

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

Mapování připravenosti učitelů na účast žáků se speciálními vzdělávacími potřebami  
v inkluzivní tělesné výchově

Diplomová práce (magisterská)

Autor: Mgr. Alena Růžičková  
Vedoucí práce: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.  
Olomouc 2021

## **Bibliografická identifikace**

**Jméno a příjmení autora:** Mgr. Alena Růžičková

**Název diplomové práce:** Mapování připravenosti učitelů na účast žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivní tělesné výchově

**Pracoviště:** Katedra aplikovaných pohybových aktivit

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

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2021

### **Abstrakt:**

Předložená diplomová práce se zabývá především připraveností učitelů TV vyučujících na druhém stupni základních škol na účast žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) v tělesné výchově. Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. Teoretická část popisuje systém vzdělávání žáků se SVP, uvádí specifika žáků se SVP ve škole a v třídním kolektivu a vysvětluje důležité aspekty inkluzivní tělesné výchovy. Praktická část představuje empirický výzkum, který vznikl pro účely práce. Jedná se o kvalitativní výzkum, který byl realizován prostřednictvím strukturovaných rozhovorů s 12 učiteli tělesné výchovy druhého stupně vybraných základních škol v Jihomoravském kraji. Hlavním cílem práce je zjistit, jaká je subjektivně vnímaná připravenost učitelů tělesné výchovy na účast žáků se SVP v hodinách tělesné výchovy. Z šetření vyplývá, že sedm z dvanácti dotazovaných učitelů má dostatek zkušeností a znalostí o vzdělávání žáků se SVP, dva učitelé mají alespoň nějaký základ a pozitivní přístup a tři učitelé mají nedostatek zkušeností i znalostí, co se týče vzdělávání žáků se SVP v TV. Výsledek šetření nelze generalizovat, avšak může sloužit jako příklad dobré praxe, že integrace žáků se SVP do TV je možná.

**Klíčová slova:** aplikované pohybové aktivity, inkluzivní tělesná výchova, integrace, kompetence učitelů tělesné výchovy

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

## **Bibliographic identification**

**Author's first name and surname:** Mgr. Alena Růžičková

**Title of the master thesis:** A mapping of teacher's readiness for integrating pupils with special educational needs in inclusive physical education

**Department:** Department of Adapted Physical Activities

**Supervisor:** Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

**The year of presentation:** 2021

### **Abstract:**

This study focuses on teacher's readiness to educate pupils with special needs in physical education in selected secondary schools. The diploma thesis is divided into two parts. The first part is theoretical, and it describes an educational system of pupils with special educational needs (SEN), characterize pupils with SEN in the school and particularly their role in the class and to determine the aspects of inclusive education. The second part is empirical, and it describes the research conducted for this diploma thesis. The research is based on the qualitative design and was implemented by structured interviews with physical education teachers at secondary schools in South Moravian Region. The main aim of the research was to describe subjective readiness of teachers to educate pupils with SEN in physical education. We found out, that seven out of twelve teachers do have enough experience and knowledge to educate pupils with SEN in physical education, two teachers have some experience and knowledge, but they are overcoming their gaps in experience with positive attitude and three teachers do not have enough experience and knowledge to educate pupils with SEN in physical education. The result is not generalizable, but it can show an example of a good practise that integration of pupils with SEN in physical education is possible.

**Key words:** adapted physical education, inclusive physical education, integration, competence of physical education teachers.

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

### **Prohlášení autora**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Ondřeje Ješiny, Ph.D., uvedla jsem všechny použité literární a odborné zdroje a dodržela jsem zásady vědecké etiky.

Datum:

Podpis:

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Ondřeji Ješinovi, Ph.D. za odborné vedení, konstruktivní připomínky a vstřícný přístup. Poděkování patří také všem informantům za vstřícnost a ochotu v průběhu výzkumného šetření. V neposlední řadě mé poděkování patří mému příteli a rodině za obrovskou podporu.

# OBSAH

<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>8</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>1 PŘEHLED POZNATKŮ.....</b>	<b>10</b>
1.1 Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	10
1.1.1 Integrace a inkluze ve vzdělávání.....	10
1.1.2 Legislativní východiska .....	13
1.1.3 Klasifikace speciálních vzdělávacích potřeb .....	14
1.1.4 Systém podpůrných opatření .....	15
1.1.5 Poradenská zařízení ve speciální pedagogice .....	16
1.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	17
1.2.1 Specifika žáků v mladším a starším školním věku.....	18
1.2.2 Specifika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	20
1.2.3 Klima třídy a jeho specifika ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání	21
1.3 Inkluzivní tělesná výchova .....	24
1.3.1 Terminologické vymezení, bariéry a přínosy ITV .....	24
1.3.2 Kvalifikace a kompetence učitele v inkluzivním prostředí .....	27
1.3.3 Kompetence asistenta pedagoga .....	30
1.3.4 Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání .....	33
1.3.5 Postupy a principy modifikací při realizaci ITV .....	35
1.3.6 Programy na pozitivní ovlivnění postojů pro ITV.....	37
<b>2 CÍLE.....</b>	<b>40</b>
<b>3 METODIKA PRÁCE .....</b>	<b>42</b>
3.1 Charakteristika výzkumného souboru .....	42
3.2 Technika sběru dat.....	45
3.3 Postup práce .....	46
3.4 Postupy zpracování a interpretace dat .....	47
<b>4 VÝSLEDKY .....</b>	<b>48</b>
4.1 Znalosti a zkušenosti s výukou integrovaného žáka.....	48
4.2 Názor učitelů na integraci žáků se SVP a vnímané limity .....	49
4.3 Uvolňování žáků se SVP z TV .....	51

4.4	Vzdělávací alternativy pro žáky částečně či plně uvolněné z TV .....	54
4.5	Hodnocení žáků se SVP v TV .....	55
4.6	Podmínky školy pro integraci žáků se SVP .....	56
<b>5</b>	<b>DISKUSE .....</b>	<b>58</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>62</b>
	<b>SOUHRN.....</b>	<b>66</b>
	<b>SUMMARY .....</b>	<b>68</b>
	<b>REFERENČNÍ SEZNAM .....</b>	<b>70</b>
	<b>TABULKY .....</b>	<b>80</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>81</b>

## **SEZNAM ZKRATEK**

AP	Asistent pedagoga
APA	Aplikované pohybové aktivity
ATV	Aplikovaná tělesná výchova
ITV	Inkluzivní tělesná výchova
MP	Mentální postižení
PAS	Poruchy autistického spektra
PŠD	Paralympijský školní den
RTV	Rehabilitační tělesná výchova
SP	Sluchové postižení
SPU	Specifické poruchy učení
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
TP	Tělesné postižení
TV	Tělesná výchova
ZTV	Zdravotní tělesná výchova

## ÚVOD

Pohyb je již z principu nedílnou součástí života každého člověka. S postupem času a s nástupem moderních technologií se obecně pohybová aktivita u lidí snižuje a zvyšuje se tendence k sedavému způsobu života. Z mnohých výzkumů vyplývá, že osoby s postižením mají ještě mnohem méně pohybu než většinová populace. Důvodem může být množství architektonických, ale i postojových bariér.

Již od 90. let 20. století jsme mohli sledovat rozvoj integrace žáků se zdravotním postižením do běžných škol, ale zejména od roku 2016, v kterém proběhla výrazná změna školské legislativy se nám otevírá regulovaná systémová podpora pro tyto žáky. Zejména v počátcích integrace jsme se mohli často setkávat s nadužíváním uvolňování žáků se zdravotním postižením z hodin tělesné výchovy, zejména proto, že se jednalo o nejjednodušší cestu. S aktuálními možnostmi podpory, jak finančními, personálními či materiálními se uvolňování integrovaných žáků z tělesné výchovy může zdát již jako přehnané opatření.

Právě tělesná výchova je prostředkem, který má potenciál zvyšovat pohybovou aktivitu u žáků, vytvářet a upevňovat jejich pohybové návyky a vést žáky k lásce k pohybu. To vše by dále mělo vést k uplatňování principů zdravého životního stylu v dospělosti. Jak můžeme vidět, tělesná výchova s sebou nese značné benefity, které by měly být dopřány všem žákům bez rozdílu.

Zapojení všech žáků do tělesné výchovy je determinováno mnohými faktory. Bezbariérovým, bezpečným prostředím, vhodným vybavením, ale snad nejvíce ze všeho postojem všech zúčastněných. Rozhodnutí stojí na rodičích, vedení školy i lékařském doporučení, ale hlavním hybatelem zůstává učitel tělesné výchovy. To, zda se všichni žáci reálně účastní hodin tělesné výchovy závisí na znalostech a zkušenostech učitele, jeho postoji k integrovaným žákům, ale i podmínkách školy, na které působí. Jelikož učitele tělesné výchovy považujeme za klíčový prvek úspěšného zapojení všech žáků do tělesné výchovy, zabývá se předložená diplomová práce tím, jak jsou právě oni připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách inkluzivní tělesné výchovy.

# 1 PŘEHLED POZNATKŮ

Následující podkapitoly se budou zabývat terminologickým vymezením a legislativními normami s ohledem na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Nabídnou seznámení s hlavními činiteli výchovně-vzdělávacího procesu, tedy s žákem se SVP, pedagogem i školní třídou. V neposlední řadě bude představen koncept inkluzivní tělesné výchovy včetně programů, které se této problematiky blíže dotýkají.

## 1.1 Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro hlubší uvedení do tématu, představí první kapitola pojmy integrace a inkluzivní vzdělávání, ale také legislativní rámce, které zahrnují mimo jiné i samotnou klasifikaci speciálních vzdělávacích potřeb a podpůrných opatření. Předložená kapitola se také dotkne poradenských zařízení, která jsou pro zdařilé vzdělávání žáků se SVP stěžejní.

