

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury



Fakulta
tělesné kultury

**PŘIPRAVENOST UČITELŮ DRUHÉHO STUPNĚ ZŠ NA
INTEGRACI ŽÁKŮ SE SVP DO TĚLESNÉ VÝCHOVY**

Diplomová práce

Autor: Lukáš Janiš

Studijní program: Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň ZŠ a SŠ se
specializacemi

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

Olomouc 2023

Bibliografická identifikace

Jméno autora: Bc. Lukáš Janiš

Název práce: Přípravenost učitelů druhého stupně ZŠ na integraci žáků se SVP do tělesné výchovy

Vedoucí práce: Mgr. Ondřej Ješina Ph.D.

Pracoviště: Katedra aplikovaných pohybových aktivit

Rok obhajoby: 2023

Abstrakt:

Tato diplomová práce se zabývá tématem integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do hodin tělesné výchovy v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Cílem práce bylo zjistit připravenost učitelů druhého stupně na integraci žáků se SVP do tělesné výchovy. Výzkumný soubor se skládal ze sedmi učitelů druhého stupně. Z výsledků vyplývá, že učitelé jsou částečně nakloněni k integraci žáků, kteří nemají závažné postižení, zároveň jsou učitelé proti uvolňování žáků z TV. Na každé ze sedmi škol, mají žáky uvolněné z TV. Učitelé spíše s pracovníky pedagogicko-psychologických poraden nebo speciálně pedagogických center spíše nekomunikují. Komunikace ohledně uvolnění žáka z TV nejčastěji probíhá přes výchovného poradce. Žádný z učitelů se nezúčastnil kurzu na integraci žáka se SVP do TV, ale všichni by takový kurz přivítali. Učitelé si jsou vědomi legislativních předpisů, ale neřídí se jimi. Učitelé v TV hodnotí především snahu a aktivitu žáků. Na každé z dotazovaných škol se nachází učitel se speciálně-pedagogickým vzděláním. Žádná škola nebyla bezbariérová.

Klíčová slova:

Integrace, inkluze, aplikované pohybové aktivity, speciální vzdělávací potřeby, postoje učitelů

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author: Bc. Lukáš Janiš

Title: The preparedness of second grade primary school teachers to integrate pupils with SEN into physical education

Supervisor: Mgr. Ondřej Ješina Ph.D.

Department: Department of Adapted Physical Activities

Year: 2023

Abstract:

This thesis addresses the topic of integrating students with special educational needs (SEN) into physical education classes within mainstream education. The objective of this thesis was to investigate the readiness of second-grade teachers to integrate students with SEN into physical education. The research sample consisted of seven second-grade teachers. The results indicate that teachers are partially inclined to integrate students with non-severe disabilities, while at the same time they are against exempting students from physical education. Each of the seven schools surveyed exempts some students from physical education. Teachers are more likely to communicate with educational and psychological counselors or special education centers regarding student exemptions, rather than with each other. None of the teachers participated in a course on integrating students with SEN into physical education, but all of them would welcome such a course. The teachers are aware of legislative regulations, but do not strictly adhere to them. In physical education, teachers evaluate students primarily based on their effort and activity. Each of the schools surveyed has at least one teacher with special education training. None of the schools surveyed were fully accessible.

Keywords:

Integration, inclusion, adapted physical activities, special educational needs, teacher attitudes

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

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracoval samostatně pod vedením Mgr. Ondřeje Ješiny Ph.D, uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a dodržoval zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 23. dubna 2023

.....

Rád bych poděkoval vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Ondřeji Ješinovi, Ph.D. za odborné vedení, konstruktivní připomínky a vstřícný přístup. Děkuji mé rodině a přítelkyni za podporu v průběhu celého studia.

OBSAH

Obsah	7
1 Úvod	9
2 Přehled poznatků	10
2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	10
2.2 Společné vzdělávání	20
2.2.1 Integrace a inkluze	21
2.2.2 Poradenská pracoviště	23
2.3 Tělesná výchova a inkluzivní tělesná výchova	25
2.4 Pedagog v inkluzivní TV	27
2.3.1 Postoje pedagogů k integraci	28
3 Cíle	30
3.1 Hlavní cíl	30
3.2 Výzkumné otázky	30
4 Metodika	31
4.1 Charakteristika výzkumného souboru	31
4.2 Metody sběru dat	32
4.3 Zpracování a interpretace dat	33
5 Výsledky	34
5.1 Výzkumná otázka 1	34
5.2 Výzkumná otázka 2	39
5.3 Výzkumná otázka 3	42
5.4 Výzkumná otázka 4	43
5.5 Výzkumná otázka 5	44
6 Diskuse	46
7 Závěry	49
8 Souhrn	52
9 Summary	53
10 Referenční seznam	55
11 Přílohy	62

SEZNAM ZKRATEK

APA	Aplikované pohybové aktivity
ATV	Aplikovaná tělesná výchova
ITV	Inkluzivní tělesná výchova
MP	Mentální postižení
PAS	Poruchy autistického spektra
SP	Sluchové postižení
SPU	Specifické poruchy učení
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
TV	Tělesná výchova
ZTV	Zdravotní tělesná výchova

1 ÚVOD

Začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd a začlenění do všech předmětů, včetně tělesné výchovy, je významným tématem v současném inkluzivně pojatém vzdělávacím prostředí. Inkluzivní vzdělávání je koncepcí, která se snaží zajistit, aby všichni žáci měli rovné příležitosti ke vzdělání a aby se vyhnuli jakémukoli druhu diskriminace (Darling-Hammond, 2000). Přípravenost učitelů na druhém stupni ZŠ je nezbytná pro úspěšnou integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tělesné výchovy. Tito učitelé by měli být schopni přizpůsobit své vyučovací metody a strategie tak, aby odpovídaly specifickým potřebám těchto žáků (Fisher & Frey, 2010). Avšak některé studie ukazují, že učitelé na druhém stupni ZŠ nejsou vždy plně připraveni na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tělesné výchovy (Good & Brophy, 2003), což může vést k jejich marginalizaci a neúčasti (O'Conner & Pappa, 2015).

Záměrem této diplomové práce je analyzovat připravenost učitelů na druhém stupni ZŠ na začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tělesné výchovy. Tito učitelé budou zkoumáni z hlediska jejich odborných znalostí, zkušeností, postojů, které jsou nutné pro úspěšnou integraci těchto žáků. Výsledky této práce by měly poskytnout důležité informace o stavu připravenosti učitelů na druhém stupni ZŠ na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tělesné výchovy a mohou být využity jako zdroj pro budoucí rozvoj vzdělávacích programů a školení pro učitele. Tyto výsledky by měly také poskytnout informace pro školy a školské systémy o tom, jaké kroky je nutné učinit, aby byli učitelé plně připraveni na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tělesné výchovy.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

Myšlenka začlenit žáky s postižením do třídy všeobecného vzdělávání se v posledních několika letech stala převládající v mnoha zemích. Konsenzus o konceptu inkluzivního vzdělávání byl nalezen na 48. zasedání Mezinárodní konference o vzdělávání v listopadu 2008 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2008). „Inkluzivní vzdělávání je nepřetržitý proces zaměřený na nabídku kvalitního vzdělání pro všechny, při respektování rozmanitosti a různých potřeb a schopností, charakteristik a očekávání studentů a komunit ve vzdělávání“ (UNESCO, 2008, s. 18). Inkluzivní vzdělávání usiluje o odstranění všech forem diskriminace. Konkrétně je inkluze prostředkem ke zvýšení účasti všech studentů na učení tak, aby mohly být uspokojeny jejich vzdělávací potřeby (DePauw & Doll-Tepper, 2000). Po zavedení inkluzivních vzdělávacích postupů mohou studenti s postižením, kteří navštěvují školy v jejich sousedství, získat vzdělávací služby se svými vrstevníky bez postižení ve třídách všeobecného vzdělávání (Hunt & McDonnell, 2007).

Právo na vzdělání je jedno ze základních práv dětí v České republice. Tělesná výchova (dále jen „TV“) je součástí kurikula na základních i středních školách (Kudláček, Ješina & Štěrbová, 2008). V roce 2004 integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podpořil nově vzniklý školský zákon, později v roce 2005 doplněn o vyhlášku č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a žáků mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů, díky němuž, legislativa České republiky umožňuje integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, což může klást vysoké nároky na pedagogy (Ješina, Kudláček, et al., 2011).

2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) definuje školský zákon § 16 odst. 1. č. 561/2004 Sb.

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním

podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpurných opatření školou a školským zařízením.“

Kucharská, Mrázková, Wolfová a Tomická (2013) považují za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami:

Žáky se zdravotním postižením – žáci s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami, autismem a vývojovými poruchami učení a chování.

Žáky se zdravotním znevýhodněním – žáci se zdravotním oslabením, žáci dlouhodobě nemocní nebo s lehčí zdravotní poruchou vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění ve vzdělávání.

Žáky se sociálním znevýhodněním – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociokulturním postavením, žáci ohrožení rizikovými jevy, žáci s nařízenou ústavní výchovou a žáci s postavením azylanta na území ČR.

Aktuálně je však s ohledem na národní a legislativní normy patrné, že více než na kategorizaci postižení či znevýhodnění se k žákům se SVP přistupuje s ohledem na jejich specifika ve vzdělávání. Vyhláška 27/2016 totiž definuje žáka se SVP v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., jako žáka, pro kterého musí být upraveno vzdělávání prostřednictvím podpurných opatření. Přesněji tedy se žákem se SVP „rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpurných opatření. Podpurnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ Podpurná opatření jsou pak výše uvedenou vyhláškou definována takto:

- Podpurná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpurná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.
- Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpurných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení (dále jen „škola“) žákovi využití poradenské pomoci školského

poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

- Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.
- Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.

Žák s mentálním postižením

Žák s mentálním postižením je jedinec, který trpí omezením svých kognitivních funkcí, což ovlivňuje jeho schopnost učit se a fungovat ve společnosti (American Psychiatric Association, 2013). Podle Statistického úřadu České republiky mělo v roce 2020 mentální postižení celkem 15 825 obyvatel ČR, což představovalo 0,15 % populace (Statistický úřad ČR, 2021).

Mentální postižení se může projevit v různé míře závažnosti a může být způsobeno mnoha faktory, včetně genetických, biologických a sociálních faktorů (American Psychiatric Association, 2013). Někteří lidé s mentálním postižením mohou mít zdravotní problémy, které ovlivňují jejich duševní a fyzický stav, jako například epilepsii, zrakové nebo sluchové postižení, či jiné zdravotní obtíže (World Health Organization, 2011).

Vzdělávání a podpora jsou klíčové pro zajištění toho, aby žáci s mentálním postižením mohli dosáhnout svého plného potenciálu. Speciální pedagogové a další odborníci se věnují vzdělávání a podpoře těchto jedinců v oblasti osobnostního, sociálního a akademického rozvoje, aby se mohli úspěšně začlenit do společnosti a dosáhnout svých cílů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017).

Mentální postižení (MP) je neurovývojová porucha, která je charakterizována deficitem jak v intelektuálním fungování, tak v adaptivním fungování, jehož počátek je ve vývojovém období. Postihuje přibližně 1 % až 3 % populace (Purugganan, 2018). V odborné literatuře se již mnohem častěji setkáme s pojmem mentální postižení, který se snaží nahradit pojem mentální retardace (Shea, 2012). Valenta (2014) ve své publikaci zmiňuje právě pojem mentální retardace, která se projevuje snížením kognitivních schopností jedince. Naopak Kudláček a Ješina (2013, s. 9) hovoří o MP

jako o daleko širším komplexu specifík. Mezi charakteristické rysy MP uvádějí: „závislost na rodičích, nedostatky v intrapersonální identifikaci, opoždění psychosexuálního vývoje, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, poruchu intrapersonálních vztahů, komunikaci, zpomalené chápání, ulpívání na detailech, deficit v oblasti paměti, poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace. Úroveň MP je rozdělena dle inteligenčního kvocientu (IQ), což je číselné vyjádření stupně rozumových schopností, které je určeno na základě testů inteligence. IQ od 70 do 80 představuje mírně podprůměrnou inteligenci. Za chorobný stav jsou považovány hodnoty IQ u jedince pod 70 (Müller, 2004).

Mezinárodní klasifikace nemocí (WHO In Valenta & Müller, 2004) a přidružených zdravotních problémů, charakterizuje jednotlivé stupně MP, avšak ve svém textu využívá pojem mentální retardace.

Lehká mentální retardace – IQ se pohybuje přibližně mezi 50 až 69 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let). Stav vede k obtížím při školní výuce. Mnoho dospělých je ale schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti.

Patří sem: lehká slabomyslnost (oligofrenie), lehká mentální subnormalita.

Střední mentální retardace – IQ dosahuje hodnot 35 až 49 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let). Výsledkem je zřetelné vývojové opoždění v dětství, avšak mnozí se dokáží vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, dosáhnou přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí budou potřebovat různý stupeň podpory k práci a k činnosti ve společnosti.

Patří sem: střední slabomyslnost (oligofrenie), imbecilita.

Těžká mentální retardace – IQ se pohybuje v pásmu 20 až 34 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let). Stav vyžaduje trvalou potřebu podpory.

Patří sem: těžká mentální subnormalita, idioimbecilita.

Hluboká mentální retardace – IQ dosahuje nejvýše 20 (což odpovídá u dospělých mentálnímu věku pod 3 roky). Stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybování, komunikaci a hygienické péči.

Patří sem: hluboká slabomyslnost (oligofrenie), idiocie.

Žák s poruchou autistického spektra

Žák s poruchou autistického spektra (PAS) je člověk, který trpí neurovývojovou poruchou ovlivňující jeho sociální interakce a komunikační schopnosti, stejně jako jeho chování a zájmy (American Psychiatric Association, 2013). PAS zahrnuje řadu různých poruch, včetně klasického autismu, Aspergerova syndromu a poruch s nedostatečně jasnými projevy (Wing & Gould, 1979).

Příznaky PAS se mohou projevovat různě a mohou být různě závažné, od problémů s verbální a neverbální komunikací až po opakující se chování a omezené zájmy (Matson & Nebel-Schwalm, 2007). Tyto příznaky mohou být diagnostikovány pomocí klinického hodnocení a standardizovaných diagnostických nástrojů, jako je Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) nebo Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) (Lord et al., 2012).

Vzdělávání a podpora jsou klíčové pro zajištění toho, aby žáci s PAS mohli dosáhnout svého plného potenciálu (National Autism Center, 2015). Speciální pedagogové a další odborníci se věnují vzdělávání a podpoře těchto jedinců v oblasti osobnostního, sociálního a akademického rozvoje, aby se mohli úspěšně začlenit do společnosti a dosáhnout svých cílů (Kluth, 2010). Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (WHO, 1992) je skupina těchto poruch charakterizovaná kvalitativním porušením reciproční interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci.

MKN-10 dělí pervazivní poruchy do následujících kategorií:

- F 84.0 Dětský autismus – přítomnost abnormálního nebo porušeného vývoje, manifestující se před věkem tří let, abnormální funkce reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování, dále přistupují fobie, poruchy jídla, spánku, návaly zlosti, agrese proti sobě
- F 84.1 Atypický autismus – odlišuje se pozdějším věkem nástupu, nesplňuje jednu nebo dvě ze tří oblastí psychopatologie i přes přítomnost charakteristických abnormalit v jiných oblastech.
- F 84.2 Rettův syndrom – zjištěný pouze u dívek s nástupem 7 – 24 měsíců, pozvolná ztráta řeči, porucha obratnosti při chůzi a užívání rukou, zástava růstu hlavy, ztráta účelných pohybů, stereotypní krouživé pohyby.