### 1.1.1 Integrace a inkluze ve vzdělávání

Početnou skupinu dětí, žáků a studentů se SVP tvoří žáci se zdravotním postižením. Zdravotní postižení můžeme definovat jako ztrátu či poškození orgánového systému, které má za následek narušení, omezení nebo úplné chybění některé z běžných kompetencí. Dané postižení pak ovlivňuje rozvoj jedince ve všech rovinách a významně zasahuje i do sociální oblasti života žáka. Tím spíše, pokud se jedná o postižení vrozené (Vágnerová, 2014). Obdobně Lechta (2010) postižení vnímá jako vrozené nebo získané poškození orgánu či funkce, které má za následek odchýlení vývoje od normy. Ve své definici tedy přidává důraz na funkční poškození, které je pro další vývoj významné. I Klenková a Vítková (2011) vnímají u zdravotního postižení v kontextu speciální pedagogiky jako stěžejní funkční omezení a tím způsobené omezení v sociální oblasti člověka, tj. tělesné, mentální nebo duševní změny, které jsou okolím nepřehlédnutelné.

Dříve se na osobu s postižením dívalo zejména z hlediska medicínské diagnózy, až v druhé řadě byl projeven zájem o člověka samotného. Tento přístup se postupem času mění. Proto se upouští od pojmů mentálně retardovaný, tělesně postižený ad. a nahrazují se výrazem osoba s mentálním postižením, případně osoba s tělesným postižením (Drum, Krahn & Bersani, 2009). To nám dává úplně nový pohled na dotyčné osoby, kdy je můžeme v první řadě vnímat jako individualizované bytosti a až v druhé řadě se zabývat

jejich postižením. Ještě o krok dál šel Masour Fakih, který projevils snahu nahradit pojem „disability“ (postižení) pojmem difability, které vychází z pojmu „differently abled“, což můžeme přeložit jako odlišně schopný. Cílem je změnit smýšlení a postoj většinové společnosti na osoby s postižením, aby na ně nebylo pohlíženo podle toho, co nezvládají, ale naopak podle toho, co dokážou (Suharto, Kuipers & Dorsett, 2016).

Pro potřeby školství jsou osoby se zdravotním postižením označovány za děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „žáci se SVP“). Podle Franioka (2016) na tom má významnou zásluhu Deklarace ze Salamanky z roku 1994, která byla prvotním impulsem pro změnu vnímání integrovaných žáků. Upouští se od zjetých termínů jako je handicap nebo postižení a ve vztahu k žákům se začíná používat pojem speciální vzdělávací potřeby. U nás se tento termín začíná používat od roku 2004, kdy byl poprvé zmíněn v novém školském zákoně č. 561/2004 Sb. Žákem se SVP 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 (§16, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami si v čase prošlo významnými proměnami. Vzdělávání začínalo ve formě segregace, kdy byli žáci s postižením vzděláváni ve speciálních školách podle typu postižení, které jim poskytovaly speciální metody a formy výuky. Dále tendence postupovala směrem k integraci a k inkluzi, která je v dnešní době akcentována (Zicher & Svoboda, 2019). Pojmy integrace a inkluze nemají sjednocenou terminologii a oba termíny bývají v běžné řeči často zaměňovány. Odborníci v nich však vidí značné rozdíly.

Integrace se datuje do 80. let 20. století, počátek inkluzivního vzdělávání pak do 90. let 20. století s akcentem na počátek 21. století (Zvědělíková, 2018). Pojem integrace označuje situaci, kdy žák s postižením sice je zařazen do běžné školy, avšak musí se přizpůsobit nastoleným podmínkám (Zilcher & Svoboda, 2019). Předpokládá se, že chyba je v žákovi nikoliv ve vzdělávacím systému. Proto aby mohl žák zapadnout do nastaveného systému, musí se mu přizpůsobit. Žák sice navštěvuje školu společně s ostatními, ale není plnohodnotně zapojen do třídy (Klavina, nepublikovaná prezentace, 2020). Shodně hovoří Haegele (2019), který integraci vnímá jako čistě fyzické nastavení, místo, kde se společně vzdělávají žáci s postižením se žáky bez postižení bez ohledu na jejich učební styly nebo speciální vzdělávací potřeby.

Integrace nebyla brána jako dostatečná pro vyrovnání příležitostí všech žáků. Proto se začalo jednat o tom, že musí být reformovány celé školy a učitelé by měli být vedeni

k práci s diverzitou žáků. Zejména aby rozdíly žáků nevnímali jako problém, který se musí napravit, nýbrž jako příležitost pro obohacení výuky (UNESCO, 2005). Z toho vychází nový pojem – inkluze. Slovo inkluze pochází z latinského „inclusio“, které znamená přijetí. Zároveň značí pojem akceptace, což vyzdvihuje základní princip inkluzivní pedagogiky, tedy akceptaci rozmanitosti (Lechta, 2016). Ve školství označuje proces inkluze vzdělávání žáků s postižením v běžných třídách spádových škol. Tedy škol, do kterých by žáci chodili, kdyby dané postižení neměli (Bopota, Loukovitis, Barkoukis & Tsorbatzoudis, 2020). Inkluzivní neboli společné vzdělávání klade důraz na implementaci vzdělávacích postupů, které jsou důležité jak pro psychický, tak pro akademický růst žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i bez nich. Důležité je, aby byla inkluzivní výuka efektivní pro všechny studenty (Schwab, Zurbriggen & Venetz, 2020). Proto se klade důraz na to, aby ve škole mohli být vzdělávání všichni žáci bez rozdílu, ale zároveň z výuky také všichni žáci těžili (Zicher & Svoboda, 2019). Inkluze je více než cokoliv jiného filozofie, která se zaměřuje na subjektivní prožívání žáků, kteří by se měli ve třídě cítit jako plnohodnotní členové, kteří mají svou hodnotu a jsou ostatními přijímáni (Haegle, nepublikovaná prezentace, 2020).

Lechta (2016) uvádí hned tři hlavní odlišnosti mezi integrativním a inkluzivním vzděláváním. Zaprvé, integrace se zaměřuje zejména na žáky s postižením či narušením, oproti tomu inkluze má širší rozsah, a kromě již zmíněných skupin se dotýká i jedinců s odlišným kulturním prostředím, žáků ze sociálně slabších rodin, žáků nadaných ad. Dalším rozdílem je, že integrace uznává duální systém vzdělávání žáků s postižením, tedy školy speciální i běžné. Myšlenkou inkluzivního vzdělávání je jednotná škola pro všechny bez rozdílu. Hlavní odlišností integrace je předpoklad, že se žák přizpůsobí již zasetému edukačnímu systému, za to inkluze by již předem měla být připravena a přizpůsobena pro heterogenní skupinu jedinců. Autor také vyzdvihuje, že inkluze by se měla vnímat v širším pojetí, než je školní prostředí. Do celé problematiky dle něj patří kromě výuky také neformální vzdělávání, rodinná výchova, vrstevnické skupiny ad. Podobného názoru jsou Gajdošová, Lisá, Radnóti, Rol'ková a Szobiová (2019), kteří vnímají posun od integrace k inkluzi jako posun od modelu, který původ problémů hledá v samotném žákovi k tzv. sociálnímu modelu, který problém hledá v školních podmínkách a v postojích a strukturách společnosti obecně. Inkluze by měla všem žákům poskytnout příležitost účastnit se veškerého dění běžné třídy a přizpůsobit jim podmínky tak, aby to bylo možné. Shodně hovoří i Bartoňová a Ješina (2012), kteří inkluzi vnímají jako vyvrcholení integračního procesu. Žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami jsou

vytvořeny takové podmínky, které mu umožňují se plnohodnotně zapojit do všech činností třídy a školy.

Z předložených názorů vyplývá, že se v České republice setkáme častěji s integrací než s plnohodnotným inkluzivním vzděláváním. Dalo by se říct, že inkluze je ideálním cílem, ke kterému směřujeme a integrace je cesta, díky které se k němu přibližujeme.

### **1.1.2 Legislativní východiska**

Každý člověk má právo na vzdělávání. To vychází z Listiny základních práv a svobod, kde je v čl. 33 zaručeno právo na vzdělávání pro každého jedince. Ve stejném článku je zavedena i povinnost školní docházky (Adamus, 2016). Z toho vychází i školský zákon, podle kterého je vzdělávání mimo jiné založeno na zásadách rovného přístupu, zohledňování potřeb jednotlivce a možnosti celoživotního vzdělávání pro všechny (§2 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.).

V České republice funguje tzv. smíšený vzdělávací systém dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením. To znamená, že se tito žáci mohou vzdělávat jak ve školách speciálních, které u nás mají dlouholetou tradici, tak ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Michalík, 2011).

V roce 2016 nastaly významné legislativní změny ve vzdělávání žáků se SVP. Kendíková (2018) uvádí, že dříve byli žáci vzděláváni zejména na základě své medicínské diagnózy. Po novelizaci se klade větší důraz na konkrétní potřeby jedince. Kromě žáků zdravotně postižených, zdravotně znevýhodněných a sociálně znevýhodněných nově zahrnuje i žáky z odlišného kulturního prostředí či žáky s jinými životními podmínkami. Žáci se SVP se díky těmto legislativním změnám mohou vzdělávat v běžných školách s využitím podpůrných opatření, mezi které patří například individuální vzdělávací plán nebo asistent pedagoga. Kromě toho podle paragrafu 48 se žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, s kombinovaným postižením a s autismem mají stále možnost vzdělávat na základní škole speciální. Stane se tak na žádost zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ). Nabízí se ještě třetí možnost vzdělávání žáků se SVP, a to ve školách, či třídách, odděleních nebo studijních skupinách zřízených dle §16 odst. 9 školského zákona. Zmíněné třídy či školy mohou být zřizovány pro žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem.

Shodně jako u základní školy speciální se tak může stát na základě žádost zákonného zástupce a doporučení ŠPZ (§16, §48 zákona č. 561/2004 Sb.). Nově vznikla také vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravuje pravidla vzdělávání těchto žáků. Ta definuje podpůrná opatření, individuální vzdělávací plán, využití asistenta pedagoga ad. (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Stěžejním dokumentem, který posílil inkluzivní pojetí výchovy a vzdělávání byla Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, kterou vydala OSN v roce 2006 a Česká republika ji ratifikovala v roce 2009. Ta také vedla ke vzniku Národního akčního plánu vzdělávání, který byl vydán roku 2010 a který se zaměřuje na cíle směřující právě k inkluzivnímu vzdělávání (Vítková, 2010).

### **1.1.3 Klasifikace speciálních vzdělávacích potřeb**

Termín SVP používáme ve školním prostředí vždy, když je potřebné oficiálně změnit vzdělávací program dítěte, žáka nebo studenta. Pojetí SVP se z původního modelu horizontálního dělení žáků dle diagnózy mění na dělení vertikální, které vytváří novou možnost posuzovat SVP podle míry či hloubky daného znevýhodnění a více tak akcentuje individuální potřeby jedince (Opatřilová, 2016). Pojem SVP bychom tedy měli aplikovat v případě, že nejsou dostatečně uspokojovány potřeby žáka a tím pádem nejsou naplňovány ani jeho vývojové předpoklady (Kopečný et al., 2018). Baslerová, Michalík, Felcmanová et al. (2020, 18) chápou pojem SVP jako „míru podpory, kterou žák potřebuje ke vzdělávání na rovnoprávném základě s ostatními.“ Z této míry pak vycházejí stupně podpůrných opatření.

Za žáky se SVP můžeme označit žáky se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, poruchami autistického spektra, s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování), dále pak žáky se zdravotním znevýhodněním (zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní, ad.), žáky se sociálním znevýhodněním (žáci ze sociálně slabšího rodinného prostředí, žáci v riziku sociálně patologických jevů, odlišné etnické příslušnosti ad.) a nesmíme zapomenout ani na žáky nadané a mimořádně nadané (Ošlejšková & Vítková, 2013).

Důležité je včasné identifikování vzdělávacích potřeb žáka. Zaměřit se musíme nejen na učební potřeby, ale také na bariéry v učení, které se dají vzhledem k schopnostem a limitům žáka očekávat. Diagnostika žáka by se neměla omezit pouze na učební styly,

dovednosti a školní výsledky, ale měla by zahrnovat i sociální vztahy, zájmy a hodnotovou orientaci žáka (Bartoňová & Vítková, 2018).

#### **1.1.4 System podpurných opatření**

Podpurná opatření jsou takové úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo odlišným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (Adamus, 2016). Podpurná opatření odrážejí druh, stav a hloubku znevýhodnění, ale soustředí se také na celkovou vzdělávací situaci žáka ve škole. Důležité je zejména nastavit vhodná podpurná opatření zavčas (Bartoňová, Vítková et al., 2016). Podle § 16 odst. 2, zákona č. 561/2004 podpurná opatření 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 (11a), Braillova písma a podpurných 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.

Podpurná opatření se dělí do pěti stupňů dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Dají se mezi sebou dle potřeby kombinovat, stěžejní je však stupeň, který u žáka převažuje. Podpurná opatření jsou žákům se SVP poskytována bezplatně ve všech školách i školských zařízeních (§16, odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb.) Podpurná opatření

prvního stupně uplatňuje škola i bez doporučení ŠPZ, opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit jen s doporučením speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny (Opatřilová, 2016).

Za nejčastěji používaná podpůrná opatření označuje Kendíková (2018) využití individuálního vzdělávacího plánu, který vypracovává škola na základě doporučení ŠPZ, speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogickou intervenci a jako zásadní podpůrné opatření vnímá asistenta pedagoga.

Pro větší přehlednost vytvořil tým odborníků Michalík, Baslerová, Felcmanová a kolektiv z Univerzity Palackého v Olomouci a z neziskových organizací Katalog podpůrných opatření. Ten reaguje na změny ve školském zákoně a zaměřuje se na dopady zdravotního postižení nebo znevýhodnění ve vzdělávání. V roce 2020 pak vznikla jeho aktualizovaná verze.

### **1.1.5 Poradenská zařízení ve speciální pedagogice**

Podle platné legislativy poskytují poradenskou činnost a podporu dětem, žákům, studentům i jejich rodinám školy a školská poradenská zařízení. Jedná se o bezplatné služby, které jsou poskytovány na základě žádosti zákonného zástupce žáka, případně škol. Pro poskytnutí služby je podmínkou informovaný souhlas zákonného zástupce žáka (Kendíková, 2018). Celá soustava škol a ŠPZ tvoří tzv. školní poradenství, které zahrnuje činnosti jako je kariérní poradenství, rozvoj nadaných žáků, řešení vzdělávacích obtíží žáků, prevence sociálně patologických jevů ad. (Novosad, 2009). Výše zmíněné služby zajišťují primárně školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení. Do týmu školního poradenského pracoviště patří stabilně výchovný poradce a metodik prevence, přičemž mohou být zapojeni i školní psycholog a školní speciální pedagog. Školská poradenská zařízení se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů a zahrnují pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně pedagogické centrum (Svoboda & Zilcher, 2020).

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje poradenství žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami, žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti zejména na podkladě specifických poruch učení a chování a zabývá se žáky nadanými. Poskytuje služby metodika prevence, které podporují činnosti školních metodiků prevence. Speciálně pedagogické centrum se zaměřuje na žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením

více vadami nebo autismem. Vykonává speciálně pedagogickou diagnostiku a psychologickou diagnostiku, poskytuje poradenství při řešení problémů ve vzdělávání i v psychickém a sociálním vývoji žáka a vytváří podmínky pro rozvíjení schopností žáka a jeho začleňování do společnosti. Obě zařízení zjišťují připravenost žáků na povinnou školní docházku a speciální vzdělávací potřeby žáků, na jejichž základě vydávají doporučení pro vzdělávání a návrhy podpůrných opatření, karierní poradenství, metodickou pomoc škole a školským zařízením a informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu žákům a jejich zákonným zástupcům. Tyto služby poskytují ambulantně, nebo přímo ve školách a školských zařízeních. V případě speciálně pedagogického centra může být podpora poskytována také v rodině či v zařízeních pečujících o žáka. Obě zařízení by spolu měly vzájemně spolupracovat (§5, §6 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.).

Speciálně pedagogická centra vznikla na počátku 90. let 20. století. V roce 2002 byla založena Asociace pracovníků speciálně pedagogických center v České republice, která se podílí na tvorbě a připomínkování nových legislativních norem, připravuje a garantuje kurzy a nabízí spolupráci jednotlivých center naskrz Českou republikou (Vítková, 2003). Speciálně pedagogická centra se dělí podle typu postižení na speciálně pedagogická centra pro žáky s vadami řeči, se zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, žáky hluchoslepé a žáky s více vadami. Pracovní tým se z pravidla skládá ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka (Knotová, 2014).

V systému poradenských služeb nesmíme zapomínat ani na střediska výchovné péče. Důležitou službu představují také střediska rané péče. Ta mají za cíl podporovat a posilovat kompetence dítěte s postižením a jeho rodiny. Svým působením mohou být pro další vývoj dítěte a začlenění rodiny do společnosti klíčová. Přesto, že se jedná formálně o sociální službu, je postavena na speciálně pedagogických principech (Kovářová, Janků & Hampl, 2015).

## **1.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami**

Abychom se mohli plně věnovat žákům se SVP, musíme uvést obecnou charakteristiku žáků ve školním věku. Dále se druhá kapitola bude zabývat tím, čím se mohou žáci se SVP lišit od žáků bez SVP. V neposlední řadě se zaměří na třídní klima, které je pro úspěšnou integraci stěžejní.

### 1.2.1 Specifika žáků v mladším a starším školním věku

Vágnerová (2012) dělí školní věk na tři dílčí fáze: raný školní věk, který trvá od nástupu žáka do školy, tedy od 6 let přibližně do 9 let a je charakteristický právě přijímáním změny spojené s nástupem do školy. Následuje střední školní věk, který se datuje od 9 let do 11-12 let, ten pokrývá první stupeň základní školy. V tomto věku probíhá mnoho změn jak biologických, tak sociálních a jedná se o přípravu na dobu dospívání. Završen je starším školním věkem, který navazuje na střední školní věk a trvá do 15 let, do ukončení základního vzdělání. Starší školní věk bývá nazýván také jako období pubescence.

Podle Thorové (2015) mladší školní věk začíná obdobím, kdy dítě dosahuje školní zralosti. Školní zralost, kterou v jiné literatuře můžeme nalézt i pod pojmem školní připravenost je definována jako souhrn fyzických, duševních a sociálních vlastností, díky kterým je dítě způsobilé pro vstup do školy (Syslová, 2018). Důležitá je také kognitivní zralost, kdy dítě začíná myslet realisticky a začíná být schopno logicky uvažovat. K jeho zjišťování se často využívá Kernův-Jiráskův test školní zralosti. A v neposlední řadě emoční, motivační a sociální zralost. Důležité je, aby dítě dokázalo pracovat ve skupině se spolužáky a bylo schopno na chvíli odložit své osobní potřeby ve prospěch společných cílů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dostatečná zralost centrální nervové soustavy zvyšuje také odolnost vůči zátěži. Zrání centrální nervové soustavy má také pozitivní vliv na lateralizaci ruky a rozvoj motorické a senzomotorické koordinace. Stejně tak je předpokladem pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání. Školní zralost dítěte se tak stává podmínkou kvalitnějšího učení a tím pádem i lepšího výkonu (Vágnerová 2012). Langmeier a Krejčířová (2006) navíc vyzdvihují, že školní zralost může být podpořena stimulačními faktory prostředí. Stejně tak může mít nepodnětné rodinné prostředí negativní vliv na dítě a jeho nástup do školy.