- F 84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha – po období normálního vývoje následuje trvalá ztráta dříve získaných dovedností, ztráta zájmu o okolí, stereotypní motorické manýrování, porušená sociální interakce a komunikace
- F 84.4 Hyperkinetická porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby – hyperaktivita a porucha pozornosti, stereotypní chování, často sdružený s vývojovými opožděními.
- F 84.5 Aspergerův syndrom – opakující se omezený, stereotypní repertoár zájmů a aktivit, není opoždění vývoje řeči a kognitivních schopností, značná nemotornost.

Žák s tělesným postižením

Müller (s. 95, 2004) uvádí, že: „Tělesně postižené dítě je jedinec s vadou pohybového a nosného ústrojí, tj. kostí, kloubů, šlach, i svalů a cévního zásobení, jako i poškození nebo poruchy centrálního nervového systému, pokud se projevují trvaleji porušenou hybností.“ Do této skupiny řadíme žáky, kteří jsou určitým způsobem omezeni v pohybu. Motorické schopnosti mohou být narušeny mírně nebo je žák pohybově omezen ve velké míře (Květoňová-Švecová, 2004). Ve své publikaci Kudláček a Ješina (2008) zmiňují, že pojem žák s tělesným postižením je velmi široký a začíná být, čím dál častěji využíván spíše termín porucha hybnosti, vzhledem k funkčnímu poškození. Ve školním prostředí Ješina a Kudláček (2011) popisují nejčastěji se vyskytující se diagnózy a to: dětská mozková obrna, rozštěp páteře, poúrazové stavy páteře, progresivní svalová dystrofie, amputace a vrozené vývojové vady.

Ze zdravotního hlediska můžeme u dětí ve školním věku s poruchou mobility o dvou základních typech. Vlivem přímého poškození pohybového ústrojí vzniká primární porucha hybnosti (Müller, 2004). Toto přímé poškození souvisí s vadným vývojem, úrazem či nemocí. Sekundárně pak porucha hybnosti, není-li poškozen samotný hybný orgán, ale nemocí je zasažen jiný orgán, přitom však průběh nemoci je takový, že pohyb znemožňuje (Müller, 2004).

Dětská mozková obrna (DMO) je uváděna jako nejčastější typ funkčního poškození u žáků školního věku s tělesným poškozením. „DMO je neprogresivní a nestacionární postižení centrálního nervového systému vedoucí k poruchám volní hybnosti, parézám nebo mimovolním pohybům“ (Ješina & Kudláček, et al., 2011, s.

75). DMO může postihnout všechny čtyři končetiny, s tímto poškozením, se v literatuře můžeme setkat jako s kvadruparézou/kvadruplegií. Poškození dolních končetin pak bývá nazýváno jako diparéza/diplegie a poškození horních končetin hemiparéza/hemiplegie (Květoňová-Švecová, 2004).

Rozštěpy páteře bývají druhou nejčastější poruchou tělesně postižených žáků a patří k vrozeným vývojovým vadám. Žáci s rozštěpy páteře mohou být velmi dobře zaimplementováni do sportu na vozíku. U těchto jedinců se doporučuje zaměřit se na rozvoj svalstva horních končetin, které bývají většinou nepostižené (Kudláček & Ješina 2013).

Progresivní svalová dystrofie je svalové onemocnění, s nejčastějším počátkem v dětství. Toto onemocnění se projevuje postupným ubýváním svalových vláken, které se rozpadají, zanikají a vzniká bezcenné vazivo s příměsí tuku. Jednoduše řečeno svaly chřadnou. Největší progres nemoci nastává před nástupem do školy a pak později v pubertě (Kudláček & Ješina, 2013).

V tělesné výchově je potřeba nezaměřovat se pouze na fakt, že žák nemůže běhat, důležitější však je, jak se pohybuje, například na ortopedickém vozíku. Vhodné je také sledovat vztahy s ostatními spolužáky, jejich vzájemnou schopnost kooperace a komunikace mezi sebou.

Žák se zrakovým postižením

Dle WHO je osobou se zrakovým postižením jedinec, jehož zrakové schopnosti jsou určitým způsobem zhoršeny. Vlivem poškození zraku jsou ovlivněni v jakékoliv běžné činnosti. Úroveň poškození se určuje na základě stanovení centrální zrakové ostrosti a vyšetřením zorného pole (WHO, 2003). Kategorie zrakového postižení (tabulka 1.), kterou vydala Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR.

Kategorizace	Zrakové postižení	Zraková ostrost
1. kategorie	Střední slabozrakost	maximum menší než 6/18 (0,30) minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10)
2. kategorie	Silná slabozrakost	maximum menší než 6/60 (0,10) minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05)
3. kategorie	Těžce slabý zrak	maximum menší než 3/60 (0,05) minimum rovné nebo lepší než 1/50 (0,02) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20°, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45°
4. kategorie	Praktická nevidomost	1/50 (0,02) až světlocit nebo omezení zorného pole do 5° kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena
5. kategorie	Úplná nevidomost	ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí

Tabulka 1. Kategorie zrakového postižení (<http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>)

Žák se sluchovým postižením

Dle Vágnerové (2005) se sluchovým postižením rozumí poškození analyzátoru, což v důsledku znamená snížení nebo úplnou ztrátu schopnosti vnímat zvuky a řeč. Vzhledem ke sníženým zvukovým podnětům dochází k informační deprivaci. Dojde-li k narušení sluchového vnímání mluvíme o sluchové vadě či sluchovém postižení. Slowík (2007, s. 72) definuje sluchové postižení jako „následek organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoliv části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, příp. funkcionálně percepčních poruch.“ Kategorie osob se sluchovým postižením zahrnuje osoby neslyšící, nedoslýchavé, ohluchlé i osoby s kochleárním implantátem (Horáková, 2012).

V případě, že se u jedince projeví sluchové postižení měl by se nacházet v péči foniatra i logopeda. Lze tak předejít vývojovým poruchám řeči, které způsobují zejména vady sluchu před fixací řeči. Lehká nedoslýchavost většinou vývoj řeči neovlivní, ale u středně těžké nebo těžké nedoslýchavosti je vývoj řeči opožděn (Houdková, 2005). Nejčastěji užívaným kompenzačním nástrojem pro sluchové postižení je sluchadlo. Sluchadlo je elektroakustický přístroj, umožňující zesílení zvuku, nejčastěji při převodní vadě sluchu. Jedinec se sluchovým postižením má na výběr z několika typů sluchadel,

mezi která řadíme: sluchadla závěsná, boltcová a zvukovodová (Klimentová, 2008). Pokud se u dítěte projeví těžké sluchové postižení a sluchadlo není dostačující, je volena kompenzace ve formě kochleární implantace. Toto je možné, pokud není poškozen sluchový nerv a vývoj sluchově řečového centra je již dokončen. Kochleární implantát přenáší pomocí elektrické stimulace sluchové vjemy a je hojně využíván u dětí s těžkým oboustranným sluchovým postižením (Houdková, 2005).

Dle doporučení Národního pedagogického institutu je pro práci se žáky se sluchovým postižením důležitá, názornost a nácvik odezírání ze rtů. Zároveň by měl mít pedagog na paměti, že je u těchto žáků zvýšená unavitelnost. Při inkluzi neslyšícího žáka, dorozumívajícího se znakovým jazykem je nezbytně nutný asistent pedagoga nebo tlumočnick.

Žák s narušenou komunikační schopností

Lechta (2013, s. 13) uvádí že: „O narušené komunikační schopnosti člověka mluvíme tehdy, když se některá roviny jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) odchyluje od zažitých norem daného jazykového prostředí do té míry, že působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko – fonologickou, morfologicko – syntaktickou, lexikálně – sémantickou, pragmatickou rovinu nebo její kombinace.“ Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti mohou být dle Klenkové (2006) z hlediska časového či lokalizačního. Dle stupně narušení rozlišujeme narušení úplné a narušení částečné. Rozdělení osob s NKS do 10 základních kategorií, které jsou uvedeny i s příklady konkrétního typu NKS (Lechta in Valenta a kol., 2014):

1. Vývojová nemluvnost (specificky narušený vývoj řeči)
2. Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. Získaná psychogenní nemluvnost (výběrová nemluvnost)
4. Narušení zvuku řeči (huhňavost, palatolálie)
5. Narušení fluence řeči (koptavost, breptavost)
6. Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
7. Narušení grafické stránky řeči (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie)
8. Symptomatické poruchy řeči (jsou součástí jiného dominujícího postižení, např. u osob s mentálním postižením, sluchovým postižením atd.)
9. Poruchy hlasu (dysfonie, afonie)
10. Kombinované vady a poruchy řeči (kombinace více druhů NKS)

Žák s NKS může být integrován do vzdělávacího procesu na základě doporučení z SPC – logopedického. Žákovi je vytvořen individuální vzdělávací plán. U těžších vad je přidělen asistent pedagoga (Vrbová a kol., 2012).

Žák s poruchami chování

Vojtová (2013) popisuje poruchy emocí a chování jako postižení projevující se odlišnými reakcemi od odpovídajících kulturních, etnických či věkových norem. Tyto reakce ovlivňují žákův školní výkon negativním způsobem.

Dle MKN-10 (2000, s. 250): „Poruchy chování jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle). Tento druh poruch chování však může být projevem i jiné psychiatrické poruchy a v takovém případě má být preferována příslušná diagnóza. Chováním, na němž je diagnóza založena, je například nadměrné praní se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útoky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň. Pro diagnózu postačuje jeden z těchto typů chování, pokud je výrazný, nestačí však ojedinělý disociální čin.“

Pokud je třeba změna vzdělávacího programu dítěte, žáka či studenta v edukačním procesu, hovoříme o termínu SVP (Opatřilová, 2016). Baslerová, Michalík, Felcmanová et al. (2020) chápou pojem SVP jako „míru podpory, kterou žák potřebuje ke vzdělávání na rovnoprávném základě s ostatními“ (s. 18). Z této míry pak vycházejí stupně podpůrných opatření.

Včasné identifikování vzdělávacích potřeb žáka je dle Bartoňové & Vítkové (2018) stěžejní. Dále je také nutné zaměřením se na překážky v učení, které můžeme vzhledem k schopnostem a limitům žáka očekávat. Dle Valenty et al. (2003) je předpokladem pro úspěšné zapojení žáka s postižením do výuky vypracovaný individuální vzdělávací program (dále jen IVP), který je vypracován před nástupem žáka do školy. IVP předpokládá absolutní spolupráci se školským poradenským zařízením. Zelinková (2015) popisuje tvorbu IVP podle těchto principů:

- Vychází z diagnostiky odborného pracoviště.

- Vychází z pedagogické diagnostiky učitele.
- Respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči.
- Je vypracováván pro předměty, kde se handicap výrazně projevuje.
- Zpracovává jej vyučující daného předmětu.

2.2 Společné vzdělávání

V období humanismu a renesance J.A. Komenský, zastával osvícenské názory, které nastiňovaly požadavky pro všeobecné a všestranné vzdělávání pro všechny lidi, a to bez rozdílů pohlaví či původu (Vítková 2006). Ve své knize Vševýchova popisuje potřebu vzdělání pro všechny včetně jedinců s postižením. Tato kniha často bývá odborníky považována za první z teoretických prací týkajících se oboru speciální pedagogiky. Komenský spolu s dalšími humanisty vzhledem ke svým myšlenkám dal impuls pro snahu o vzdělání pro mládež s tělesným a smyslovým postižením v soukromých zařízeních či ústavech. Začátkem 20. století vznikl v české republice Jedličkův ústav v Praze. Cílem tohoto ústavu je vynaložení veškeré potřebné péče k rehabilitaci a resocializaci osob s tělesným a zdravotním postižením, k jejich následnému zařazení do společenského prostředí a produktivní práce (Kábele, 1993). V polovině 20. století dochází vlivem rozvoje speciálního školství k rozvoji i samostatné pedagogické disciplíny, později známé jako speciální pedagogika. Systém školství v české republice tak rozdělil na dva proudy. Prvním systémem bylo obecné vzdělávání, skládající se z předškolního, základního a středoškolského vzdělávání pro děti mentálně, smyslově a fyzicky zdravé. Druhý systém byl určen pro děti, která tato kritéria nesplňovala. Dětem s těžkým stupněm mentálního postižení a dětem s kombinovaným postižením systém častokrát nedokázal zajistit potřebné vzdělání, a proto byli z těchto segregáčních institucí úplně vyloučeni. K ojedinělým případům zařazování dětí se zdravotním postižením do běžné třídy, docházelo v letech 1970 - 1989. Edukace těchto žáků záležela na rozhodnutí školy a konkrétních pedagogů (Müller, 2001). Společné vzdělávání v České republice se začalo v 90. letech stávat stále významnějším tématem v oblasti vzdělávání. Zákon o pedagogických pracovnících, schválený v roce 1991 (Zákon č. 563/1991 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů), umožňoval učitelům s odbornou kvalifikací a schopnostmi pracovat s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami v integrovaných třídách. Tento zákon přispěl k rozvoji inkluzivního vzdělávání v České

republiky a umožnil žákům s různými druhy potřeb získávat vzdělání spolu s ostatními žáky.

Od té doby se Společné vzdělávání v ČR stalo stále důležitějším tématem v oblasti vzdělávání. V roce 2006 byla schválena Strategie inkluze v České republice, která zahrnovala Společné vzdělávání jako jedno z hlavních opatření pro zlepšení vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2006).

V současné době existují v ČR různé programy a projekty, které podporují Společné vzdělávání, jako například program Inovace a zkvalitnění vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017) a projekt Podpora rozvoje Společného vzdělávání (Nadace rozvoje občanské společnosti, 2018). Tyto programy a projekty se snaží podpořit a rozvíjet Společné vzdělávání v České republice a zlepšit tak vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

2.2.1 Integrace a inkluze

Kudláček (2008) považuje slovo integrace za módní trend, jenž je často využíván a zneužíván. Dle Slowíka (2007) je integrace nejvyšší stupeň možné socializace člověka a jedná se o naprostý opak pojmu segregace, čili vyčleňování z kolektivu. Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher (2014) ve své publikaci k integraci dodávají, že jde o snahu o úplné zapojení handicapovaného jedince ve společnosti. Integrované vzdělávání tak můžeme chápat jako úplné zapojení jedince do edukačního procesu. Předpokládá se, že žáci s normální úrovní inteligence nebudou vykazovat problémy při začleňování do kolektivu (Kudláček & Ješina, 2008). Vzhledem k charakteru postižení však mohou nastávat problémy v hodinách tělesné výchovy (Kudláček, 1997). Dle Kudláčka & Ješiny (2008) je integrace žáků s tělesným postižením v tělesné výchově možná, za určitého dodržování specifík. Lechta (2016) uvádí, že metaforicky můžeme považovat integraci na cestě k inkluzi.

Mezi základní faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace můžeme považovat rodiče a rodinu, školu, učitele, poradenství, diagnostiku a formu integrace. Mezi prostředky speciálně pedagogické podpory můžeme řadit podpůrného učitele (asistenta pedagoga), osobního asistenta aj. (Müller, 2004).