Mladší školní věk, také nazýván jako střední dětství, je čas, kdy dítě začíná chodit do školy. Učí se přijímat nové autority (učitele, vychovatele) a snaží se zapadnout do skupiny vrstevníků. Také se učí přijímat sociální normy a pravidla (Kocourková, 2000). Podle Piagetovy teorie se žáci mladšího školního věku nacházejí ve stádiu konkrétních operací. Zvládnou seřadit předměty podle jednoho aspektu, např. podle výšky, zvládnou si vytvořit mentální obraz řady po sobě jdoucích čísel. Dokážou používat abstraktní pojmy, ale pouze ve vztahu ke konkrétním předmětům (Nolen-Hoeksema & Antonínová, 2012). Z biologického hlediska přestává být tělo dítěte dětsky zakulacené, mění se

proporce hlavy a končetin vůči tělu. Pohyby začínají být koordinovanější a ekonomičtější (Thorová, 2015). Erikson toto období nazývá obdobím pracovitosti. Dítě mladšího školního věku si buduje vztah k učení, učí se spolupracovat s ostatními a zažívá první pocity vlastního uplatnění a hodnoty. Hrozbou tohoto věku může být pocit vlastní méněcennosti (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá et al., 2000). Učí se upřednostnit školní práci nad hrou, což vyžaduje schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb. Tento věk je mnohdy označován obdobím latence. Díky tomuto klidnému období se dítě může plně soustředit na osvojování základních znalostí a dovedností, které pak využije ve společenském uplatnění. Tento věk je také typický střízlivým realismem (Říčan, 2014). Střízlivý realismus znamená, že se žák snaží poznat svět takový, jaký doopravdy je. Nejprve se jedná o realismus spíše naivní, kdy žák věří všemu, co se dozví od autorit (rodiče, učitelé, knihy), postupným dospíváním se stává kritickým (Langmeier & Krejčířová, 1998). Jedná se o období, které je velmi důležité pro formování sebepojetí, genderové identity a postoje ke vzdělávání. Zejména v rané fázi mladšího školního věku se dítě učí přijímat vlastní chyby a tím pádem i hledá více chyb na ostatních. Hojně žaluje, posmívá se a přenáší pozornost na chyby svých spolužáků. Také těžko snáší kritiku (Thorová, 2015).

U žáka staršího školního věku již můžeme hovořit o období dospívání, konkrétně jeho první fázi zvané pubescence. Ta trvá zhruba od 11 do 15 let. Jedná se o věk významných fyzických, kognitivních i sociálních změn. V biologické rovině dochází k akceleraci růstu a rozvoji primárních i sekundárních pohlavních znaků (Kocourková, 2000). Je to věk prvních lásek, v pubescentech se probouzí sexualita, která se projevuje zejména zvědavostí v oblasti pohlavních orgánů a sexuální tematiky jako takové. Přirozená je v tomto věku také masturbace (Říčan, 2014). V období dospívání probíhá také řada psychických změn. Jedná se o období emoční lability, ale zároveň nástupu vyspělého, tedy formálně abstraktního způsobu myšlení (Langmeier & Krejčířová, 2006). Podle Eriksona je období puberty a adolescence typické dosažením vlastní identity. Zdravá identita předpokládá úspěšný průběh předcházejících stádií a identifikaci s důležitými osobami. Jedná se o náročné období, kdy si jedinec prochází krizí vlastní identity a může docházet k vnitřním zmatkům v sociálních rolích, které zastává (Hort et al., 2000). Dochází k hlubokému pocitu vlastní totožnosti, utváří se vztah k okolnímu světu, který pubescenti vyjadřují vlastním životním stylem. Velký význam nabývají také vrstevnické vztahy. Dospívající mají potřebu někam patřit a ztotožnit se se skupinovou identitou. Proto se často stávají součástí různých subkultur. Hlavním cílem dospívání je

vytvoření si vlastní identity a schopnosti osamostatnit se od rodičů. Přesto, že se to na první pohled nemusí zdát, vztah adolescentů s rodiči hraje významnou roli pro jejich rozvoj (Thorová, 2015). Je důležité mít na mysli, že je mezi jedinci výrazná variabilita. Stejně tak je typická i variabilita intrapersonální, kdy změny biologické, psychické a sociální mohou probíhat velmi nevyrovnaně (Langmeier & Krejčířová, 2006).

### **1.2.2 Specifika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Žáci se SVP jako jakýkoliv jiní žáci jsou svébytnými osobnostmi. Liší se mezi sebou svými zájmy, hodnotami a obecně náhledem na svět. Přesto u nich můžeme sledovat některá specifika, se kterými se žáci bez SVP zpravidla potýkat nemusí. Jak uvádí Požár (2003), kvalita života jedinců s postižením nezávisí tolik na vnějších podnětech, ale více na vnitřním prožívání jedince. Musíme mít na vědomí, že dva jedinci se stejným typem postižení mohou kvalitu svého života hodnotit velmi odlišně.

To, jaký dopad na jedince má jeho postižení záleží na více faktorech: na době vzniku, celkovém zdravotním stavu, typu postižení a jeho závažnosti a v neposlední řadě na léčbě. Výraznější dopady můžeme sledovat v případě, že primární postižení je způsobeno narušením CNS. Nejvýznamnější změny jsou v emočním prožívání, kognitivních schopnostech jako je paměť a pozornost, motorice a chování. Musíme si uvědomit, že u vrozeného postižení byl ovlivněn celý vývoj dítěte. Proto i jeho osobnost je ovlivněná odlišným psychomotorickým vývojem a zejména pak výchovou a přijetím ze strany okolí již od útlého dětství (Vágnerová, 2014). Kopecká (2012) také vyzdvihuje významný rozdíl mezi vrozeným a získaným postižením. Zatímco děti s vrozeným postižením mají čas se na svůj handicap adaptovat, jedinci se získaným postižením se mohou dostat do šoku a musí reagovat na významnou změnu ve svém životě. Na druhé straně právě vrozené postižení ovlivňuje vývoj jedince již od útlého věku a dítě tak často nemá takové zkušenosti, jaké mají jeho zdraví vrstevníci. Také se u nich častěji setkáváme s příliš protektivním postojem rodičů, kvůli kterému mohou za svými spolužáky zaostávat (Novosad, 2011).

U žáků s tělesným postižením nebo dlouhodobým zdravotním oslabením si musíme uvědomit, že tito žáci mají často širokou škálu projevů, které navenek nemusí být vůbec zjevné. Právě tyto problémy mohou jedince významně ovlivňovat na každodenní bázi (Slowík, 2016). Tito žáci bývají často hospitalizováni, což je vytrhne ze známého sociálního prostředí. Ovlivňuje je také aktuální zdravotní stav a jeho časté změny. Nemoc

se negativně promítá do fyzického, psychického i sociálního vývoje žáka (Fialová, 2010). Dlouhodobá bolest může vést pravidelně ke zhoršenému emočnímu ladění, v nejhorším případě i beznaději a ztrátě zájmu. V každém případě bolest nemocného vyčerpává a snižuje jeho toleranci k zátěži (Vágnerová, 2014). Tito žáci bývají také častěji unavitelní, protože je stejná práce stojí více úsilí (Krhutová, 2011).

Pokud je omezen pohyb žáka, ať už z důvodu fyzického nebo smyslového postižení, promítá se to nejen do samostatnosti a tělesného zdraví, ale také do psychické pohody a socializace. Handicap může být také zesílen architektonickými bariérami (Novosad, 2011).

Důležitým předpokladem pro úspěšné vzdělávání žáků se SVP jsou různé formy kompenzace. U jedinců se zrakovým postižením se může jednat např. o různé optické a digitální přístroje ke čtení či speciální počítačové softwary, u jedinců se sluchovým postižením se může jednat o alternativní přístupy v komunikaci ad. (Slowík, 2016). Žáci se SVP z důvodu svého postižení často realizují běžné činnosti jako sebeobsahu, čtení, psaní ad. specificky, tedy jinak než ostatní. Tyto odlišnosti mohou jejich spolužákům připadat divné a mohou vést k posměchu (Krhutová, 2011). Pro tyto žáky může být náročnější navazovat sociální vazby, protože bývají častěji emočně labilní a mají pozměněné sebepožívání a sebehodnocení. Překážkou v úspěšné socializaci mohou být také komunikační problémy, ať už z důvodu zvýšené spasticity mluvidel u žáků s tělesným postižením, odlišného rodného jazyka nebo také smyslového postižení, které ztěžuje porozumění (Novosad, 2011). Lišit se může také držení těla. Jedinci se sluchovým postižením mohou mít nepřirozenou pozici hlavy nebo se mohou různě natáčet, aby lépe slyšeli. Totéž platí pro jedince se zrakovým postižením (Potměšil, 2011).

Znovu však musíme připomenout, že každý žák je jedinečný a musíme k němu i tak přistupovat. Právě přítomnost žáka se SVP ve třídě učí jejich spolužáky toleranci a respektování odlišností (Fialová, 2010).

### **1.2.3 Klima třídy a jeho specifika ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání**

Školní třída je formálně vzniklá skupina. Většinou jsou žáci zařazováni do škol, potažmo do školních tříd podle místa bydliště. Proto se v běžné školní třídě můžeme setkat s intelektuálním vzorkem celé populace. Neformální vztahy vznikají ve třídě až časem, přičemž významný vliv, především z počátku, na jejich formování má třídní učitel (Lašek, 2007). Sociální klima třídy se zpravidla zjišťuje podle subjektivního prožívání

nálady ve třídě samotnými aktéry jako jsou žáci a učitelé (Průcha, 2017). Toto klima odráží, jak aktéři klimatu vnímají, prožívají, hodnotí a reagují na situace, které se ve třídě odehrávají. V základě se ve třídě můžeme setkat se dvěma typy klimatu, a to *supportivním* a *defenzivním*. Zatímco *supportivní* neboli podpůrné klima nabízí vzájemný respekt, vstřícnost a otevřenost účastníků, *defenzivní* neboli obranné klima je plné střetů, soupeření a skrývání pocitů (Čadová et al., 2012a). Také je důležité si uvědomit, že klima třídy se často odvíjí od klimatu celé školy (Benoniová & Chrzová, 2020).