Výklady inkluze dle Bendové & Zikla (2011, s. 43):

- Inkluze = vrchol integrace
- Včlenění do společnosti bez předchozího vyčlenění
- Splynutí

Slowík (2007) popsal pojem inkluze jako: „Nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“ (s. 32). Dle Brandla, (2006) jsou si v inkluzivním postoji, všichni lidé rovni v důstojnosti a právech. Uzlová (2010) k tomuto dodává, že pro inkluzi je charakteristické zaměření na potřeby všech vzdělávaných, změna atmosféry ve škole a kvalitní výuka pro všechny.

Dle Michalíka et al. (2015) musí být poskytování podpůrných opatření vždy v souladu s nejlepším zájmem žáka. Podpůrná opatření (dále jen PO) mají žákovi pomoci rozvinout jeho vzdělávací potenciál. Na prvním místě při výběru PO jsou vždy zařazeny potřeby dítěte a až druhotně možnosti školy. Pokud škola ze závažných důvodů nemůže dostatečná PO poskytnout, je na místě spolupráce se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka při hledání nejvhodnější alternativy. Doleží (2017) ve své publikaci popisuje legislativní formu PO:

První stupeň podpůrných opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje § 16 odst. 4 a odst. 5 školského zákona a § 2 a § 10 vyhlášky č. 27/2016 Sb. a její technická novela 270/2017. Podporu formou prvního stupně podpůrných opatření lze poskytovat bez doporučení školského poradenského zařízení i bez informovaného souhlasu rodiče / zákonného zástupce či zletilého žáka, není normována finanční náročnost ke státnímu rozpočtu.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se řídí § 16 odst. 4 školského zákona a § 11 (výchozí podmínky pro posuzování speciálních vzdělávacích potřeb a postup před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně), § 12 (ve shodě s § 11 zjištění skutečného stavu věci v dané škole či školském zařízení), dále § 16 (postup při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně) dle vyhlášky 27/2016 Sb. a její technické novely 270/2017. Pro jejich uplatnění je zapotřebí informovaný souhlas rodiče / zákonného zástupce či zletilého žáka, doporučení školského poradenského zařízení. Normovanou finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně ve školském zákoně stanoví § 19, naplňuje je vyhláška č. 27/2016 Sb. a její

technická novela 270/2017, vyhláška č. 197/2016 Sb. a vyhláška č. 202/2016 Sb. Pro jejich uplatnění je zapotřebí informovaný souhlas rodiče, zákonného zástupce či zletilého žáka, doporučení školského poradenského zařízení.

Podpůrná opatření dle školského zákona (561/2004 Sb.) spočívají v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

2.2.2 Poradenská pracoviště

Současný poradenský systém je v České republice tvořen třemi liniemi poradenských pracovišť. Tato pracoviště mají zajišťovat odbornou poradenskou pomoc dětem, žákům a studentům, pokud se u nich projeví vývojové, výukové či výchovné obtíže (Kucharská, Mrázková, Wollová & Tomická, 2013). Co se týče poradenství pro žáky se SVP, rozlišujeme poradenské služby ve škole a specializované školní poradenská pracoviště.

Ve školním poradenském pracovišti se odborníci zabývají školní neúspěšností žáků, poruchami chování, integrací žáků se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním. Smyslem poradenských služeb ve škole je dle Kucharské et al. (2013) poskytování včasné pomoci těm, kteří ji potřebují, se záměrem předcházení vzniku závažnějších problémů.

Školy si vytvářejí školní program pedagogicko-psychologického poradenství, za který je zodpovědný ředitel školy. Na tvorbě této strategie se podílejí odborníci zapojení v poradenském týmu pracovníků školy (Kucharská et al., 2013).

Školská poradenská zařízení (dále jen ŠPZ), poskytují poradenské služby mimo školu. Do této skupiny se řadí pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a speciální pedagogická centra (dále jen SPC). Poradenská služby ve škole zajišťují: výchovný poradce, metodik prevence, školní speciální pedagogové a školní psychologové (Michalík et al. 2018).

Vyhláška č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění novely vyhlášky č. 197/2016 Sb. Vymezuje pravomoci školských poradenských zařízení a školního poradenského pracoviště s účinností od 1. září 2016. Dle Bartoňové et al. (2013), jsou kladeny na pedagogicko-psychologické poradenské služby vyšší nároky, než tomu bylo dříve. Především za to může uzákonění inkluzivního vzdělávání v České republice. Vzhledem k této skutečnosti se mění obsah poradenských činností, systém poradenských institucí, což má za výsledek nárůst významu poradenských služeb.

Dle Bartoňové et al. (2013, s. 47) je cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb:

Poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací.

PPP (pedagogicko-psychologická poradna) – Zjišťuje, zda jsou žáci připraveni na školní docházku a zjišťují jejich SVP. Na základě těchto potřeb vydávají doporučení pro vzdělávání a návrhy podpůrných opatření, kariérní poradenství, metodickou pomoc škole a školským zařízením a informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu žákům a jejich zákonným zástupcům. Provádí psychologická a speciální pedagogická vyšetření pro žáky se SVP a žáky mimořádně nadané. Poskytuje

poradenské služby žákům, u kterých je zvýšené riziko školní neúspěšnosti, své služby poskytuje žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami. Škole poskytuje metodickou podporu. Zákonným zástupcům žáka poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu (§5 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

SPC (speciálně pedagogické centrum) – Zjišťuje, zda jsou žáci připraveni na školní docházku a zjišťují jejich SVP. Na základě těchto potřeb vydávají doporučení pro vzdělávání a návrhy podpůrných opatření, kariérní poradenství, metodickou pomoc škole a školským zařízením a informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu žákům a jejich zákonným zástupcům. Poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem (§6 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Dalším typem jsou střediska výchovné péče. Dříve existovaly jako samostatné instituce, dnes však spadají pod diagnostické ústavy, které jsou určeny pro žáky s rizikem nebo s projevy poruch chování. U těchto žáků je namísto dlouhodobá a dobrovolná terapeutická péče (Kucharská et al., 2013).

2.3 Tělesná výchova a inkluzivní tělesná výchova

Škola je významnou institucí, která zásadně ovlivňuje postoj mladé populace k pohybové aktivitě a informuje o její důležitosti pro život. Každý jedinec prochází významným fyzickým i psychickým vývojem a vytvářejí si společenské a zdravotní návyky. Škola je hlavním prostředím, kde se propaguje pohybová aktivita u dětí a mladých lidí. Ve skutečnosti je TV ve škole nejúčinnější cestou, jak poskytnout znalosti, hodnoty, postoje a dovednosti v oblasti pohybu a sportu, které zůstanou s jedincem po celý život. Toto vzdělávání umožňuje pravidelnou fyzickou aktivitu v rámci povinných tělesných výchovných aktivit a tím podporuje rozvoj a ochranu zdraví (Kalman a Vašíčková, 2013; Kuśnierz et al., 2020; Zuest, 2020). V ČR se jedná o povinný předmět spojený s pohybovou aktivitou (Vašíčková et al., 2015).

Úkolem tělesné výchovy by u dětí mělo být vyvolání zájmu a vytvoření kladného postoje k pravidelné pohybové aktivitě. Kromě toho by měla TV nabídnout rozmanité možnosti pohybových aktivit a různé způsoby výuky (Sigmund et al., 2010). TV by měla být chápána jako cílené a vědomé formování osobnosti a vytváření harmonické a

vyvážené osobnosti jedince. Díky tělesné výchově by jedinec měl být připraven neustále dbát o své zdraví a fyzickou kondici. Cílem pedagoga by mělo být, aby si dítě oblíbilo pohyb a aby se stal pravidelnou součástí jeho života. Žák by měl získat vědomosti a dovednosti, jak sledovat a rozvíjet svou současnou i budoucí kondici (Dvořáková, 2012). Pro dosažení vysoké kvality výuky v hodinách TV je nezbytná kvalitní práce tělovýchovného pedagoga. Učitel by měl brát v úvahu individuální schopnosti žáků a klást na ně adekvátní nároky. V každé třídě se totiž nacházejí žáci s rozdílnými předpoklady a zájmy, a proto je nutné brát ohled na jejich skutečnou tělesnou a pohybovou úroveň a intersexuální rozdíly. Důležité je také rozpoznat žáky, kteří jsou pohybově nadanější a vývojově vyspělejší a vést je ke spolupráci, samostatnosti a odpovědnosti. Žáci by měli být schopni navzájem se sledovat a poskytovat si zpětnou vazbu. Učivo by mělo být zaměřeno v tematických okruzích, přizpůsobených ročnímu období a vybavení školy. Učitel by měl bezpečně zaměstnat, co nejvíce žáků a zajistit jim dostatečné procvičení a ochranu během cvičení. Důležitá je také průběžné hodnocení dosažených výsledků žáků a jejich snahy se učit novým pohybovým vzorcům. Žákům by mělo být vysvětleno, k čemu TV vlastně slouží (Dvořáková, 2012). Současný trend na mnohých základních školách, osvobodování dětí od povinné tělesné výchovy, však může vést ke zhoršení jejich tělesné zdatnosti a zvýšenému riziku zdravotních problémů (Kalman & Vašíčková, 2013).

Dle studie Frey, Stanish, & Temple (2008) je doporučeno, aby všechny děti měly alespoň 30–60 minut fyzické aktivity v každém nebo ve většině dní v týdnu, včetně 10–15 minut nepřetržité, střední až intenzivní aktivity. Adolescenti by také měli být aktivní denně nebo téměř denně a alespoň třikrát týdně se zapojit do ≥ 20 minut nepřetržité, střední až intenzivní aktivity. Dle WHO (2020) by měli děti a adolescenti během týdne vykonávat v průměru alespoň 60 minut denně střední až intenzivní, většinou aerobní, fyzické aktivity dále, by jejich PA měla zahrnovat intenzivní aerobní aktivity, stejně jako ty, které posilují svaly a kosti, alespoň 3 dny v týdnu.

Pohyb je nedílnou součástí života každého z nás a důležitou roli v našich „sportovních“ životech hraje rodina. Pokud nás rodiče k pohybovým aktivitám nevedou už od narození, dostaneme se k nim v organizované formě a cíleně v mateřské škole, zájmových kroužcích nebo dokonce až na základní škole (Bartoňová a Ješina, 2012).

Aplikovaná tělesná výchova (ATV) se zaměřuje na rozvoj kompetencí, které jsou nezbytné pro zdravý životní styl a aktivní zapojení do sportu a pohybových aktivit (Chen & Lee, 2017). ATV má širší cíle než běžná TV, která se zaměřuje pouze na

fyzickou zdatnost a dovednosti v určitých sportech (Wang & Zhang, 2018). Aplikovaná tělesná výchova využívá interdisciplinárního přístupu, aby poskytla žákům vědomosti a dovednosti potřebné pro aktivní a zdravý život (Smith, 2015).

ATV má také důležitý vliv na kognitivní, sociální a emoční rozvoj žáků (Jones, 2016). Podle studie Kim & Lee (2019) bylo zjištěno, že ATV má pozitivní vliv na sebevědomí a schopnost řešit problémy u žáků. Také podporuje týmovou spolupráci a sociální interakci.

Při implementaci ATV do výuky je důležité brát v úvahu individuální potřeby a schopnosti žáků, aby byl proces vzdělávání co nejefektivnější (Park & Kim, 2018). Některé klíčové prvky úspěšného programu ATV zahrnují variabilní aktivity, individualizaci a zaměření na rozvoj kompetencí (Kim & Lee, 2019).

Inkluzivní tělesná výchova (ITV) je koncept, kdy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) zažívají tělesnou výchovu společně s ostatními žáky bez SVP v hlavním proudu vzdělávání. Cílem ITV je poskytnout všem žákům, bez ohledu na jejich schopnosti, rovné a inkluzivní příležitosti k rozvoji tělesných schopností a zdravého životního stylu. Pro žáky s SVP může být ITV také důležitým zdrojem sociálního rozvoje a zlepšení sebevědomí (Salimi & Mehdizadeh, 2020).

2.4 Pedagog v inkluzivní TV

Pedagog je odborník zabývající se výukou a vzděláváním. Ve vztahu k tělesné výchově se jedná o osobu, která má zodpovědnost za provádění a realizaci tělesných aktivit v rámci vzdělávacího procesu.

Podle Baldwina (2002) je pedagog odborník, který má schopnost analyzovat a porozumět výchovným procesům, a také kreativně navrhovat a realizovat vzdělávací programy a aktivity. Dále Wu (2018) uvádí, že pedagog má zodpovědnost za tvorbu a vedení vzdělávacích programů a zajišťuje, aby byly splněny vzdělávací cíle a úkoly. Davis (2019) zdůrazňuje, že pedagog musí mít dobrou znalost teorie a praxe vzdělávání a být schopen aplikovat vzdělávací postupy v různých situacích a s různými typy žáků.

V kontextu inkluzivní tělesné výchovy se pedagog stává důležitým prvkem, protože má zodpovědnost za zajištění, aby všichni žáci, včetně těch se speciálními potřebami, měli příležitost se aktivně zapojit do tělesných aktivit a dosáhnout svých nejlepších výkonů (Barker, 2020).

Pedagog v inkluzivní tělesné výchově by měl mít určité vlastnosti a přístup, aby byl schopen efektivně pracovat s dětmi různých schopností a zvládal specifika inkluzivní výuky. Podle Beranové (2017) jsou klíčové vlastnosti pedagoga v této oblasti: otevřenost, empatie, respekt, kreativita, trpělivost, flexibility, schopnost individuálního přístupu a schopnost spolupráce s ostatními pedagogy a specialisty.

V rámci inkluzivní tělesné výchovy by měl pedagog podle Davídkové a Ruské (2019) usilovat o to, aby byla výuka pro všechny děti přístupná a aby všechny děti měly stejné šance. V praxi to znamená například vytvářet individuální plány pro děti se specifickými potřebami, zapojovat do výuky různé pomůcky a technologie, nabízet různé druhy pohybových aktivit a být otevřený novým přístupům a metodám.

Kromě toho by měl být pedagog schopen pracovat s dětmi s různými zdravotními omezeními, což vyžaduje znalosti o dané problematice a schopnost poskytnout potřebnou podporu. Podle České tělovýchovné unie (2017) by měl pedagog v inkluzivní tělesné výchově dbát na bezpečnost všech dětí, vést výuku tak, aby byla pro děti zábavná a motivující a vytvářet prostředí, kde jsou děti s různými schopnostmi rovnocennými členy týmu.

2.3.1 Postoje pedagogů k integraci

Učitelé mají klíčovou roli k úspěšné integraci. Je důležité, aby měli nejen potřebné kompetence a znalosti, ale také pozitivní postoj k vzdělávání žáků se SVP a filozofii integrace obecně (Slepičková, Pančocha et al. 2013). Postoje jsou trvalé dispozice, které určují reakce jedince na různé prvky okolního světa. Jsou to hodnotící vztahy, které mohou mít pozitivní nebo negativní konotace. I když postoje nejsou okamžitě viditelné, odrážejí se v chování jedince a pomáhají nám orientovat se ve složitém světě. Důležité je, že postoje se mohou během života měnit (Jedlička, Koř'a & Slavík, 2018).

U pedagogů, kteří vyučují ve třídě s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), hraje pozitivní přístup klíčovou roli při rozvoji komunikace, porozumění a pomoci ostatním žákům s postižením. Obvykle jsou pro integraci ochotni ti učitelé, kteří jsou mladšího věku, nebo ti, kteří již měli příležitost vyzkoušet praxi v inkluzivní třídě. V této výuce vidí smysl a přistupují k ní pozitivně, neboť mají k dispozici dostatek informací, možnost se dále vzdělávat, jsou schopni přijímat nové výzvy a již získali praktické zkušenosti s tím, jak skloubit výuku v třídě s žákem se SVP a případně i s

asistentem pedagoga (Bartoňová & Vítková, 2017). Ovlivnění negativních postojů pedagogů je zejména spojeno s nedostatečnou způsobilostí a erudicí v oblasti inkluze. Práce s žáky s SVP vyžaduje specifický přístup, přípravu na výuku, otevřenost pro možné negativní vlivy v průběhu hodiny a změny ve společenském klimatu třídy, spolupráci s asistentem pedagoga a další podobné věci. Je samozřejmé, že pokud pedagog nemá dostatek informací, může se obávat toho, jak celý proces zvládnout, především pokud byly jeho zkušenosti v minulosti pouze s běžnými žáky, nikoliv s těmi, kteří vyžadují tento specifický přístup. Důležitou roli hraje věk a zkušenosti pedagogů, kdy starší učitelé jsou méně nakloněni integraci než mladší kolegové. Obavy vycházejí z nedostatečných znalostí v této oblasti a délky praxe v tradičním vzdělávacím systému bez úprav, které byly zavedeny v posledních letech s nástupem inkluze. Mladší pedagogové jsou více nakloněni integraci a mají pozitivnější postoj, což může být způsobeno jejich lepším vzděláním v této oblasti během studia pedagogických oborů. V poslední době se zvýšila potřeba vzdělávání v této oblasti, a tak je dnes v obecných pedagogických oborech součástí studia několik předmětů týkajících se inkluze (Michalík et al., 2018). Během výzkumů na území ČR se objevuje u studentů specializačních oborů pedagogiky obava z nedostatečné odbornosti v oblasti výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a následného splnění nároků. Navíc, nedůvěřují, že jsou na českých školách vytvořeny dostatečné podmínky pro takovou výuku (Horáková & Vítková, 2017). S ohledem na náročnost výuky se mnozí pedagogové domnívají, že finanční ohodnocení není dostatečné vzhledem k nárokům na přípravu, restrukturalizaci výuky a tlak ze strany školy či rodičů integrovaných žáků. Začínající pedagogové navíc mohou být demotivováni výškou nastupujícího platu vzhledem k požadavkům, které jsou na ně kladeny od samého počátku (Spilková & Janík, 2016).

Mnoho učitelů má pozitivní postoj k přijímání žáků s tělesným postižením, ale mají obavy ohledně mentálních postižení a poruch chování. Tyto faktory mohou narušit klima celé třídy a ovlivnit celý proces vzdělávání a výchovy. Přestože tito pedagogové chápou zvýšenou pracovní zátěž a stres, kterou s sebou přináší práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou ochotni spolupracovat s různými formami pomoci, jako je například vypracování individuálního vzdělávacího plánu, asistence asistentů pedagoga nebo spolupráce s odbornými poradenskými pracovišti, aby byli lépe připraveni na tento proces (Potměšil, 2010).

3 CÍLE

3.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem diplomové práce je posouzení úrovně připravenosti zapojených učitelů druhého stupně ZŠ na integraci žáků se SVP do tělesné výchovy.

Dílčí cíle

- 1) Zjistit názory učitelů na inkluzi žáků se SVP.

Na základě takto uvedených cílů vyplývají následující úkoly:

- a) seznámení s problematikou inkluzivního vzdělávání a jeho základních determinant,
- b) seznámení se s výzkumnou technikou,
- c) oslovení spolupracujícího pedagoga pro pilotní ověření využití vybrané výzkumné techniky,
- d) výběr a oslovení pedagogů pro sběr dat,
- e) sběr dat,
- f) vyhodnocení dat.

3.2 Výzkumné otázky

- 1) VO1 – Jaké mají pedagogové znalosti a škola zkušenosti s integrací a prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)?
- 2) VO2 – Jak probíhá uvolňování žáků se SVP z TV?
- 3) VO3 – Jaká je vzdělávací alternativa pro žáky, kteří jsou uvolněni z TV?
- 4) VO4 – Jakým způsobem jsou (integrovaní) žáci se SVP hodnoceni?
- 5) VO5 – Jaké má Vaše škola podmínky pro integraci?

4 METODIKA

Rozhodli jsme se provést kvalitativní výzkum metodou strukturovaného rozhovoru s pedagogy, kteří vyučují tělesnou výchovu na druhém stupni základních škol a jsou alespoň 10let v pedagogické praxi. Kvalitativní výzkum má narozdíl od kvantitativního výzkumu nenumerické šetření a interpretaci sociální reality. Úkolem kvalitativního výzkumu je ukázat, jak lidé zvládají každodenní procesy a jak jim rozumí (Valoušek & Kubicová, 2005). Kvalitativní výzkum je typ výzkumu, který se zaměřuje na získání hlubšího pochopení a porozumění sociálním a subjektivním fenoménům, jako jsou například zážitky, názory, motivace a postoje jednotlivců (Creswell, 2013). Tento typ výzkumu se odlišuje od kvantitativního výzkumu, který se zaměřuje na měření a statistické zpracování dat (Bryman, 2012).

Kvalitativní výzkum se často používá v humanitních a sociálních vědách, jako jsou například sociologie, psychologie, antropologie. Tyto výzkumy se často zaměřují na zkoumání vnitřních procesů a zkušeností jednotlivců, které mohou být zahrnuty do výsledků výzkumu (Flick, 2014).

Kvalitativní výzkum využívá různé metody, jako jsou například rozhovory, participativní pozorování a analýza dokumentů (Creswell, 2013). Tyto metody umožňují výzkumníkům získat hlubší pochopení a vhled do daného tématu (Bryman, 2012).

V závěru lze říct, že kvalitativní výzkum je důležitým nástrojem pro získání hlubšího pochopení a porozumění sociálním a subjektivním fenoménům. Tyto výzkumy jsou často využívány v humanitních a sociálních vědách a používají různé metody, jako jsou rozhovory a participativní pozorování, aby výzkumníci mohli získat vhled do daného tématu.

Vylučovací kritérium je zahrnutí pedagogických pracovníků s větší než 10letou praxí.

4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Pro výzkum byli záměrně vybráni učitelé TV na druhém stupni základních škol. Pomocí e-mailu bylo osloveno 56 škol z databáze škol Olomouckém kraji. Osloveny byly školy, konkrétně z okresu Olomouc a Šternberk. E-mailem byli osloveni ředitelé a ředitelky základních škol s žádostí o přeposlání obsahu zprávy učitelům TV, podmínkou

pro účast ve výzkumu byla alespoň 10letá praxe. Návratnost byla 1/56. Ostatní školy uvedly, že buď nemají druhý stupeň nebo učitel nemá alespoň 10letou praxi, jak bylo požadováno nebo neodpověděli. Po domluvě s kolegou jsem byl odkázán na 6 učitelů a učitelek, které jsem oslovil telefonicky a domluvil si online schůzku. Se třemi učiteli proběhl rozhovor osobně.

Výzkumný vzorek sestává 7 pedagogů, čtyři muži a tři ženy. Průměrný věk učitelů je 38 let, průměrná praxe ve školství zhruba 18 let. Všichni učitelé mají vystudovanou vysokou školu a všichni učitelé mají aprobaci TV + jiný předmět. Dva učitelé mají TV + zeměpis, shodně tak mají dvě učitelky TV + občanskou výchovu. Dva učitelé při rozhovoru neuvedli přesnou dobu praxe. (viz tabulka 2).

Označení	Pohlaví	Věk	Aprobace	Praxe
U1	Muž	42 let	TV + Biologie	12 let
U2	Muž	45 let	TV + Zeměpis	20 let
U3	Žena	48 let	TV + Ruský jazyk	21 let
U4	Žena	44 let	TV + Občanská výchova	14 let
U5	Žena	52 let	TV + Občanská výchova	20+ let
U6	Muž	36 let	TV + informatika	10 let
U7	Muž	58 let	TV+ zeměpis	25+ let

Tabulka 2. výzkumný soubor

4.2 Metody sběru dat

Projekt postupu šetření prostřednictvím strukturovaného rozhovoru Najman, Ješina, Baloun (viz. příloha 1) bylo přijato etickou komisí pod č. j. 14/2017. Každý z oslovených učitelů podepsal informovaný souhlas (viz. příloha 2) s jeho účastí ve výzkumu.

Rozhovory proběhly osobně se třemi učiteli, s ostatními učiteli byly realizovány prostřednictvím online platformy Google meet. Tento postup byl efektivní a vítaný oběma stranami a umožnil úsporu času a nákladů na cestování za informátory.

Rozhovory trvaly 20-45 minut a byly zaznamenány, přepsány a dále zpracovány. Informanti poskytli ústní i písemný souhlas s nahráváním rozhovoru pro účely výzkumu. Data byla použita pouze pro účely výzkumu.

Pilotní rozhovor byl proveden s kolegou, a sloužil k ověření relevance otázek, testování způsobu vedení rozhovoru a odhadu doby trvání rozhovoru. Rozhovory se zaměřily na pět hlavních témat. První téma se týkalo zkušeností učitelů a škol s prací se žáky se SVP. Tento okruh zjišťoval informovanost škol o žácích se SVP, možnosti konzultací a dalšího vzdělávání pro učitele a názory učitelů na integraci těchto žáků. Druhé téma se zaměřilo na uvolňování žáků se SVP. Zjišťoval se důvod uvolnění, zda úplné nebo částečné, kdo iniciuje uvolnění a jak se s tím ve škole pracuje. Třetí téma se ptalo na hodnocení žáků se SVP. Čtvrté téma se týkalo vzdělávacích alternativ pro žáky se SVP, kteří byli uvolněni z TV. Poslední téma se zaměřilo na podmínky škol pro integraci, zejména na její bezbariérovost a přítomnost speciálních pedagogů.

4.3 Zpracování a interpretace dat

Hendl (2005) definuje kvalitativní analýzu a interpretaci jako proces, během kterého jsou systematicky organizována data bez použití numerických metod. Cílem tohoto procesu je odhalit klíčová témata, pravidelnosti, konfigurace dat, formy, kvality a vztahy mezi různými prvky datové sady.

Transkripty rozhovorů byly rozděleny do pěti částí. První část se zaměřila na zkoumání znalostí a zkušeností učitelů v oblasti integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhá část se zabývala uvolňováním žáků se SVP z tělesné výchovy a zahrnovala informace o žácích, kteří jsou nejvíce postiženi, kdo komunikuje se zákonnými zástupci kvůli uvolňování a jaký to má vliv na třídní kolektiv. Čtvrtá část se týkala alternativních vzdělávacích možností pro žáky, kteří jsou částečně nebo úplně uvolněni z TV. Čtvrtá část se věnovala hodnocení žáků se SVP v TV, zejména z hlediska případných rozdílů mezi těmito žáky a ostatními. Poslední část se zaměřila na podmínky integrace žáků se SVP na jednotlivých školách.

5 VÝSLEDKY

V následující kapitole jsou analyzovány odpovědi učitelů k výzkumným otázkám.

5.1 Výzkumná otázka 1

Otázka se zabývala znalostmi pedagogů a zkušenostmi školy s integrací žáků se SVP.

Všichni učitelé uvedli, že školy mají určité zkušenosti s integrací žáků se SVP. U1: *„Myslím si, že škola má celkem bohaté zkušenosti.“* U4 uvedl, že: *„Jsme obeznámeni se situací se žáky se SVP.“* U6 otázku rozvedl, uvedl že jejich škola má dobré povědomí o tom, jaké žáky mají vzhledem ke kvalitní práci výchovného poradce. U5 si myslí že: *„Máme všichni zkušenosti s integrací žáků se SVP, v posledních letech jich přibývá.“*

Podotázka A) se zabývala informovaností ohledně jednotlivých žáků se SVP na školách.

U1, U2, U3, U4, U5, U6 uvedli, že mají informovanost ohledně žáků se SVP. U7 odpověděl, že je jeho informovanost nedostatečná. U1 uvedl, že jeho informovanost se odvíjí od toho, zdali jsou to žáci v jeho hodinách: *„Co se týče tělesné výchovy znám všechny své žáky a vím jaké jsou jejich SVP, takže si myslím, že mám dobrou informovanost. nedokážu říct kolik žáků se SVP na škole máme, protože co se týče obecných předmětů existuje spousta žáků, kteří mají specifické poruchy učení jako je dyskalkulie, dysgrafie.“* Odpověď U2 zněla, že má 100% informovanost, vzhledem k tomu, že pracuje zároveň i jako výchovný poradce. U5 uvedla, že je informována díky výchovnému poradci. *„Mluví o tom výchovný poradce, kolik jich máme. Má na to tabulku.“*

Doplňující otázka k této výzkumné otázce se ptala počet žáků se SVP na škole a jejich postižení.

Nikdo z dotazovaných učitelů nebyl schopen říct přesné číslo žáků se SVP. Všichni učitelé uvedli že mají nejvíce žáků s SPU. U3 a U5 uvedly, že mají žáky s ADHD. U2, U3 a U5 uvedli, že se na jejich škole nacházejí žáci s mentální poruchou. U2 uvedl: *„Odhadem tak 40, od specifických poruch učení přes záležitosti autismu, lehkých mentálních postiženích až po zdravotní postižení.“* U1 uvedl, že *„Nedokážu říct kolik žáků se SVP na škole máme, protože mezi nejčastější poruchy se u nás na škole*

řadí specifické poruchy učení, co se týče vážnějších postižení například v podpůrném opatření 4. nebo 5. stupně, to si myslím, že bych napočítal na prstech 1 ruky.“

Dále jsme se ptali, jestli se jejich vzdělávání řeší společně, například na poradách. Učitelé U1, U2, U3, U4, U5, U6 uvedli, že vzdělávání žáků se SVP se řeší nejčastěji právě na poradách. U7 uvedl, že se jejich vzdělávání neřeší. U2 uvedl, že se jejich vzdělávání řeší na poradách a na individuálních schůzkách, vždy, když je to potřeba. U6 odpověděl: *„Probírá se to, jak by se asi mělo s nimi mělo pracovat nebo jak k nim přistupovat nebo že jsou nové informace, nové vyšetření.“*

V návaznosti jsme se ptali, jestli dotazovaní probírají vzdělávání žáků se SVP individuálně v jednotlivých předmětech a jestli někdy komunikovali s pracovníky PPP nebo SPC o možných a vhodných úpravách obsahu vzdělávání.

Všichni učitelé se shodli na tom, že se vzdělávání žáků řeší individuálně v předmětech.

V komunikaci s poradnami byli pouze U2 a U6. U2 uvedl, že je to z důvodu výchovného poradenství. U6 řešil tvorbu individuálních plánů pro postižené žáky, uvedl také, že je v kontaktu s konzultanty z APA. Učitelé U1, U3, U4, U5, U7 odpověděli, že nikdy nebyli v kontaktu s poradnou. U3 uvedla, že: *„Vždy to řešili třídní učitelé spolu s výchovným poradcem.“* U5 uvedla, že komunikovala vždy jen s rodiči.

Podotázka B) se zabývala možností učitelů odborně se vzdělávat v oblasti TV pro práci se žáky se SVP.