Přirozeně se ve třídách někteří žáci stávají populárními a jiní jsou odmítáni či opomíjeni. Takto vytvořené sociální pozice působí nejen na své nositele, ale i na dynamiku celé třídy. Bylo zjištěno, že žák, který má ve třídě dobrý status využívá lépe svůj mentální potenciál než žák, který je třídou odmítán (Lašek, 2007). Sociální status žáka se SVP ve třídě může být už od počátku komplikovanější. Odmítání integračních tendencí v počátcích 90. let bylo často odůvodněno právě obavami z nepřijetí žáka se SVP spolužáky (Michalík, 2012). Žáci s postižením bývají často vystaveni předsudkům z řad jejich vrstevníků. Předsudky, které se mohou překlenout až do diskriminace mohou mít velké následky na prožívání žáka se SVP. Tito žáci bývají často vyčleňováni z kolektivu a mívají méně přátel ve třídě než jejich vrstevníci. Odmítání často vede ke zvýšenému pocitu osamělosti, většímu pocitu úzkosti a ke sníženému sebehodnocení (Armstrong, Morris, Abraham & Tarrant 2017; Schwab et al., 2020).

Přesto Michalík (2012) uvádí, že toto odmítání se častěji váže na drobné odlišnosti, kterými může disponovat jakýkoliv žák (odstávající uši, barva vlasů apod.). V případě závažnějších zdravotních obtíží bývají žáci zpravidla citlivější a chápavější. Z výzkumů také vyplývá, že dívky mívají obecně lepší postoj ke svým spolužákům se SVP než chlapci (Spörer et al., 2020).

Stejně jako rodiče, kterým se narodí dítě s postižením postupně formují svůj vztah ke svému dítěti, musí si i všichni žáci ve třídě hledat cestu ke svému spolužákovi s postižením (Potměšil et al., 2018). I mnohé výzkumy ukázaly, že osobní zkušenost žáků s žáky se SVP má pozitivní vliv na utváření kladných postojů žáků vůči osobám s postižením obecně (Armstrong et al., 2017; Spörer et al., 2020). Žáci, kteří měli ve třídě spolužáka na vozíku měli otevřenější přístup k integrování žáků s tělesným postižením do běžných tříd oproti třídě, která tuto zkušenost neměla (Spörer et al., 2020). To ukazuje možné benefity do budoucna, kdy se dá předpokládat, že žáci s integrovanými spolužáky budou lépe přijímat jedince s postižením ve společnosti i v dospělosti. Velkou výhodou je také přítomnost pedagoga, jakožto odborníka, ve třídě, který může rozvíjet a kultivovat

pozitivní vztahy a zároveň s negativními projevy a předsudky pracovat (Potměšil et al., 2018).

Před příchodem integrovaného žáka do třídy je důležité, aby byli učitelé seznámeni se specifiky daného žáka. Neméně důležité je seznámit i celou třídu s tím, jaké obtíže žák může mít a jaké podpory se mu bude dostávat, případně jak se mohou zapojit sami žáci. Vhodné může být určení jednoho až dvou patronů, kteří alespoň ze začátku usnadní žákovi příchod do třídy a mohou mu pomoci, kdykoliv je potřeba (Čadová et al., 2012b). Podle výzkumů by žáci rádi pomohli spolužákům se zdravotním postižením, ale často neví jak. Většina žáků měla malou informovanost pro přijetí žáka se zdravotním postižením do své třídy, ale zároveň projevíli zájem o více informací (Potměšil et al. 2018). Ke stejnému výsledku dospěla i německá studie, která se zabývala tím, jak žáci vnímají inkluzi. Ukázalo se, že informování žáků o speciálních potřebách, ale i silných stránkách žáků se SVP má potenciál měnit náhled ostatních žáků na své spolužáky se SVP, ale také žáků se SVP na jejich spolužáky s odlišným SVP (Spörer et al., 2020). K rozvoji kladných vztahů a pocitu sounáležitosti ve třídě můžeme využít některá podpůrná opatření k tomu určená, jako např. využívání metod výuky, které podporují sociální začlenění nebo využívání pedagogické intervence ve formě třídnických hodin pro práci s třídním kolektivem. Důležité také je zprostředkovávat žákům aktivity na přijímání odlišností (Felcmanová, 2020). Alternativní možností pro lepší naplnění inkluzivního vzdělávání může být i vytváření věkově heterogenních skupin, což umožňuje snadnější přijímání rozdílnosti žáků. V takto nastaveném prostředí je přirozené, že každý dělá něco jiného, a tak nedochází k tak významnému srovnávání (Vítková, 2016).

K lepšímu začlenění žáků se SVP můžeme také využít peer programů, tedy vrstevnické podpory. Jedná se o dlouhodobý program, který působí v rámci primární prevence rizikového chování. Většinou se peer tutorý stávají žáci vyšších ročníků, ale stejně tak se jimi mohou stát spolužáci žáka se SVP. Na této pozici se pak žáci mohou pravidelně střídát (Felcmanová, 2020). Využití peer tutoringu může mít velký vliv zejména v hodinách tělesné výchovy. Vzhledem k povaze předmětu je žádoucí toto vzájemné působení podporovat v co největší možné míře. Peer tutor zde nahrazuje funkci asistenta pedagoga a je tak svému spolužákovi blíže jak věkově, tak zájmy. Navíc peer tutoring vede ke zvyšování angažovanosti žáků, zlepšování kooperačních dovedností, rozvoji empatie a vzájemné tolerance (Bartoňová & Ješina, 2012). Díky využití vrstevníků jako přirozené podpory v tělesné výchově se vytvářejí pozitivní interakce mezi žáky a jedincům se zlepšují jak akademické, tak sociální schopnosti. Jedná se o metodu,

kteřá vede ke zlepšování pozitivních vztahů mezi žáky s těžkým postižením a jejich spolužáky (Grenier & Miller, 2015).

### **1.3 Inkluzivní tělesná výchova**

Pohyb je nedílnou součástí života každého z nás. Právě pohyb je jedním ze základních předpokladů pro komplexní a harmonický rozvoj dítěte (Kudláček & Ješina, 2013). V celosvětovém měřítku má tělesná výchova (dále jen „TV“) 5 hlavních cílů: podpořit vzdělávací úspěchy, zlepšit osobnostní a sociální vývoj, zlepšit základní motorické dovednosti, vést žáky k větší pohybové aktivitě jak ve škole, tak mimo ni a zlepšovat zdraví. Právě hodiny TV mohou významně přispívat k aktivnějšímu trávení volného času i mimo školu a tím se promítnout i do dospělého života každého člověka (Knaus, Lechner & Reimers, 2020). Právě vzhledem k množství přínosů TV je v předložené diplomové práci kladen zvýšený důraz na inkluzivní tělesnou výchovu (dále jen „ITV“) tak, aby byla přístupná všem žákům bez rozdílů. V následující kapitole bude představeno, co ITV obnáší, včetně jejich benefitů a rizik. Budeme se zabývat učitelem v inkluzivním prostředí, jeho kompetencemi a postoji k inkluzi obecně, i konkrétně v ITV. Zmíněny budou i kompetence asistenta pedagoga, jelikož zastává důležitou roli v inkluzivní třídě. Dále se zaměříme na konkrétní modifikace, které se při realizaci ITV nejčastěji používají a v neposlední řadě budou představeny některé osvětové programy, které mají za cíl usnadnit realizaci ITV na běžných školách.

#### **1.3.1 Terminologické vymezení, bariéry a přínosy ITV**

ITV vychází z aplikovaných pohybových aktivit, které můžeme rozdělit na sport, TV a tělocvičné aktivity. V rámci školní TV je můžeme nalézt v podobě aplikované tělesné výchovy (ATV), zdravotní tělesné výchovy (ZTV), rehabilitační tělesné výchovy (RTV) nebo tzv. integrované nebo inkluzivní tělesné výchovy (ITV), která je realizovaná na běžných školách v integrovaném prostředí a která je pro účely diplomové práce stěžejní. O ITV se jedná v případě, že se TV účastní společně žáci se SVP se žáky bez SVP. V ITV musí být kladen velký důraz na co největší zapojení všech žáků a také na jejich bezpečnost, a to jak fyzickou, tak psychickou (Ješina & Kudláček, 2011). Nedá se určit jedna správná cesta, jak by měl být správně sestaven obsah ITV. Ideálně by ITV měla mít vícevrstvé pojetí, kde se i žáci spolupodílí na obsahu hodin a vlastním rozvoji. Inkluzivní pojetí je komplexní a individuální rozdíly mezi žáky jsou obrovské, a to

nehledě na to, zda mají SVP nebo nemají. Stěžejní je se více zaměřit na perspektivu žáků. Právě to, jak žáci vnímají průběh hodin ITV a jak se v těchto hodinách cítí, dělá hodiny TV inkluzivními (Thoren, Quennerstedt & Maivorsdotter, 2020). ITV může naučit žáky bez postižení pracovat se žáky s postižením a ukázat jim, že jejich spolužáci se SVP se od nich zas tolik neliší. Správně řízená ITV vede k tomu, že se všichni žáci cítí začlenění (Morley et al., 2020).

Podle mnohých mezinárodních výzkumů z posledních let již většina žáků se SVP navštěvuje hodiny TV společně se svými spolužáky bez SVP. Stále se jedná o relativně novou záležitost, proto můžeme při realizaci ITV narážet na některá úskalí. Nejčastější bariéry byly zjištěny na straně učitele, konkrétně jeho negativní postoj, nedostatek znalostí, neschopnost vhodně zvolit aktivity a případně je dokázat modifikovat a neschopnost kvalitně předávat instrukce. Hned další bariérou se ukázal být negativní vztah vrstevníků k žákům se SVP (Haegele et al., 2020).

Právě přijetí žáků se SVP vrstevníky v hodinách ITV je velkým tématem. Hned několik výzkumů předkládá problémy plynoucí z nezačlenění žáků se SVP do hodin ITV. Miyauchi (2020) uvádí, že TV je jedním z předmětů, kde žáci se zrakovým postižením pocítují sociální izolaci a vyčleňování. Často jsou pak z hodin TV uvolňováni, a to zejména pak na druhém stupni základní školy. Neúčast na školní TV pak může vést k neúčasti na dalších volnočasových aktivitách v dospělosti. I Haegele & Zhu (2017) uvádějí, že negativní zkušenosti žáků se SVP ve škole se objevovaly častěji v hodinách ITV než během zbytku dne. Žáci negativně prožívají vyčleňování z různých aktivit i to, že se k nim učitel chová jinak než k ostatním spolužákům a často je podceňuje. Bohužel je v souvislosti s ITV skloňována i šikana a výsměch. Hodiny ITV totiž často umocňují rozdíly mezi žáky s postižením a žáky bez postižení. V neposlední řadě i Qi & Wang (2018) ve svém výzkumu zjistili, že žáci se SVP jen minimálně interagují se žáky bez SVP během hodin ITV. Sám učitel žáky se SVP více ochraňuje a často s jejich přítomností v hodinách ITV není ztotožněn. Žáci často nemají dostatečné informace o problémech spolužáků se SVP, a proto neví, jak se k nim mají chovat a co od nich mohou očekávat. Nepřiměřené vztahy mohou také vycházet ze samotného nastavení hodin, kdy např. kompetitivní sporty spíše limitují možnosti ITV (srov. Qi & Ha, 2012; Ocete, Pérez-Tejero, Coterón & Reina, 2020; Thoren et al., 2020).

I přes relativně velké množství bariér a negativních zkušeností má ITV velký potenciál žáky obohatit. Obecně mají žáci s postižením méně fyzické aktivity než jejich vrstevníci a tím pádem jsou ve větším riziku vzniku metabolických a kardiovaskulárních

onemocnění. Podle výzkumů se ukázalo, že k viditelnému zlepšení kondice a snížení zdravotních rizik stačí netrénovaným jedincům 1-2 tréninky týdně, což pokryje samotná ITV (Verschuren, Peterson, Balemans & Hurvitz, 2016). Žáci se SVP mohou z ITV těžit, zejména pokud jsou interakce v hodině bohaté, časté, smysluplné a pozitivně laděné a pokud je kladen důraz na utváření rovnocenných vztahů. Snahou ITV by kromě jiného měla být i snaha o boření předsudků (Qi & Wang, 2018). Konkrétní výsledky přinášejí výzkumníci Healy, Msetfi & Gallagher (2013) a Sansi, Nalbant & Ozer (2020), kteří se zabývali účastí žáků s poruchami autistického spektra (dále „PAS“) v hodinách ITV. Ukázalo se, že právě ITV má potenciál pomoci žákům naučit se komunikovat a navazovat vztahy. Navíc se dle výzkumu zlepšily motorické schopnosti všech žáků a u žáků s PAS došlo k významnému zlepšení funkčního pohybového systému. Toto zlepšení výzkumníci připisují faktu, že pro ně jejich vrstevníci bez postižení slouží jako pozitivní vzor.

Již zmíněné bariéry mohou být v mnohých případech převedeny v úspěšné facilitátory při realizaci ITV. Pozitivní postoje učitelů a dostatečné vzdělání i v oblasti ATV mohou výrazně usnadňovat realizaci ITV. Kladně působí i pozitivní prostředí a vstřícný přístup vrstevníků, vhodně zvolený program, dostatečná individualizace a personální zabezpečení (Haegele et al., 2020). Kvalitní realizaci ITV napomáhá i využití peer tutoringů, využití profesionálů v oblasti ATV, týmový přístup a kooperativní učení (Qi & Ha, 2012). Z praxe vyplývá, že pokud v ITV není přítomen asistent pedagoga, je realizace ITV složitější, v krajním případě dokonce nemožná. Pro úspěšné začlenění žáků se SVP do hodin ITV je kromě samotné přítomnosti asistenta pedagoga důležitý jeho přístup a osobnostní předpoklady (Ješina, et al. 2020).

Dále je vhodné žáky připravit na to, co je během hodiny čeká. Větší důraz by měl být kladen i na komunikaci a přípravu hodin, aby bylo vyučování lépe strukturované a méně nahodilé. Lepším prostředím pro ITV se také zdají být menší kolektivy (Thoren et al., 2020). V návaznosti na malé kolektivy předložili Pellerin, Wilson & Haegele (2020) alternativu k ITV a to konkrétně tzv. „self-contained PE“, která probíhá v menší skupině heterogenních žáků s různým typem postižení. V našich podmínkách byl tento organizační postup zmíněn již v dokumentu Zdraví 2020 (Ministerstvo zdravotnictví, 2015), kde byl pod označením aplikovaná tělesná výchova chápán jako alternativa k běžné TV, společně například se zdravotní tělesnou výchovou. Tento způsob TV probíhá podle principů APA a také ji vede učitel vzdělaný v oblasti ATV. Výzkumníci zjistili, že v tomto případě mají žáci se SVP pozitivnější prožitky než z ITV, ale zároveň

jsou vystavováni i sociální interakci se spolužáky a nejedná se tak o individuální formu cvičení. V tomto nastavení se nezjistily žádné projevy šikany. Žáci také nejsou vyčleňováni z žádné aktivity, jak tomu může být v ITV, ale veškeré aktivity jsou modifikovány tak, aby se mohla zapojit celá skupina, a tím pádem mají možnost zažít pocit úspěchu ve sportu.

V neposlední řadě bychom měli mít na vědomí, že ne všechny aktivity jsou vhodné pro všechny a začlenění žáků se SVP za každou cenu do všech aktivit může vést k diskriminaci žáků bez SVP. Při realizaci ITV v žádném případě nesmíme zapomínat ani na žáky bez SVP, kteří si rádi zahrají své oblíbené hry dle běžných pravidel včetně her kompetitivních (Ješina et al. 2020b).

Realizace ITV má svá rizika a limity, má však obrovský potenciální přínos pro žáky se SVP i bez SVP, a to nejen fyzický, ale zejména sociální a osobnostní. Na učitelích stojí úkol, aby se žáci cítili začlenění v hodinách ITV. První krok ale musí udělat rodiče. Jak upozorňuje Ješina et al. (2020a) je dle platné legislativy účast žáků v TV podmíněna přáním a rozhodnutím rodičů. Proto je více než důležité, aby právě rodiče měli dostatek informací o možnostech pohybové aktivity žáků se SVP a měli možnost konzultace s odborníky. Učitelé by jejich přání měli respektovat a spolupracovat s nimi na co nejlepším využití možností seberealizace žáka.

### **1.3.2 Kvalifikace a kompetence učitele v inkluzivním prostředí**

Učitel je jedním z hlavních činitelů, kteří zajišťují kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Proto na něm z velké části stojí i realizace procesu inkluze ve školním prostředí (Vomáčková et al., 2015). Na základě výzkumů autoři předkládají, že kvalita práce učitele má významně větší dopad na výsledky učení žáků, než počet žáků ve třídě či jejich diverzita (Hájková & Strnadová, 2010). S tímto názorem souhlasí i Svoboda & Zilcher (2020) kteří tvrdí, že úspěch edukačních změn není tolik závislý na legislativních změnách jako na učitelích a jejich kompetencích a schopnostech. Právě na učitele můžeme nahlížet jako na hybatele změny. Aby mohli zastávat svou funkci zodpovědně, potřebují k tomu jisté profesní kompetence.

Kompetence jsou definovány jako způsobilosti, schopnosti, dovednosti či pravomoci, které jsou stěžejní pro úspěšný výkon dané profese. Formují se postupně. Jejich jádro se tvoří již při přípravě na profesi a postupně se dále rozvíjejí získáváním zkušeností a dalším vzděláváním (Vašutová, 2007). Na vytváření pedagogických

kompetencí má vliv kvalita teoretické přípravy, zkušenosti z inkluzivní, ale i segregáční praxe, prostředí školy, ve které pracují, vlastní reflexe současné vzdělávací reality a sebereflexe (Hájková & Strnadová, 2010). Vašutová (2007) kompetence dělí na předmětovou; didaktickou/psychodidaktickou; pedagogickou; diagnostickou a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerskou a normativní a profesně a osobnostně kultivující. Kompetentní učitel musí být také vybaven pedagogicko-psychologickým základem a oborovými didaktikami (Vomáčková et al. 2015). Inkluzivní pedagog by měl podle Vladové a Tekelové (2011) koncipovat výuku na základě speciálně pedagogické, psychologické a lékařské diagnostiky; aplikovat nejnovější technické a kompenzační prostředky; pracovat transdisciplinárně; využívat systémy alternativní a augmentativní komunikace a rozvíjet komunikační dovednosti žáků; využívat informačně-komunikační technologie; poskytovat rodičům konzultace a zapojovat se při přípravě i realizaci výukových, nápravných a stimulačních programů.

Se změnou pohledu na výchovu a vzdělávání žáků se SVP se nutně musí měnit i postavení pedagogů a speciálních pedagogů na školách. S tím se mění i jejich role ve výuce (Ošlejšková & Vítková, 2013). Inkluzivní pedagog nemůže naplňovat všechny kompetence speciálního pedagoga a ani se to od něj neočekává. Inkluzivní pedagog není specialistou na žáky se SVP, nýbrž by měl být připraven na vzdělávání všech žáků bez rozdílu (Lechta, 2016). Od učitele se proto očekává, že bude schopen adekvátně reagovat na různorodé potřeby každého žáka ve třídě (Svoboda & Zilcher, 2020). Role učitele se posouvá spíše do pozice průvodce, což předpokládá nové kompetence a mnohdy odlišné způsoby práce, než na které jsou učitelé zvyklí. Práce s heterogenní třídou bývá často vnímána jako přítěž. Často se tak přehlíží nové možnosti, které mohou být potenciálním přínosem pro všechny zúčastněné (Pipeková, Vítková et al. 2014). Výstupem z projektu Evropské agentury pro speciální potřeby a inkluzivní vzdělávání byl profil inkluzivního učitele. Ten by měl být využit jako základ pro vzdělávání budoucích pedagogů. V profilu zazněly jako hlavní čtyři body: respektování diverzity žáků, podpora všech žáků bez rozdílu, spolupráce a další osobní profesní rozvoj (Vitásková, 2012).