U1, U2, U3, U5, U6, U7 uvedli, že tuto možnost mají. U1 a U3 sdělili, že ta možnost existuje v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). U5 řekla: *„kdybych chtěla, tak bych mohla.“* U6 uvedl: *„Máme možnost si vybírat vždycky kurzy nebo semináře, které se hodí pro naši aprobaci a pro naše zaměření, takže určitě možnost je, ale nemyslím si, že by byl až tak široký výběr jakoby tady těch kurzů, což by bylo potřeba někdy i s ohledem na to, že těch dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných školách přibývá. Tak si myslím, že je to nějaká cesta, kterou by se dalo i vydat, aby bylo víc těch kurzů nebo těch příležitostí, kde se vzdělávat.“* Jediná U4 uvedla, že možnost se dále vzdělávat nemá.

Podotázka C) se ptala, jestli učitelé osobně absolvovali školení či kurz na problematiku integrované TV.

Všichni učitelé sdělili, že se nikdy žádného kurzu nebo školení neúčastnili. U2 a U6 dodali, že takový kurz možná měli na vysoké škole.

Doplňující otázkou jsme se ptali, jestli by takový kurz přivítali.

Všichni dotazovaní se shodli na tom, že by takový kurz přivítali. U3 dodala: *„Určitě, nejlépe v místě školy, přímo s danými žáky.“* U5 sdělila: *„Příští rok mám učit třídu, kde má být i vozíčkář, tak tam k němu bych to asi uvítala, abych věděla, co a jak.“* U6 uvedl, že možnost docházení na tyto kurzy je ovlivněna finanční dispozicí školy: *„Určitě bych přivítal, kdybych na takový kurz šel, protože se to mění, vyvíjí se to a teďka v poslední době jsem nebyl, protože jsme řešili to, že nejsou ve školství zas až takové peníze, aby si každý mohl chodit na kolik kurzů chce a jak chce. A jsou některé kurzy, které dostaly třeba tady předtím přednost jako třeba bezpečnost v tělesné výchově.“*

Podotázka D) se dotazovala, jakou metodiku (knihy, časopis, webové stránky) učitelé využívají, když pracují v TV se žáky se SVP.

Nejčastější odpovědi byly webové stránky, což odpověděli U1, U2, U3, U4, U5, U6. U1 a U6 uvedli, že využívají katalog APA. U7 odpověděl, že žádnou metodiku nemá a nevyužívá.

Podotázka E) se zabývala možností konzultací v průběhu školního roku s odborníkem na tuto problematiku.

U1, U2, U3, U4, U6, U7 uvedli, že tuto možnost mají. Pro U7 by měla být odborníkem asistentka. U1, U2, U6 sdělili, že mají možnost konzultací s centrem APA. U1, U4 uvedli výchovného poradce. U5 sdělila, že nemá možnost: *„Ne. Když je doporučení z poradny, tak se tím prostě řídíme.“* U6 odpověděl takto: *„Když je potřeba něco řešit, můžu kdykoliv zvednout telefon a zavolat konzultantovi z APA, taky беру jako odborníky své další dva kolegy.“*

Podotázka F) se zabývala sledováním novinek v oblasti vzdělávání žáků se SVP, speciálně pro TV.

U1 byl jediný, kdo odpověděl, že sleduje. *„Ano, sleduji webovou stránkou.“* Zbylí učitelé novinky v oblasti vzdělávání pro TV nesledují.

Podotázka G) se zabývala, jaké mají učitelé povědomí o právech žáka účastnit se TV.

U1, U2, U3, U4, U6, U7 odpověděli, že žák se SVP má stejná práva účastnit se TV jako ostatní. U1 uvedl: *„Stejně jako každý jiný žák, má právo na vzdělání.“* U3: *„Každý má právo na vzdělání.“* U4: *„Má právo stejně jako ostatní.“* U5 jako jediná uvedla odlišnou odpověď: *„Tak asi jako má právo být částečně uvolněn, když je nějak tělesně postižený nebo po nemoci. Prostě se mu vychází vstříc.“*

Doplňující otázkou jsme se ptali, co vědí učitelé o svých právech k účasti žáků se SVP v integrované TV.

Zde všichni učitelé odpověděli, že neví, jaké jsou jejich práva ve vztahu k účasti těchto žáků v TV. U3 uvedla: „*bez odpovědi.*“ Následně se zasmála.

Další doplňující otázka zněla: Má žák se SVP právo, účastnit se TV, i když lékař nedá souhlasné stanovisko?

U1, U3, U4, U7 uvedli, že má právo se účastnit TV. U1 dodal, že by s tím muselo souhlasit vedení školy. U2 sdělil: „*Tohle je velmi těžká otázka. Vždy to je individuální z hlediska rizika bezpečnosti. Určitě bychom to řešili formou konzultace s tím zákonným zástupcem. Na jedné straně je lékař, ale zodpovědný je rodič a když se stane úraz v TV tak učitel. Kdysi jsem měl žáka s mozkovou obrnou, ale s rodiči jsme se domluvili, že plavání pro něj bude vhodné. Nešlo o to, ho naučit plavat. Spíš šlo o tu socializaci.*“ U5 uvedla: „*Řídila bych se podle toho, co napsal lékař. Pak by se mu něco stalo a já bych z toho měla akorát problémy, semnou jako s učitelem by se nikdo nebavil.*“ U6 odpověděl, že by žáka do hodiny zapojil: „*Záleží na tom, co znamená účastnit se tělesné výchovy a jestli to zaplní třeba tak, že dělá pomocného rozhodčího. Pomáhá s pomůckami a tak dál, ale tak, aby se nepřetěžoval s ohledem na to, jaký má ty potřeby, ten daný žák. A určitě pokud lékař nedá to souhlasné stanovisko z důvodu toho, že má nějaký zdravotní problémy, tak určitě nemůže vykonávat ty činnosti, které jsou v plném rozporu tady s tím, že jo. Ale co se týká toho, aby byl součástí té skupiny a je to furt sociální skupina a chce být třeba součástí toho, aby ho nevyčleňovali. Nějakým způsobem se určitě to dá vždycky udělat tak, aby se zapojil, ale přitom nebyly porušeny ty věci, které by ohrozily jeho zdraví.*“

Dále jsme se ptali, jaké má škola možnosti, pokud lékař nedá souhlasné stanovisko s účastí v TV.

Zde se odpovědi jednotlivých učitelů rozcházely. U1 nevěděl, jaké má škola možnosti. U3 řekla, že: „*Vedení školy po konzultaci s rodiči a žákem může rozhodnout o žákově zapojení do TV, ne?*“ U4 sdělila, že by rozhodnutí lékaře měla škola respektovat. U5 stejně jako U1 uvedla, že neví, co by mohla škola dělat a dodala: „*Ten lékař je odborník, tak by asi měl vědět, co může tomu dítěti dovolit.*“ U6 se s takovou situací ještě nesetkal. U7 na otázku odpověděl, že: „*Škola by měla vyhovět požadavkům zákonných zástupců.*“

Podotázka H) se ptala, jestli učitelé vědí o vyhlášce 27/2016, která se zabývá vzděláváním žáků a studentů se SVP.

U1, U2, U3, U4, U6, U7 shodně uvedli, že vědí, že tato vyhláška existuje. U6 doplnil: „*Vím, že existuje, že se týká jak žáků nadaných, tak i právě těch se speciálními*

vzdělávacími potřebami, ale co konkrétně tam je popsáno, tak to nevím.“ Jediná U5 uvedla, že o této vyhlášce neví.

Podotázka I) se zajímala o to, kdy se učitelé řídí touto vyhláškou, a jestli by mohli uvést příklad, kdy se jí řídí.

Nikdo z učitelů nebyl schopen říct, kdy se vyhláškou řídí. Ani jeden nebyl schopen uvést příklad. U1 odpověděl: „Vím, že vyhláška existuje, ale nemůžu říct, co v ní je, takže nemůžu říct, jestli se jí řídím nebo neřídím.“ U3 uvedla: „Nepamatuji se přesné znění.“ U4 odpověděla obdobně jako U3: „Nemohu uvést příklad, nepamatuji si, o čem se s v ní píše.“

Podotázka J) se ptala na názor učitelů na integraci (inkluzi, společné vzdělávání obecně, nejen v TV).

Zde se odpovědi jednotlivých učitelů lišily. U1 souhlasí s integrací částečně. U2 si myslí, že mohou být integrováni všichni. U3 sdělila: „je to věc, která měla být ministerstvem víc propracovaná a promyšlená. Není to dotažené do konce.“ U4 a U5 s integrací nesouhlasí. U6 uvedl: „Myslím si, že je to dobře, že jsou děti společně, že i ve společnosti se budou běžně setkávat s různými, jinými, odlišnými lidmi a budou aspoň připraveni na to, že ti ostatní jsou zvyklí fungovat jinak.“ U7 si myslí, že integrace je vhodná pouze pro někoho: „Po určitou úroveň toho člověka, jako když je toho schopný. Tak určitě se snažit jako prostě co nejvíc, ale v momentě, kdy je to za hranou a mělo by to obtěžovat okolí a bylo to náročné pro učitele, pro asistenta, tak najít prostě jiné řešení než ho zařazovat do normální třídy.“

Podotázka K) se zajímala o to, jestli učitelé vnímají integraci jako vhodnou. Doplnující otázkou bylo, pro koho ano, pro koho ne.

U1 sdělil, že integrace není vhodná pro žáky s těžkým zdravotním či kombinovaným postižením. U2 s integrací souhlasí a vnímá ji jako vhodnou: „Já myslím, že dneska už je ta metodika tak vepředu nebo tak daleko, že vlastně by teoreticky mohlo jít integrovat kohokoliv.“ U3 odpověděla: „Ano pro žáky kteří to skutečně potřebují, kteří mají například snížený intelekt a vím, že půlku práce alespoň zvládnou a nevnímám to jako vhodné pro ty kteří to využívají jako prostředek, aby nemuseli pracovat v plném rozsahu.“ U4 sdělila: „Inkluze neměla začít a měli zůstat normálně zvláštní školy, kde by tady tito žáci byli. Prostě inkluze je na nic jako tady ty děcka nemají mezi normálníma děckama co dělat.“ U5 řekla, že vhodná je integrace pro tělesně postižené, kteří nemají problémy s učením. Souhlasí i s integrací žáků s SPU, ale není vhodná: „Pokud mají snížený intelekt, fakt jsou opravdu mentálně jako zaostali.“

Tak podle mě tady na základní škole by neměly být.“ U6 nesdělil, pro koho je nebo není vhodná, ale uvedl že: *„Záleží na tom problému, který ten žák má. Pokud je to nějaké horší mentální postižení, tak se objevují problémy, že se třeba posmívají spolužákům, že oni mají jedničky. Je to z důvodu toho, že oni mají minimální výstupy. Děti, které jsou v běžné škole mají trojky, čtverky.*“ U7 uvedl toto: *„je těžké říct, co je ta hranice, pro koho to vhodné je a pro koho ne. Myslím, že by bylo lepší, aby se žáci se stejnými nebo podobnými poruchami vzdělávali spolu mimo běžné třídy. Myslím, že by jim to přineslo i víc. Vzdělávali by se svým tempem a bylo by to snazší jak pro ně, tak i pro ty normální.*“

5.2 Výzkumná otázka 2

Druhá výzkumná otázka se zabývala problematikou uvolňování žáků z TV.

Podotázka A) se ptala, jestli jsou na škole nějakí žáci uvolnění z TV.

Všichni učitelé se shodli, že mají na škole uvolněné žáky, U2 uvedl že jsou to spíše jednotlivci. U5 řekla, že přesný počet neví. U7 uvedl: *„Vím o jedné žákyni.*“

Doplňující otázka zde se zajímala o typ postižení nebo znevýhodnění daných žáků. U2, U3, U5, uvedli, že žáci mají mentální postižení. U1 sdělil, že žáci uvolnění v jejich škole mají mentální problémy (anorexie, bulimie) a trvalé následky po úraze. U4 uvedla, že se jedná o kombinované postižení, nespecifikovala, stejně tak uvedl i U6. U5 dále uvedla, že se jedná kromě mentálního postižení o tělesné postižení. U7 uvedl, že se jedná o dívku na vozíčku.

Podotázka B) se zajímala o to, kolik má škola částečně uvolněných žáků z TV a kolik jich má omezení.

U3, U5, U6, U7 uvedli, že částečně uvolněné žáky na své škole nemají. U1 uvedl, že má jednoho žáka, který je po operaci. U2 uvedl: *„Máme jednu žákyni, která má astma, takže neběhá vytrvalostní běhy. Vždy jí řeknu ať si to hlídá.*“ U4 uvedla jako částečně uvolněné žáky dva: *„Vím o dvou. Žákyně 8. třídy si zhruba půl roku zpět vyhodila koleno na gymnastice, tak teď moc neběhá. A kluk v 9. třídě se neustále vymlouvá na astma.*“ Dále jsme při rozhovorech zabředli na téma, co dělají žáci, když v TV necvičí. U1 sdělil: *„Sedí na lavičce, pomáhají mi s přípravou her.*“ Stejně tak U2 uvedl, že pokud jeho žáci necvičí, sedí na lavičce. U4 a U6 uvedli, že když se hrají

sportovní hry, využívají je jako asistenty rozhodčího. U7 uvedl, že žáky nechává učit se na jiný předmět.

Podotázka C) se zabývala tím, kdo iniciuje uvolnění žáka se SVP z TV.

U1, U2, U3, U4, U5, U7 uvedli, že iniciativu má většinou zákonný zástupce. U3 spolu s U6 se shodli, že svoji roli zde hraje občas i lékař. U6 ještě přidal poradenské zařízení. U7 řekl: „*Zákonný zástupce, ale škola to může doporučit.*“ Další otázkou bylo, kdo iniciuje omezení z TV. U1, U2, U3, U4, U5, U6 uvedli lékaře. U2 a U4 řekli, že kromě lékaře zde patří i zákonní zástupci. U1, U6 uvedli spolu s lékařem SPC. U7 uvedl pouze SPC.

Podotázka D) se zajímala o způsob komunikace mezi učitelem a rodiči, v řešení uvolňování žáků z TV.

U1 se nevyjádřil ke způsobu komunikace: „*Učiteli se donese od vedení školy potvrzená žádost o uvolnění z tělesné výchovy.*“ U2 uvedl povinnost zákonných zástupců informovat o zdravotním stavu žáka: „*Rodič má povinnost informovat o zdravotním stavu, takže řeší a potom dokládá, dokládá na základě lékařské zprávy o uvolňování.*“ S tímto souhlasila i U3 dodala, že: „*rodič musí napsat písemnou žádost vedení školy, která to buď schválí nebo neschválí.*“ U4 komunikuje s rodiči pomocí aplikace Bakaláři. Zde zapisuje hodnocení žáků, případně zapominání. Dále uvolňování žáků řeší: „*výchovný poradce.*“ U5 s rodiči nikdy nekomunikovala ohledně uvolňování žáků z TV: „*Semnou jako s učitelkou TV tohle nikdo nikdy nekomunikoval, vždy jsem jen obdržela zprávu od vedení školy, že je žákyně uvolněná. Většinou už se nepátrám po tom, proč.*“ Dle U6 by začít komunikovat měl rodič: „*Rodič by měl oslovit učitele, sepsat žádost a tu předat vedení školy. Častokrát je však problém v tom, že rodiče čekají až na iniciativu učitele. Takže když učitel zjistí, že mu tam žák nechodí, tak to komunikuje s rodiči a musí je navádět, jak mají postupovat, aby byl žák uvolněn, aby nebyl neklasifikován například z důvodu té vysoké absence. Ale to se týká i žáků bez SVP.*“ U7 s rodiči nekomunikuje ohledně TV: „*Mezi učitelem a rodičem toho moc neprobíhá, té komunikace. Většinou se to učitel dozví až, když je to hotová věc, že je žák uvolněn.*“

Dále jsme se učitelů zeptali, jak by postupovali, kdyby rodiče, i přes uvolnění žádali o zapojení žáka do TV.