V inkluzivním prostředí, zejména pak v ITV možná ještě více než předmětová či didaktická kompetence je důležitá kompetence sociální a komunikativní, aby byl učitel schopen vytvářet pozitivní třídní klima. Neméně je také důležitá kompetence profesně a osobnostně kultivující, protože celoživotní vzdělávání učitelů je dá se říct nutností pro zaručení kvalitní výuky. To potvrzuje právě i vytvořený profil inkluzivního pedagoga, který právě na tyto kompetence klade největší důraz. U učitelů ITV se jeví jako vhodné

také rozšiřování kvalifikace o oblast ATV a APA. Ješina et al. (2020b) tento krok vnímají jako cestu pro zvýšení kvality ITV na běžných školách. Autoři se také staví za fungování pozice tzv. konzultanta APA, který by figuroval jako poradce pro učitele ITV. Konzultant APA by byl zodpovědný za konkretizování podpůrných opatření, kooperoval by s učitelem při jejich naplňování, předával učitelům metodické materiály, zaškoloval asistenty pedagoga a mohl by inspirovat učitele v rozvíjení ITV. Pozice konzultanta APA byla již v minulých letech úspěšně realizována v rámci projektů, ale až dlouhodobé působení by otevřelo možnost kontinuálně podporovat všechny stupně škol.

Základní kompetence se u pedagogů budují již v přípravě na profesi, tedy v době studia. Zde můžeme narazit na problém. Z výzkumu na bakalářských a magisterských pedagogických oborech studentů, kteří nestudují speciální pedagogiku, vyplynulo, že relativně malý počet studentů se v praxi setkal s modelem inkluzivní pedagogiky. Informovanost o problematice inkluzivního vzdělávání hodnotí většina studentů jako nedostatečnou stejně jako připravenost na vzdělávání žáků se SVP. Největší obavy mají studenti z nedostatku informací a zkušeností ve vlastní praxi (Pipeková, Vítková et al. 2014). Ješina et al. (2020b) vnímají jako důležité kromě zařazení ITV do výuky budoucích učitelů TV klást větší důraz na komunikační a sociální dovednosti, zvládání stresu, pedagogickou etiku, práci se skupinovou dynamikou a další tzv. „soft skills“. Podle Vomáčkové et al. (2015) je v České republice dostupné velké množství vysokoškolských oborů, které vzdělávají budoucí pedagogy. Z toho pramení nejednotnost vzdělání a požadavků na udělení pedagogické kvalifikace. Tím, že tuto kvalifikaci nabízí i jiné, než pedagogické fakulty může docházet k přecenění oborové složky a nedocenení složky pedagogické.

Zilcher & Svoboda (2019) inkluzivní pedagogiku považují za důležitou součást speciální pedagogiky. Aby byli učitelé schopni vzdělávat všechny žáky vzhledem k jejím individuálním potřebám, musí mít mimo jiné právě i speciálně pedagogické kompetence, které jsou pro společné vzdělávání základním kamenem. Cooc (2019) v mezinárodní studii zjistil, že téměř polovina škol má nedostatek učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním a zároveň až čtvrtina učitelů, kteří pracují se žáky se SVP, projevila potřebu speciálně pedagogického vzdělání pro jejich profesní rozvoj. Z českého prostředí přináší Zvědělíková (2018) výzkumy zaměřené na vybavenost studentů pedagogických fakult oboru učitelství odbornými kompetencemi pro práci se žáky se SVP. Ukázal se zejména nedostatečný důraz na předměty zabývající se problematikou žáků s postižením či inkluzí. Vzhledem k možnosti kombinování bakalářských a magisterských oborů na

různých vysokých školách se může stát, že se někteří absolventi za celou dobu svého studia nesetkají se speciálně pedagogickým předmětem.

### **1.3.3 Kompetence asistenta pedagoga**

Asistenti pedagoga (dále jen „AP“) jsou klíčovým prvkem kvalitního inkluzivního vzdělávání. Úspěch inkluzivního vzdělávání do značné míry závisí na profesi AP, a to nejen na jejich dostatečném počtu na školách, ale zejména na jejich kvalitě (Hájková et al., 2018). Jsou důležitým spojníkem mezi školou, žákem a rodinou. Postavení ve středu uvedených aktérů klade na asistenty vysoké nároky jak v profesní, tak v osobnosti rovině, aby zvládali zprostředkovávat často protichůdné názory, postoje i požadavky (Růžička, et al., 2019).

Asistentství ve školách se začalo objevovat v 90. letech 20. století. Nejvíce se rozšířilo po roce 1997 s přijetím vyhlášky č. 127/1997 Sb. O speciálních školách a speciálních mateřských školách. V počátcích byla vykonávána pracovníky tzv. civilní služby a byla zaměřena zejména na romské žáky (Němec, Šimáčková-Laurenčíková & Hájková, 2014). Oficiálně se pozice AP ukotvila s novým školským zákonem tedy od roku 2004. Pozice byla v letech 2005-2015 zřizována na základě doporučení ŠPZ a v krajských a obecních školách se souhlasem krajského úřadu. Financována byla normativně, a to krajskými úřady. To se změnilo s novelou školského zákona, kdy je pozice AP brána jako finančně normované podpůrné opatření, což vede k jednotnému finančnímu ohodnocení (Růžička et al., 2019). V posledních letech jsme mohli pozorovat výrazný příbytek AP ve školách. Z 1588 osob ve školním roce 2005/2006 na 8873 osob ve školním roce 2014/2015. Zároveň však můžeme pozorovat jejich značnou fluktuaci, jelikož se výše úvazku snižuje a většina AP je zaměstnána jen na dobu určitou, která je závislá na konkrétním žákovi (Langer, 2017).

Velmi u práce AP záleží na charakteru SVP žáka. U žáků se zdravotním postižením je přímá podpora žáka převažující na rozdíl od žáků se sociálním znevýhodněním, kdy se AP věnují více podpoře pedagoga v rámci celé třídy (Němec et al., 2014). Nejvíce AP je u žáků se zdravotním postižením, a to konkrétně u žáků s poruchami autistického spektra, mentálním postižením a kombinovaným postižením více vadami. Nezanedbatelný počet působí i u žáků s tělesným postižením (Langer, 2017). Hájková et al. (2018) jako nejpočetnější skupinu uvádí žáky s poruchami chování a pozornosti a žáky se specifickými poruchami učení, dále pak žáky s narušenou

komunikační schopností a až následně žáky s poruchami autistického spektra. Žáci se smyslovým postižením či tělesným postižením v tomto výzkumu nebyli vůbec zmíněni. Nejspíše tomu tak je proto, že je obecně skupina žáků s tělesným nebo smyslovým postižením mnohem méně početná než skupina žáků s poruchami chování a pozornosti či žáků se specifickými poruchami učení. To samozřejmě neznamena, že bychom na ně měli zapomínat.

AP je zaměstnanec školy, který poskytuje podporu učitelům při práci se žáky se SVP. Nápomocen je především při organizaci a realizaci výuky, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka se SVP do veškerých činností školy. Využití AP doporučuje ŠPZ, a to od třetího stupně podpůrných opatření. Může ho doporučit jak na dobu vyučování, tak na dobu, kterou žák tráví ve školní družině nebo školním klubu. Výše úvazku vychází z doporučení ŠPZ (Kendíková, 2018). Ve školách můžeme narazit na dva typy asistentů pedagoga, kteří mají odlišnou kvalifikaci. AP, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se SVP, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci podle §20 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Ta obsahuje mimo jiné vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru, vyšší odborné vzdělání v pedagogickém oboru či střední vzdělání s maturitou. V případě nepedagogických oborů je doplněno o vzdělání v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole zaměřeného na pedagogiku, o studium pedagogiky či absolvování tzv. studia pro asistenty. V druhém případě se jedná o AP, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole a školských zařízeních. Ten získává odbornou kvalifikaci vzděláním podle §20 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb. Mezi možnosti vzdělání patří kvalifikace podle §20 odst. 1 stejného zákona, střední vzdělání s výučním listem a studiem pedagogiky, střední vzdělání v oboru zaměřeném na AP, střední vzdělání rozšířené o studium pedagogiky či studium pro AP nebo základní vzdělání a studium pro AP (§20 zákona č. 563/2004 Sb.). Srovnáním zahraničních studií se ukázalo, že kvalifikace AP je nejednotná, často asistenti nemají vysokoškolské vzdělání a na pozici nastupují bez předchozích zkušeností v oblasti vzdělávání. Bohužel se ukazuje, že ani v průběhu činnosti se jim nedostává adekvátního proškolení a dalšího vzdělávání. V česku se ukazuje stejný fenomén (Němec et al., 2014).

Hlavním úkolem AP je pomáhat žákovi se SVP překonávat bariéry ve vzdělávání a zprostředkovat mu potřebnou úpravu výuky. Důležitá je také spolupráce s učiteli, a to nejen během výuky a navazování otevřené komunikace s rodiči žáka (Langer, 2017).

Podle vyhlášky č. 27/2016 poskytuje AP podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se SVP. AP podle předpokladů §20 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. zajišťuje přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle pokynů učitele zaměřenou na individuální podporu žáka, podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce i přípravě na výuku, a přitom ho vede k co nejvyšší možné míře samostatnosti a výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a nácvik sociálních kompetencí. AP podle předpokladů §20 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb. zajišťuje pomocné výchovné práce podle pokynů pedagoga, pomocné organizační činnosti, pomoc při adaptaci žáků se SVP na školní prostředí, pomoc při komunikaci se žáky i jejich rodiči, pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích ve škole i mimo školu, které jsou pořádány školou, pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se SVP. Není to tedy tak, že by AP byl asistentem jednoho konkrétního žáka a pracoval pouze s ním, jak si to mnozí rodiče i učitelé myslí. Už z názvu vyplývá, že se jedná o podporu pedagoga ve třídě. Jelikož je hlavním smyslem AP podporovat žáka v samostatnosti při plnění školních povinností, znamená to, že dobrý asistent ve své podstatě od počátku pracuje tak, aby ho postupem času žák potřeboval méně, a tím paradoxně ohrožuje vlastní pozici. To je však součástí práce. Naopak snaha o dokázání vlastní nepostradatelnosti asistentem může vést ke zvýšené závislosti žáka, případně k plnění školních povinností asistentem, což je nepřijatelné (Růžička et al., 2019).

Stejně jako u pedagogů jsou u AP kromě profesních kompetencí neméně důležité i osobnostní předpoklady. Mezi takové předpoklady se řadí klidná povaha, vstřícnost a laskavost, ochota naslouchat, psychická odolnost, nadhled a odstup, pozitivní myšlení, skvělé komunikační dovednosti (Gabašová & Vosmik, 2019). Důležitý je také kladný vztah k dětem, schopnost empatie, spolehlivost, trpělivost a schopnost spolupráce. AP by neměli mít předsudky vůči lidem s postižením, cizincům nebo jiným minoritním sociálním skupinám (Kendíková, 2016). Učitelé také od AP očekávají vlastní kreativitu, nápaditost a flexibilitu. Velký důraz je kladen na týmovou spolupráci. Ukazuje se totiž, že ve třídách, kde nedochází k funkční komunikaci mezi pedagogem a AP, není vzdělávání žáků dostatečně efektivní (Růžička et al., 2019). Asistenti často mají možnost žáky poznat více do hloubky než učitelé, jelikož se jim často věnují individuálně. Proto mají potenciál učitele o tyto informace obohacovat a napomáhat tak k lepšímu třídnímu klimatu (Robinson, 2017). Pro dlouhodobé působení na této pozici je důležité nejen další vzdělávání, ale také udržování vlastní psychické pohody (Růžička et al., 2019).

AP může být vhodně využíván i při podpoře integrace ve školní tělesné výchově. Ve většině akreditovaných programů ale bohužel na tuto problematiku není kladen dostatečný důraz a není jí věnován dostatečný prostor (Ješina & Kudláček, 2011). Právě proto je více než vhodné, aby i asistenti pedagoga prošli alespoň kurzem zaměřeným na problematiku APA či ATV (Ješina et al., 2020b).

### **1.3.4 Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání**

Učitelé jsou klíčovým prvkem úspěšné inkluze. Důležité jsou nejen jejich kompetence či znalosti, ale zejména pak jejich postoje ke vzdělávání žáků se SVP a přijetí filozofie inkluze jako takové (Slepičková, Pančocha et al. 2013). Postoje jsou dlouhodobé dispozice, které ovlivňují to, jak člověk reaguje na různé věci, osoby, události a další aspekty okolního světa. Jedná se o hodnotící vztah, proto může mít pozitivní i negativní konotace. Postoje nemusí být na první pohled vidět, ale většinou se reflektují v chování jedince. Slouží nám k tomu, abychom se lépe orientovali ve složitém prostředí světa. Důležité je, že se naše postoje mohou v průběhu života měnit (Jedlička, Kořa & Slavík, 2018).

Yada, Tolvanen & Savolainen (2018) rozlišují tři hlavní proměnné, které ovlivňují postoje učitelů vůči inkluzivnímu vzdělávání. Ty mohou souviset buď se žákem, tedy typem jeho speciálních vzdělávacích potřeb a jejich závažností; s učitelem, kdy mezi vlivy může patřit pohlaví, doba praxe ve škole či množství zkušeností s osobami s postižením; a vzdělávacím prostředím, které vychází z názorového nastavení školy, podpory kolegů a dalších odborníků.

Učitelé běžných základních škol vnímají žáky s postižením jinak než jejich spolužáky. Jelikož si uvědomují jejich odlišnosti, mohou na ně mít nižší nároky a mírněji je klasifikovat. To mohou jejich spolužáci vnímat jako nespravedlivé a u žáků s postižením to později může vést ke zkreslenému vnímání vlastních schopností (Vágnerová, 2014). Postoj učitelů vůči žákům se SVP je ale velmi důležitý, protože učitelé hrají stěžejní roli v utváření pozitivních vztahů mezi žáky se SVP a žáky bez SVP (srov. Schwab et al., 2020; Heyder, Südkamp & Steinmayr, 2020). Nejinak tomu je v hodinách ITV, kdy se ukázalo, že právě pozitivní přístup učitelů je klíčový pro efektivní ITV (Qi & Ha, 2012). Přesto jsou stále velké rozdíly v postojích učitelů vůči různým typům postižení. Zatímco u tělesného postižení nebo specifických poruch učení je většina učitelů pro vzdělávání těchto žáků v běžných školách, u žáků se středně těžkým a těžkým

mentálním postižením, smyslovým postižením, poruchami autistického spektra nebo psychiatrickým onemocněním jsou spíše pro vzdělávání ve speciálních školách. Pro žáky s lehkým mentálním postižením nebo narušenou komunikační schopností by vidělo nejvíce učitelů jako vhodnou speciální třídu v běžné škole (Michalík, Baslerová, Růžička et al., 2018). V ITV jsou podle učitelů nejtěžší k začlenění žáci s poruchami chování a emocí, jelikož se pro ně těžko něco plánuje a učitelé tak musí být stále ve střehu. Také uvádí těžkosti při začleňování žáků s tělesným postižením, jelikož musí významně modifikovat aktivity tak, aby je i tito žáci bez problému zvládli (Morley et al., 2020).

Meta-analýza zaměřená na postoje učitelů k inkluzi ukázala, že demografické ukazatele učitelů nemají významný vliv na postoj k inkluzi. Neprokázalo se ani, že by mělo vliv pohlaví učitele (van Steen & Wilson, 2020). Naopak praxe a zkušenosti učitelů mají vliv značný. Ukázalo se, že pro zlepšení postojů pedagogů je důležitá pozitivní zkušenost s výsledky vzdělávání žáků se SVP. V tom může pomoci i praxe studentů na inkluzivních školách (Hájková & Strnadová, 2010). Zkušenost z učení žáků se SVP snížila obavy učitelů vzdělávat tyto žáky a měla pozitivní efekt na postoj učitelů ke společnému vzdělávání. Zároveň bližší vztah učitele s jedinci s postižením ovlivnila interakci učitelů se žáky se SVP k lepšímu (Yada et al., 2018). Také absolvování kurzu zaměřeného na APA mělo pozitivní vliv na postoje učitelů k výuce žáků s postižením (Qi & Ha, 2012).

Výzkum z českého prostředí ukázal, že většina respondentů má obavy z přítomnosti žáků se zdravotním postižením v běžných školách a spíše nesouhlasí, aby zde byly vzdělávány. 60 % respondentů, kteří neměli dříve kontakt s osobou se zdravotním postižením, se cítí odborně nepřípraveno a nedostatečně informováno pro práci s touto cílovou skupinou (Potměšil et al. 2018). Také někteří učitelé vnímají velké množství problémů při začleňování žáků se SVP do hodin TV, a to zejména žáků s těžším postižením. Jedním z největších problémů se zdá být to, že se učitelé TV vnímají jako nekompetentní pro práci se žáky se SVP v TV (Rekaa, Hanisch & Ytterhus, 2019). Zde se otvírá obrovský potenciál pro vzdělávání budoucích pedagogů. V souvislosti s pedagogii se také ukázalo, že budování tzv. self-efficacy (důvěry ve vlastní schopnosti) významně přispívá k lepšímu vzdělávání žáků se SVP (Alevriadou & Pavlidou, 2014). Také absolvování oboru speciální pedagogiky má zásadní vliv na formování pozitivních postojů k inkluzi žáků se SVP (Slepičková & Pančocha, 2013).

V českém prostředí mají učitelé stále spíše obavy ze vzdělávání žáků se SVP. Většinou uváděli obavy ze zvýšené pracovní zátěže a nedostatku finančních a

personálních zdrojů. Další obavy byly mířeny na nedostatek vlastních kompetencí, nedostatečnou odbornou podporu a omezení rozvoje žáků, kteří žádné speciální vzdělávací potřeby nemají (Tamtéž, 2013). Učitelé TV mají také strach, že jim nezbude dostatek času věnovat se zbytku třídy a bojí se, že tím klesne kvalita hodin TV. Uvědomují si, že je ITV složitější na plánování, přípravu i organizaci (Rekaa et al., 2019). Ve výzkumu zaměřeném na povědomí pedagogických pracovníků v ČR o vzdělávání žáků se SVP po legislativních změnách roku 2016 a jejich postoje k těmto žákům více než polovina oslovených pedagogů překvapivě uvedla, že si myslí, že společné vzdělávání všech žáků v běžných školách pro společnost nemá význam a že nemá budoucnost. Také se shodli na tom, že pro žáky se zdravotním postižením je obecně vhodnější vzdělávání ve speciálních školách (Michalík et al., 2018). Nadějeplné vyhlídky nám však dává mezinárodní meta-analýza, ze které vychází, že učitelé mají obecně spíše pozitivní postoj k inkluzi a uvádějí, že jim přináší spíše výhody a radost (van Steen & Wilson, 2020). I ze srovnání studií vyšlo, že mnoho učitelů vnímá ITV jako potenciálně přínosnou v rámci sociální interakce pro žáky s postižením i bez postižení (Rekaa et al., 2019). Můžeme tedy doufat, že i u nás se karty časem otočí a pedagogové v inkluzivním vzdělávání začnou hledat její přínosy a možnosti než pouhá negativa.

### **1.3.5 Postupy a principy modifikací při realizaci ITV**

S příchodem inkluzivního vzdělávání i TV musí