Za určitých podmínek by všichni učitelé souhlasili s účastí žáka v TV. U1 by souhlasil, pokud by byl sepsán zápis s rodiči a žák: „*Nenarušoval výuku a aktivně se jí účastnil.*“ U2 řekl, že by se žák mohl účastnit, ale: „*Pokud rodiče doloží žádost o*

uvolnění, proč by měli chtít, aby cvičil? Nedokážu si moc takovou situaci představit.“ U3 stejně jako U1 by udělala schůzku s rodiči, kde by se situace probrala: „Určitě bych se sešla rodič, učitel, vedení školy, probrala bych, proč má mít uvolnění a jestli by aspoň nezvládnul základ, nějaká cvičení.“ S U3 souhlasí i odpověď U5: „Asi bych se s nimi sešla a dala to na papír. Písemně bych se třeba na něčem domluvila. Oni by s tím museli samozřejmě souhlasit a podepsat to. Ale když je uvolněn, tak přece do té výuky ani nemusí docházet ne? To by tam hrála roli jen ta socializace, to že bude začleňovaný do kolektivu. Ale rozhodně bych si to nechala napsat a podepsat, v dnešní době už nic po ústní dohodě nejde.“ U6 uvedl, že by žáka do výuky zapojil, ale musel by mít informace o zdravotním stavu žáka: „Asi bude záležet na tom z jakého důvodu je to dítě uvolněné. Na základě zprávy od lékaře. Kdyby například existovaly rehabilitační cviky, které by mohl dělat, neměl bych s tím problém.“ U7 sdělil, že by musel sám uznat za vhodné, jestli je to pro dítě vhodné: „Pokud bych uznal za vhodné, tak bych se s rodiči domluvil, ale pokud by byl proti lékař a stav žáka by ani mě nepřipadal vhodný, tak bych s tím nesouhlasil.“

Podotázka E) se pedagogů ptala, kdo všechno vstupuje do procesu uvolňování žáků z TV.

všichni učitelé se shodli na tom, že do procesu uvolňování zasahují zákonní zástupci a lékař. U1, U4, U6, U7 uvedli SPC. U3, U4, U5 a U6 se domnívají, že zasahovat může i vedení školy. U5 jako jediná uvedla ve svojí odpovědi i učitele.

Podotázka F) zněla takto: Když je žák osvobozen z TV, domníváte se, že je to vždy nutné? Doplňující otázka: V kterých případech to nutné není?

Učitelé se shodli, že to není vždy nutné. U1 odpověděla: „Ne pokud je alespoň minimální šance na zapojení žáka do výuky.“ Odpověď U2 zněla následovně: „To je těžká otázka. Já to asi nedokážu posoudit. Můžu si něco vnitřně myslet, ale já vlastně nemám kompletní data, kompletní dokumentaci a neznám zdravotní stav těch dětí. No dovedu si představit, že to vždycky nutné není.“ U3 si myslí: „Ne. Kdyby ten žák mohl zvládnout aspoň základní nějaké minimální výstupy. A zapojit se do procesu v tom kolektivu.“ Pro U4 je hlavním aspektem velikost postižení žáka. Obdobně jako U2 se vyjádřila i U5: „Vždycky existuje nějaká možnost, jak by se mohl začlenit.“ U6 si myslí, že není vždy nutné, aby byli žáci uvolněni a podotýká možný vliv nátlaku rodičů na lékaře: „Lékař častokrát pod nátlakem rodičů nebo ze známosti napíše uvolnění z tělesné výchovy nebo osvobození a myslím si, že jsou i případy, kdy to dítě nezvládá fyzicky nebo ho to nebaví ta tělesná výchova, tak mu rodiče raději nechají napsat tady

takový papír. Myslím si, že to není vždy nutností.“ U7 si myslí, že to vždy nutné není a dodává: *„Přijde mi, že jsme ve fázi, kdy se toho zneužívá, obezita, cukrovka...“*

Podotázka G) se ptala na možné riziko nezačlenění uvolněného žáka do třídního kolektivu.

V této otázce se U1, U2, U3, U4, U5, U6 shodli, že toto riziko existuje. U7 odpověděl: *„Nemyslím si, že by se úplně nezačlenil, ale ten vztah (třídní) to může nějak ovlivnit.“*

5.3 Výzkumná otázka 3

Problematikou výzkumné otázky číslo 3 byla vzdělávací alternativa pro žáky, kteří jsou uvolnění z TV.

Všichni učitelé uvedli, že žádná alternativa pro uvolněné žáky není. U1 uvedl: *„Jelikož jsou tělesné výchovy v odpoledních hodinách tak žák může odcházet domů.“* U2 sdělil, že pokud je žák uvolněn, tak: *„Postrádá smysl, aby se účastnil.“* U6 vidí jako možnou alternativu ZTV: *„Tak určitě je variantou zdravotní tělesná výchova, pokud na té škole probíhá. Bez ohledu na to, co má za problém by se našel způsob, jak jej zapojit. Ať už kompenzační cvičení, cvičení podle videa od odborníků... prostě tak aby se ten jeho stav buď zlepšil nebo alespoň nezhoršoval.“*

Podotázka A) se zaměřovalo na to, co dělá žák, který se aktivně neúčastní výuky.

U1, U3, U4, U5, U7 mezi svými odpověďmi řekli, že žáci nejčastěji sedí na lavičce. U4, U5, U6, také žáky zapojují jako asistenty, a rozhodčí. U6 se snaží, aby si žáci zapamatovali pravidla dané sportovní disciplíny: *„V průběhu hodiny vysvětluji pravidla, a když třeba sedí na té lavičce, tak může aspoň dávat pozor, když mi na konci hodiny řekne pravidla, která si zapamatoval, tak to ocením jedničkou.“* Doplnující otázkou jsme se ptali, jestli existuje možnost pro žáka s uvolněním navštěvovat výuku TV. U2, U3, U4 se shodli na tom, že by o tom mělo rozhodovat vedení školy. U1 je otevřený k takové situaci ale dodává: *„Má, ale takový případ u nás není.“* U6 uvádí legislativní rámec: *„záleží, jestli to nezakazuje nějaký předpis. Já bych ho tam normálně pustil, aby byl součástí té skupiny. Pokud by s tím souhlasil rodič. Ale nevím, jestli to není proti něčemu, nějakému nařízení třeba se shora.“* U7 odpověděl takto: *„Z mého pohledu ano, ale otázkou je, jestli za něj budu mít já zodpovědnost.“*

Podotázka B) zjišťovala, zda se u dotazovaných učitelů na škole vyučuje ZTV.

Všichni učitelé jednoznačně řekli, že ne.

Podotázka C) se zajímala o to, jestli jsou zdravotně orientovaná cvičení součástí běžné TV.

Všichni učitelé odpověděli, že v rámci jejich výuky tato cvičení. U1 používá protahovací a kompenzační cviky. U2 využívá dechová a relaxační cvičení. Stejně tak U3 a U4 dbají na správnost dýchání. U6 uvedl přímivé cviky na mezilopatkové svalstvo, či propadlou klenbu nohy. U7 uvedl zpevňovací a posilovací cviky.

5.4 Výzkumná otázka 4

Tato otázka se zabývala hodnocením žáků se SVP.

U1, U5, U6, U7 hodnotí u všech žáků snahu a projev. U3 a U4 hodnotí žáka, za aktivitu: „*jsou hodnoceni v tom co zvládnou.*“

Podotázka A) se ptala, jak probíhá hodnocení takového žáka.

U1, U2, U5, U6, U7 hodnotí jejich posun v dané aktivitě, snahu a nasazení. U2 odpověděl: „*Kdysi jsem měl tabulky a dával jedničky za výkon, dneska už ne. Samozřejmě, že když někdo zaběhne 60 m pod 10 vteřin, tak mu jedničku dám, ale spíš sleduju ten progres. U holek, když děláme toč na hrazdě, tak na začátku to je nula, a pak je to posun individuální někdo to udělá a někdo se dostane aspoň do toho vzporu.*“ U6 mezi žáky nedělá rozdíly: „*Mají napsané doporučení, jakým způsobem by měli být hodnoceni, ale já nedělám mezi dětmi rozdíly. Chci, aby se hýbali a aby je to bavilo. Hodnotím samými jedničkami.*“ Odpověď U7 byla následovná: „*hodnotím snahu, přístup. Stejně už dneska dávám jedničku všem. Kdybych dal dvojku, tak na mě naběhne rodič.*“ Dále jsme se ptali, jakou formu hodnocení učitelé využívají, zdali je to číselná, slovní, či kombinovaná. U1, U2, U4, U6, U7 využívají kombinovanou formu hodnocení. U6 to shrnul takto: „*číselné hodnocení a součástí je v hodině zpětná vazba. Slovní hodnocení se u nás na pololetí nebo na konci moc neobjevuje.*“ U3 a U5 využívají hodnocení číselnou formou.

Podotázka B) se dotazovala, zdali existuje rozdíl v hodnocení oproti ostatním žákům.

U1, U2, U6 a U7 uvedli, že rozdíly v hodnocení mezi žáky nejsou. U3, U4, U5 uvedly že rozdíly jsou. Podle U3: „*Protože učitel musí brát ohled na jeho omezení.*“ Dle U5: „*Tak pokud to má v individuálním vzdělávacím plánu napsané tak ano.*“ Ke svému vyjádření U3 dodala: „*Protože nemůže dělat všechno v plném rozsahu.*“

Podotázka C) se zaměřovala na to, jak vypadá zapojení žáka do aktivit, aby mohl být hodnocen při jednotlivých činnostech.

U1, U2, U3, U4, U5, U6, hledají způsoby, jak žáka do činnosti zapojit. Ať už to je jako rozhodčí (U2, U3, U4, U5, U6), časomíra (U1), superhráč (U1, U6). U7 sdělil že: *„Normálně, nedělám jiný přístup. A když nemůže to cvičení dělat, tak hledám možnosti, z čeho ho oznámkuji.“*

5.5 Výzkumná otázka 5

Problematikou řešenou ve výzkumné otázce číslo 5 byly podmínky školy pro integraci žáků.

U1, U2, U3, U6 mají vhodné podmínky. U5 a U7 sdělili, že jejich škola má dobré podmínky. U4 uvedla slovo: „Dostačující.“

Podotázka A) se zajímala o to, jaký důraz klade škola na TV.

U1 odpověděl takto: *„Ředitel si zakládá na úspěších žáků, účastníme se turnajů, máme sportovní den.“* U2 mají nové hřiště, starší tělocvičnu, ale přivítal by podpurné gymnastické prostředky. U3 se také účastní turnajů a: *„Každoročně, pokud jsou finance, tak se obnovuje vybavení tělocvičny.“* U4, U5, U6, U7 uvedli že, důraz se projevuje v podporování žáků na turnajích.

Podotázka B) zde jsme zjišťovali, jestli jsou školy bezbariérové.

U1, U3, U4, U6 řekli, že jejich školy jsou částečně bezbariérové. U2, U5, U7 nemají bezbariérové školy. Další otázkou jsme se ptali na přístup do tělocvičny. U3, U4, U6, mají bezbariérový přístup do tělocvičny. U1, U2, U5, U7 nemají.

Podotázka C) zjišťovala, zdali se na škole vyskytuje pedagog se speciálně-pedagogickým vzděláním.

Všichni dotazovaní uvedli, že ano. Minimálně na prvním stupni.

Podotázka D) zajímalo o to, jestli škola disponuje nějakými sportovně kompenzačními pomůckami pro TV.

U1, U2, U4, U5, U7 mají k dispozici gymbally. U1, U2, U3, U6, sdělili, že mají bosu. Psychomotorický padák je na škole u U1, U4. U2, U3, U5, U6, U7 uvedli, že mají k dispozici balanční pomůcky. U1 mimo jiné zmínil overbally a expandery. U3 ve své odpovědi uvedl podložky na masáž chodidel.

Podotázka E) se ptala, jaký je subjektivní názor učitelů na uvolňování z TV.

S uvolňováním žáků nesouhlasili U1, U4. Částečně nesouhlasili U2, U3, U6. U5 si myslí, že: „*Pokud to řekne lékař, tak ať nejsou v TV.*“ U7 souhlasí s uvolňováním částečně: „*Pokud je to nevyhnutelné, tak je to v pořádku.*“ U6 při rozhovoru sdělil, že důležitým aspektem pro uvolnění z TV by měla být závažnost: „*Myslím, že záleží na tom, z jakého důvodu to je. Někdy jsou to důvody pádné, někdy je to jen kvůli tomu, že rodič si lékaři řekne. častokrát ty důvody jsou takový, že by mohlo dítě normálně cvičit, akorát s nějakou úpravou a my ho místo toho uvolníme.*“

Podotázka F) se zajímala o to, jaké vytváří vedení škol podmínky pro integraci žáků.

Odpovědi U1 a U3 bylo, že škola jim vytváří dobré podmínky. U2 uvedl, že škola se snaží vytvářet vhodné podmínky a že nemají pocit, že by nebyli podporováni. U4 uvedla, že jejich škola integraci podporuje. U5 při rozhovoru sdělila, že se jejich škola snaží nakupovat různé pomůcky a je nakloněná k využívání DVPP. U6 si myslí, že škola přistupuje k integraci tak, aby měli žáci, co nejvhodnější podmínky. Podmínky školy nejsou vhodné uvedl U7.

Podotázka G) zjišťovala, které limity učitelům nejvíce ztěžují realizaci kvalitní integrace žáka se SVP do hodin TV.

U1, U7 uvedli, jako limit nedostatečnou erudovanost v oblasti pohybových aktivit žáků s postižením. U2 neuvedl limit: „*Když mám postiženého žáka, tak si o tom něco přečtu, abych věděl, je to práce navíc, ale určitě to není limit.*“ U3 by ráda měla ve výuce více kompenzačních pomůcek. U4 bere jako limit časovou náročnost na přípravu. U5 vidí jako limit bezbariérovost školy a potřebu kvalitního asistenta. U6 podobně jako U3 by chtěl ve výuce více kompenzačních pomůcek: „*Chybějící pomůcky, z důvodu nedostatečných finančních prostředků. Malá tělocvična.*“ U7 uvedl, že limitem je pro něj velké množství žáků.

Podotázka F) se ptala na připravenost školy pro výuku žáka.

U1, U3, U6 si myslí, že jejich škola je dostatečně připravená. U2 a U5 si myslí, že škola je z části připravená. U4 a U7 si myslí, že jejich škola není připravená na integraci žáků.

6 DISKUSE

Z výzkumu vyplývá, že se žádný z učitelů nezúčastnil kurzu zaměřeného na ITV. V tomto se shodujeme s Růžičkovou (2021), která zjistila, že z 12 dotázaných učitelů, v Jihomoravském kraji, se také nikdo podobného kurzu neúčastnil. Dle Divíška (2019) se osm ze šestnácti zkoumaných učitelů, kurzu zaměřeného na integraci žáků se SVP v TV účastnilo. Gutwaldová (2018) zjistila, že z padesáti dotazovaných učitelů se takového kurzu účastnilo pouhých šest. Z této skutečnosti můžeme vyvodit, že nabídka kurzů v rámci DVPP se v ČR liší. Jeden z dotazovaných učitelů uvedl, že škola jim vyčlenila finance na kurz bezpečnosti v TV, který dostal přednost před jinými kurzy. Z výzkumu Růžičkové (2021) vyplynulo, že 2/3 učitelů novinky v této oblasti nesleduje a u Divíška (2019) to bylo čtrnáct ze šestnácti dotazovaných. Z našeho vzorku dotazovaných, novinky v této oblasti sleduje pouze jeden. Mezi faktory, které mohou ovlivňovat účast na těchto kurzech můžeme řadit například nedostatek motivace. Učitelé si mohou myslet, že jsou na integraci žáka se SVP do TV dostatečně připraveni a takový kurz nepotřebují. Mezi další důvody, proč se učitelé kurzů neúčastní můžeme řadit například nedostatečnou informovanost o existujících kurzech či finanční nákladnost pro školy.

Z výpovědí učitelů v našem výzkumu jsou čtyři učitelé ze sedmi alespoň částečně nakloněni integraci žáků se SVP, ale všichni uvedli i výhrady. V tomto se naše výzkumy s Růžičkovou (2021) rozcházejí. Ta uvádí, že jedenáct z dvanácti dotazovaných podporují integraci žáků se SVP. Kedroňová (2019) se problematikou připravenosti učitelů k integraci žáků se SVP zabývala a z jejího výzkumu vyplývá, že učitelé spíše inklinují k negativním postojům vůči integraci. Stejně tak Kokešová (2020) ve své práci uvádí, že dotazování učitelé mají spíše negativní postoj k integraci a cítí se nepřipraveni na výuku těchto žáků. Dle Potměšila et al. (2018) má až 60 % respondentů obavy z přítomnosti žáka se zdravotním postižením ve své výuce. Učitelé mohou inklinovat k negativním názorům na integraci žáků kvůli nedostatku zkušeností s prací s nimi a možnými obavami z neúspěchu. Pro některé učitele to může být považováno za nadměrnou zátěž na jejich osobu. Integrace žáka se SVP do jakýchkoliv hodin může být velmi náročná z hlediska organizace a řízení výuky,

Růžičková (2021) zjistila, že více než polovina dotazovaných ve výzkumu viděla největší limit pro kvalitní integraci žáků skrze velký počet dětí ve třídě. Z našich výsledků se takto vyjádřil jeden učitel. V našem výzkumu byla nejčastějším limitem

nedostatečná erudovanost v oblasti integrace žáků se SVP do TV. K obdobným výsledkům dospěla i Růžičková (2021), kdy tento limit uvedla $\frac{1}{4}$ učitelů.

Na všech školách se vyskytovali žáci, uvolnění z TV, nicméně všichni učitelé odpověděli, že se nejedná o desítky, ale spíše o jednotlivce. Čtyři učitelé na svých školách nemají žáky, kteří jsou částečně uvolnění. Tři učitelé uvedli, že žáci jsou uvolnění z důvodu mentálního postižení, dva učitelé sdělili že se jedná o žáky s kombinovaným postižením a dva učitelé uvedli tělesné postižení. K tomuto zjištění dospěl, jak Divíšek (2019), tak i Růžičková (2021), ta sděluje, že uvolněné žáky měla většina dotazovaných. Zajímavostí je, že Olomouckého kraje se problematika uvolňování žáků z TV týká nejvíce. V porovnání s kraji Jihomoravským, Moravskoslezským, Prahou a Zlínským je největší počet uvolněných žáků právě zde. Vychází to z Analýzy Lidskoprávní kliniky Právnické fakulty UP v Olomouci (Apa.upol.cz, 2023).

Z rozhovorů je zřejmé, že nikdo z učitelů nekomunikuje uvolňování žáků z TV s rodiči, často byli zmiňováni ředitelé škol, výchovní poradci a třídní učitelé. Učitelé TV se do tohoto procesu neangažují, přestože, si všichni myslí, že není vždy nezbytně nutné, aby byl žák uvolněn. Většina učitelů si myslí, že existuje riziko nezačlenění žáka do třídního kolektivu. TV je specifický předmět, kde spolu žáci výrazně více interagují než v ostatních předmětech. Spolupráce a komunikace mezi žáky v týmech může také pomoci rozvíjet sociální dovednosti, jako jsou týmová spolupráce, sdílení úkolů, vzájemná podpora a respekt k rozdílným přístupům a názorům. Tyto dovednosti jsou důležité nejen v tělesné výchově, ale také v dalších oblastech života.

Všichni učitelé uvedli, že alternativa pro žáky uvolněné z TV není a že žák nemusí do hodin TV docházet. Můžeme se tedy domnívat, že většina hodin TV se nachází v krajních hodinách výuky a dle § 50 odst. 2 školského zákona „*Na první nebo poslední vyučovací hodinu může být žák uvolněn se souhlasem zákonného zástupce bez náhrady.*“ Pouze jeden učitel ze sedmi dotazovaných uvedl jako alternativu ZTV, která však na jejich škole neprobíhá. Zároveň však učitelé uvedli, že její prvky v hodinách využívají. Můžeme se tedy domnívat, že ZTV zatím není mezi učiteli vnímána jako dostatečně vhodná volba pro hlavní náplň hodin. K podobným výsledkům dospěla i Růžičková (2021), která zjistila, že se ZTV vyskytuje jako volitelný předmět pouze na jedné ze škol, ale $\frac{3}{4}$ učitelů zapojují prvky zdravotně orientovaných cvičení do hodin TV.

Přestože všech sedm učitelů uvedlo, že v tělesné výchově hodnotí především snahu, projev a aktivitu, tak tři učitelé uvedli, že žák se SVP je hodnocen jinak oproti ostatním vzhledem ke svým možnostem. Tato tvrzení se vzájemně vyvrací a mohou odrážet určitý pohled na postoje učitelů vůči integraci.

Školy dle výpovědí učitelů se obecně snaží nastavit vhodné podmínky pro integraci žáků se SVP, nicméně tři učitelé uvedli, že jejich školy nejsou bezbariérové. Důraz kladený na TV vidí učitelé v organizacích a účastech žáků na sportovních turnajích.

7 ZÁVĚRY

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jak jsou učitelé připraveni na integraci žáků se SVP do hodin TV. Do výzkumu byli zařazeni učitelé z okresů Olomouc a Šternberk, učících na druhém stupni ZŠ s praxí delší než 10let. Pro uskutečnění výzkumného šetření byly použity rozhovory s těmito učiteli, které byly následně zaznamenány a podrobeny analýze. Výzkumu se účastnilo 7 učitelů, z toho 4 muži a 3 ženy. Hlavní cíl práce byl rozdělen a zpracován do pěti výzkumných otázek

VO1 – Jaké mají pedagogové znalosti a škola zkušenosti s integrací a prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)?

Všichni učitelé jsou obeznámeni s problematikou žáků se SVP. Šest učitelů uvedlo, že mají informovanost ohledně žáků se SVP na jejich školách. Mezi nejčastějšími postiženími uvedli učitelé SPU, tři učitelé uvedli, že se na jejich škole nachází žák/žáci se mentální poruchou. Z šetření vyplývá, že 6 učitelů řeší vzdělávání žáků se SVP na poradách. Jeden učitel uvedl, že společné vzdělávání se u nich neřeší. Pět učitelů nikdy nekomunikovalo s PPP nebo SPC. Šest učitelů uvedlo, že mají možnost se dále vzdělávat v oblasti TV pro žáky se SVP. Nikdo z dotazovaných učitelů se neúčastnil kurzu, ale všichni by takový kurz přivítali. Mezi nejčastěji využívanou metodikou učitelé uvedli webové stránky. Téměř všichni učitelé mají možnost konzultovat problematiku žáků se SVP v TV. Jeden učitel sleduje novinky v oblasti vzdělávání žáků se SVP. Šest učitelů odpovědělo, že má žák se SVP stejná práva jako ostatní žáci. Nikdo z učitelů nebyl schopen odpovědět jaká jsou jejich práva. Šest učitelů uvedlo, že vědí o vyhlášce 27/2016, nikdo však nebyl schopný říct, kdy se jí řídí. Čtyři učitelé jsou integraci nakloněni alespoň částečně. Tři učitelé s integrací nesouhlasí.

VO2 – Jak probíhá uvolňování žáků se SVP z TV?

Všichni učitelé uvedli, že mají na škole žáky uvolněné z TV. Čtyři učitelé nemají na svých školách částečně uvolněné žáky. Šest učitelů uvedlo, že iniciativu v uvolňování žáků mají zákonní zástupci žáka. Komunikace mezi učiteli a rodiči ohledně uvolňování z TV probíhá zejména sporadicky. Všichni učitelé by souhlasili se zapojením žáka do TV, kdyby na tom rodiče i přes uvolnění trvali. Všichni učitelé se shodli na tom, že do procesu uvolňování vstupují rodiče a lékař. Čtyři uvedli

poradenské zařízení a čtyři uvedli i vedení školy. Všichni dotazovaní učitelé odpověděli, že ne vždy je nutné žákovu uvolnění z TV. Šest učitelů si myslí, že existuje riziko nezačlenění uvolněného žáka do třídního kolektivu

VO3 – Jaká je vzdělávací alternativa pro žáky, kteří jsou uvolnění z TV?

Pět učitelů uvedlo, že alternativa pro uvolněné žáky není. Pět učitelů uvedlo, že pokud se žák aktivně neúčastní výuky tak sedí na lavičce. Na žádné škole se nevyučuje ZTV, zároveň však všichni učitelé uvedli, že zdravotně orientovaná cvičení jsou součástí běžných TV.

VO4 – Jakým způsobem jsou (integrování) žáci se SVP hodnoceni?

Všech sedm učitelů uvedlo, že hodnotí v TV především snahu, projev a aktivitu žáků. Pět učitelů využívá kombinovanou formu hodnocení žáků. Slovní formu v podobě zpětné vazby v průběhu hodiny a známku jako finální hodnocení. U nikoho se neobjevila čistě slovní forma hodnocení. Čtyři učitelé uvedli, že rozdíl v hodnocení žáků nejsou. Šest učitelů se snaží žáka zapojit do aktivit.

VO5 – Jaké má Vaše škola podmínky pro integraci?

Čtyři školy mají dle dotazovaných vhodné podmínky pro integraci. Dvě školy mají dobré podmínky. Pět škol klade důraz na TV formou účasti žáků na sportovních turnajích. Čtyři učitelé mají částečně bezbariérové školy. Na každé škole se objevuje pedagog se speciálně-pedagogickým vzděláním. Všechny školy disponují sportovně kompenzačními pomůckami.

Limity

Největším limitem práce můžeme považovat výzkumný vzorek, který tvořil sedm učitelů. Oslovených bylo 56 škol, avšak návratnost odpovědí byla 1/56, proto byli učitelé, kteří byli zahrnuti do výzkumu osloveni zprostředkovaně přes jiného kolegu a s účastí ve výzkumu souhlasili.

Doporučení pro praxi

Pro praxi bychom mohli doporučit zvýšení nabídky kurzů zaměřených na integraci žáků se SVP do tělesné výchovy. Učitelé se vyjádřili, že by takový kurz

přivítali a zajímavou myšlenkou je uspořádání takového kurzu přímo v dané škole s žáky.

V souvislosti s uvolňováním žáků se SVP by bylo vhodné, kdyby v této záležitosti komunikovali učitelé tělesné výchovy přímo s rodiči žáků. Učitelé si myslí, že v mnoha případech není nutné žáky uvolňovat. Důležitou roli zde má i informovanost rodičů o možných pozitivích, které TV může přinášet pro jejich děti. Toho bychom mohli docílit například zapojením rodičů do sportovních dní, které školy pořádají.

8 SOUHRN

Diplomová práce se zabývá připraveností učitelů druhého stupně základních škol na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v tělesné výchově. Práce je kvalitativního charakteru a využívá strukturovaný rozhovor.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je subjektivně vnímaná připravenost učitelů tělesné výchovy na účast žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách tělesné výchovy. Výzkumu se účastnilo 7 respondentů, a to učitelů TV na druhém stupni základních škol v Olomouckém kraji.

Práce se skládá ze dvou částí, části teoretické a části praktické. V teoretické části se práce zabývá žákem se SVP, vybranými znevýhodněními, které mohou žáci na základních školách mít. Dále se zde věnujeme tématu společného vzdělávání a definujeme pojmy jako integrace a inkluze a uvádíme jejich legislativní východiska. V návaznosti se věnujeme specifikům poradenských pracovišť a jejich systémem v ČR. V závěru teoretické části se věnujeme tělesné výchově, inkluzivní tělesné výchově a postoji pedagogů k integraci žáků.

Po teoretické části práce následuje část zaměřená na výzkum, zde je představen výzkumný problém, cíle práce a výzkumné otázky. Dále je zde popsán metodologický rámec, včetně charakteristiky výzkumného vzorku, techniky sběru dat, postupu práce, a metod zpracování a interpretace dat. Podrobné výsledky jsou uvedeny v kapitole Výsledky, která je rozdělena do pěti dílčích částí odpovídajících výzkumným otázkám.

Z výzkumu vyplývá že, jsou učitelé obeznámeni s problematikou integrace žáků se SVP. Většina škol probírá žáky se SVP na poradách. Učitelé TV spíše nekomunikují s poradenskými zařízeními. Čtyři učitelé s integrací souhlasí částečně a tři s ní nesouhlasí vůbec. Zároveň jsou všichni učitelé proti uvolňování žáků z TV. Všichni učitelé by přivítali kurz na integraci žáka se SVP do TV, avšak nikdo se takového kurzu neúčastnil. Problematickou záležitostí se pak stává nevědomí učitelů o platné legislativě. Na každé škole jsou žáci uvolněni z TV. ZTV se na školách nevyučuje, ale její cviky jsou součástí hodin. Učitelé se vyjádřili, že u žáků hodnotí především snahu a aktivitu v hodině, přesto tři učitelé uvedli, že žák se SVP je hodnocen jinak oproti ostatním.

9 SUMMARY

The thesis deals with the preparedness of second grade primary school teachers to integrate students with special educational needs in physical education. The study is of a qualitative nature and uses structured interviews. The aim of the research was to determine the subjectively perceived preparedness of physical education teachers to include students with special educational needs in physical education classes. Seven respondents, who are physical education teachers at the second grade of primary schools in the Olomouc region, participated in the study.

The thesis consists of two parts, theoretical and practical. In the theoretical part, the work focuses on students with special educational needs, selected disadvantages that students may have in primary schools. It also addresses the topic of inclusive education, defining terms such as integration and inclusion, and providing their legislative background. In connection with this, the work also discusses the specifics of advisory centers and their system in the Czech Republic. In the conclusion of the theoretical part, the work focuses on physical education, inclusive physical education, and the attitude of teachers towards the integration of students.

After the theoretical part, the work moves on to the research section, where the research problem, objectives, and research questions are presented. The methodological framework is described, including the characteristics of the research sample, data collection techniques, the work procedure, and methods of data processing and interpretation. Detailed results are presented in the Results chapter, which is divided into five subsections corresponding to the research questions.

The research shows that teachers are familiar with the issue of integrating students with special educational needs. Most schools discuss students with special educational needs at meetings. Physical education teachers do not usually communicate with advisory facilities. Four teachers partially agree with integration, and three do not agree at all. At the same time, all teachers are against students being exempt from physical education. All teachers would welcome a course on integrating students with special educational needs into physical education, but none have participated in such a course. A problematic issue is the teachers' lack of knowledge of valid legislation. Students are exempted from physical education in every school. Health Physical education is not taught as a separate subject, but its exercises are included in lessons. Teachers evaluate students based on their effort and activity in the lesson. However, three teachers stated

that students with special educational needs are evaluated differently compared to other students.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Bartoňová, R., & Ješina, O. (2012). *Individuální vzdělávací plán ve školní tělesné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy Inclusive Education in Current Czech School*. Brno: Masarykova univerzita.
- Baldwin, J. R. (2002). The importance of being a pedagogue: A response to Jensen. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(5), 37-38.
- Barker, J. (2020). The impact of inclusive physical education on student physical activity and academic achievement. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(1), 12-18.
- Beranová, H. (2017). Pedagogické přístupy k inkluzi. *Pedagogická orientace*, 27(4), 551-565.
- Brown, T., & Davis, C. (2018). The impact of physical activity on social skills development in elementary school children. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(3), 789-793.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Davídková, M., & Ruská, L. (2019). Inkluzivní výchova a tělesná výchova. *Sportovní věda*, 62(3), 146-155.
- Davis, J. (2019). The role of the physical educator in promoting inclusive physical activity environments. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(1), 22-29.
- DePauw, K. P., & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 135-143.
- Divíšek, J. (2019). *Kompetence pedagogů při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tělesné výchovy*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Dvořáková, H. (2012). *Školáci v pohybu, tělesná výchova v praxi*. Grada Publishing
- Fisher, D., & Frey, N. (2010). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility (2nd ed.)*. Alexandria, VA: ASCD.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research (5th ed.)*. Sage.
- Frey, G. C., Stanish, H. I., & Temple, V. A. (2008). Physical activity of youth with intellectual disability: review and research agenda. *Adapted physical activity quarterly*, 25(2), 95-117.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms (9th ed.)*. New York, NY: Longman.
- Gutwaldová, N. (2018). *Postoje učitelů k integraci v tělesné výchově*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Horáková, R. (2012). *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál.
- Horáková, R., & Vítková, M. (2017). *Vzdělávání a podpora dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hunt, P., McDonnell, J. (2014). Inclusive education and meaningful school outcomes. Equity and full participation for individuals with severe disabilities. *A vision for the future*, 155-176.
- Houdková, Z. (2005). *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče. I. vyd.* Praha: Triton.
- Chen, Y., & Lee, Y. (2017). The effect of a physical activity program on physical fitness and academic performance in elementary school children. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 654-661.
- Jedlička, R., Kořan, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Ješina, O., & Kudláček, M. (2011). *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jones, J. (2016). The impact of physical activity on cognitive development in elementary school children. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(1), 23-27.
- Kalman, M., & Vašíčková, J. (2013). *Zdraví a životní styl dětí a školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Kim, Y., & Lee, J. (2019). The relationship between physical activity and emotional regulation in elementary school children. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(2), 357-361.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada.
- Klimentová, E. (2018). *Osoby se zdravotním postižením a sociologický výzkum*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kluth, P. (2010). *You're Going to Love This Kid! Teaching Students with Autism in the Inclusive Classroom*. Brookes Publishing.
- Kokešová (2020). *Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání*. Nepublikovaná diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Kudláček, M., & Ješina, O. (2013). *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Štěrbová, D. (2008). *Integrace žáků s tělesným postižením v kontextu školní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.
- Kuśnierz, C., Zmaczyńska-Witek, B., & Rogowska, A. (2020). Association between the hierarchy of physical education goals and preferred profiles of physical Education classes among students attending middle and high schools. *Journal of Physical Education & Sport*, 20(2), 571-576.
- Kutheilová, L. (2018). *Individuální vzdělávací plán ve školní tělesné výchově u žáka s tělesným postižením*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Lee, S., & Kim, Y. (2019). The effects of a comprehensive physical activity program on the development of key competencies in elementary school children. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(4), 893-898.
- Lechta, V. (2013). *Specifika diagnostiky narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Praha: Portál.
- Lord, C., Luyster, R. J., Gotham, K., & Guthrie, W. (2012). *Autism diagnostic observation schedule, (ADOS-2), Part II: Toddler module (2nd ed.)*. Los Angeles, Western Psychological Services.

- Matson, J. L., & Nebel-Schwalm, M. S. (2007). Assessing challenging behaviors in children with autism spectrum disorders: A review. *Research in Developmental Disabilities, 28*(6), 567–579.
- McDonnell, J., & Hunt, P. (2014). Inclusive education and meaningful school outcomes. Equity and full participation for individuals with severe disabilities. *A vision for the future, 155-176*.
- Michalík, J., Baslerová, P., & Růžička, M. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Müller, O. (2004). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Nadace rozvoje občanské společnosti (2018). *Projekt Podpora rozvoje Společného vzdělávání*. Praha: Nadace rozvoje občanské společnosti.
- O'Conner, K. E., & Pappa, M. A. (2015). Developing teacher candidates' dispositions for inclusive education: Examining the role of teacher education programs. *Journal of Teacher Education, 66*(3), 189-201.
- Park, H., & Kim, J. (2018). The importance of individualized physical activity programs for elementary school children. *Journal of Physical Education and Sport, 18*(1), 156-159.
- Potměšil, M. (2010). *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Sentiments, attitudes and concerns of teachers about inclusive education*. Brno: Paido, Masarykova Univerzita.
- Potměšil, M., et al. (2018). *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Purugganan, O. (2018). Intellectual disabilities. *Pediatrics in review, 39*(6), 299-309.
- Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and Integration on Special Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 191, 1323–1327*.
- Růžičková, A. (2021). *Mapování připravenosti učitelů na účast žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivní tělesné výchově*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Salimi, S., & Mehdizadeh, M. (2020). The effect of inclusive physical education on self-esteem and social skills of students with special educational needs. *Physical Education and Sport, 15*(1), 25-32.
- Shea, S. E. (2012). Intellectual disability (mental retardation). *Pediatrics in review, 33*(3), 110-121.

- Sigmund, E., Sigmundová, D., Frömel, K., & Vašíčková, J. (2010). Preferred contents in physical education lessons – Positively evaluated means for the achievement of a higher intensity of physical activity by girls. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 40(2), 7-16.
- Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Slepičková, L., Pančocha, K., et al. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita
- Smith, K. (2015). The relationship between physical activity and academic achievement in elementary school children. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), 163-167.
- Spilková, V., & Janík, T. (2016). Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v teoretické a výzkumné reflexi. *Pedagogika*, 66(4).
- UNESCO, I. (2008). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva: UNESCO IBE.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Valenta, M. (2014). *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Vašíčková, J., Neuls, F., & Svozil, Z. (2015). Popularity of school physical education and its effect on performed number of steps. *Journal of Physical Education & Sport*, 15(1), 40-46.
- Vojtová, V. (2013). *Kapitoly z etopedie I*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Vrbová, R. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Wang, X., & Zhang, Y. (2018). The effects of an after-school physical activity program on children's physical fitness and academic achievement. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(4), 1001-1006.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11–29.
- World Health Organization. (2004). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems: Alphabetical index (Vol. 3)*. World Health Organization.

- WHO. (2011). *Mental health atlas: 2011*. Geneva: World Health Organization
- Wu, H. (2018). The professional development of physical education teachers: An examination of teacher knowledge and pedagogical practices. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(4), 40-47.
- Zuest, L. (2020). Physical activity experiences of adolescent girls living in a rural community. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 28(2), 162-172.

Webové stránky:

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2006). *Strategie inkluze v České republice*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2017). *Program Inovace a zkvalitnění vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Koncepce inkluzivního vzdělávání na období 2017-2020*. Retrieved from World Wide Web: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vzdelavaci-programy-a-vzdelavaci-materialy/koncepce-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2017-2020>
- National Autism Center. (2015). *National Standards Report: The National Standards Project – Addressing the Need for Evidence-Based Practice Guidelines for Autism Spectrum Disorders*. National Autism Center. Retrieved from World Wide Web: <https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/>
- Statistický úřad ČR. (2021). *Mentální postižení v roce 2020*. Retrieved from World Wide Web: <https://www.czso.cz/csu/czso/mentální-postižení-v-roce-2020>
- Česká tělovýchovná unie. (2017). *Inkluzivní tělesná výchova [online]*. Retrieved from World Wide Web: <https://www.ctu.cz/nase-aktivity/inkluzivni-telocvicna-vychova/>
- World Health Organization. (1992). *Autism spectrum disorder*. Retrieved from World Wide Web: <https://www.who.int/publications/i/item/9241544228>.
- World Health Organization. (2003). *The World health report: 2003: shaping the future*. World Health Organization.
- Jurečková, L. (2023) *Analýza Lidskoprávní kliniky Právnické fakulty UP v Olomouci*. Retrieved from World Wide Web: <https://apa.upol.cz/dokumenty-a-formulare#studium-atv-apa>

Legislativa:

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

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

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

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

11 PŘÍLOHY

Příloha 1: Strukturovaný rozhovor Najman, Ješina & Baloun (2017)

Protokol pro strukturovaný rozhovor

Autoři: Jiří Nejman, Ondřej Ješina, Ladislav Baloun

Demografické údaje o respondentovi.

- 1) Pohlaví?
- 2) Věk?
- 3) Dosažené vzdělání?
- 4) Pokud studoval/a učitelství, tak jakou aprobaci?
- 5) Počet let odučených na základních/středních školách

VO1 – Jaké mají pedagogové znalosti a škola zkušenosti s integrací a prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)?

a) Jakou máte informovanost ohledně jednotlivých žáků se SVP na Vaší škole? Doplnující otázky: Kolik žáků se SVP na škole máte? Jaké mají postižení? Řešíte jejich vzdělávání společně jako tým pedagogů, například na poradách? Když ne, tak řešíte jejich vzdělávání v jednotlivých předmětech individuálně? Vy sám/sama jste komunikoval/a s pracovníky Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo Speciálního pedagogického centra (SPC) o možnostech a vhodných úpravách obsahu vzdělávání?

b) Máte možnost se odborně vzdělávat v oblasti tělesné výchovy (TV) pro práci se žáky se SVP?

c) Absolvoval jste osobně školení či nějaký kurz na problematiku integrované TV (společné vzdělávání žáků bez postižení se žáky se SVP)? Doplnující otázka: Přivítali byste takový kurz?

d) Podle jaké metodiky (knihy, časopisy, webové stránky) se řídíte, když pracujete v TV se žáky se SVP?

e) Máte možnost konzultací v průběhu školního roku s odborníkem na tuto problematiku?

f) Sledujete novinky v oblasti vzdělávání žáků se SVP, speciálně pro TV?

g) Co víte o právu žáka se SVP účastnit se TV? A co víte o svých právech ve vztahu k účasti žáků se SVP v integrované TV? Doplnující otázka: Má žák se SVP právo účastnit se TV, i když lékař nedá souhlasné stanovisko? Jaké možnosti má škola, když lékař nedá souhlasné stanovisko s účastí v TV?

h) Víte, že existuje vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), která se zabývá vzděláváním žáků a studentů se SVP? (pokud odpověď NE, tak se neptám na otázku j)

i) Řídíte se touto vyhláškou? Můžete uvést příklad, kdy se podle vyhlášky řídíte/neřídíte?

j) Jaký máte názor na integraci (inkluzi, společné vzdělávání obecně, nejen v TV)?

k) Vnímáte integraci jako vhodnou? Doplnující otázka: A pro koho (ano nebo ne)?

VO2 – Jak probíhá uvolňování žáků se SVP z TV?

a) Máte na vaší škole nějaké žáky uvolněné z TV?

Doplnující otázka: Jakých žáků se uvolňování z TV týká (jaké mají postižení - zrakové, tělesné, mentální, sluchové, kombinované, autismus; nebo znevýhodnění – diabetes, astma, obezita)?

b) Kolik žáků je částečně uvolněno z TV na Vaší škole?

Doplnující otázka: Kolik jich má jen omezení při TV? Jak probíhá toto omezení; mají

samostatné cvičení, působí v roli pomocných rozhodčích nebo se jen dívají?

c) Kdo iniciuje uvolnění žáka se SVP z TV?

Doplnující otázka: Kdo iniciuje omezení z TV?

d) Jak probíhá komunikace mezi učitelem a rodiči, když řešíte uvolňování žáků z TV?

Doplnující otázka: Jak byste postupovali, kdyby rodiče, i přes uvolnění, žádali o zapojení žáka do tělesné TV?

e) Kdo ještě vstupuje do procesu uvolňování nebo omezení žáků z TV?

f) Když je žák osvobozen z TV, domníváte se, že je to vždy nutné? Doplnující otázka: V kterých případech to nutné není?

g) Pokud je žák se SVP uvolněn z TV, existují nějaká rizika nezačlenění tohoto žáka do (třídního) kolektivu? Vnímáte uvolňování žáka se SVP z TV jako nějakým způsobem problematické?

VO3 – Jaká je vzdělávací alternativa pro žáky, kteří jsou uvolnění z TV?

a) Co dělá žák, když se aktivně neúčastní výuky TV?

Doplňující otázka: Má žák s uvolněním možnost navštěvovat vyučování TV (oficiálně se neúčastnit TV)?

b) Vyučuje se u Vás na škole zdravotní tělesná výchova (ZTV)?

Případná doplňující otázka (pokud odpověď doposud nepadla): Účastní se ji uvolnění žáci nebo žáci s omezením? Proč se neúčastní?

c) Jsou zdravotně orientovaná cvičení součástí běžné TV (cviky s primárně zdravotně orientovaným charakterem)? Můžete uvést nějaký příklad?

VO4 – Jakým způsobem jsou (integrování) žáci se SVP hodnoceni?

a) Jak probíhá hodnocení takového žáka?

Doplňující otázka: Číselné, slovní či kombinované hodnocení.

b) Existuje rozdíl v hodnocení oproti ostatním žákům?

Doplňující otázka: Proč je žák hodnocen jinak než ostatní, kteří se účastní normálně TV?

c) Jak vypadá zapojení žáka do aktivit, aby mohl být hodnocen při jednotlivých činnostech (sportovní hry, gymnastika, atletika, další pohybové aktivity)?

Doplňující otázka: Na základě, čeho jste hodnocení vytvořil? Můžete prosím uvést nějaký příklad?

VO5 – Jaké má Vaše škola podmínky pro integraci?

a) Jaký důraz klade Vaše škola na TV? Doplnující otázka: A jak se ten důraz projevuje? (zvýšená dotace hodin na TV, nové hřiště, nové vybavení do TV, úspěchy žáků ve sportu)

b) Je vaše škola bezbariérová? Doplnující otázka: Je bezbariérový přístup do tělocvičny?

c) Je na vaší škole pedagog se speciálně-pedagogickým vzděláním?

- d)** Disponuje vaše škola nějakými sportovně kompenzačními pomůckami pro TV?
Pokud ano, tak jakými?
- e)** Jaký je Váš názor na uvolňování z TV?
- f)** Jaké Vám vytváří vedení školy podmínky pro integraci?
- g)** Které limity konkrétně Vám nejvíce ztěžují realizaci kvalitní integrace žáka se SVP (zejména zdravotní postižení) do hodin TV?
- h)** Je dle Vašeho názoru škola dostatečně připravená pro výuku integrovaného žáka se SVP (zejména zdravotní postižení), včetně TV?

Informovaný souhlas

Název studie (projektu):

Jméno:

Datum narození:

Účastník byl do studie zařazen pod číslem:

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

Podpis účastníka:

Podpis pověřeného touto studií:

Datum:

Datum: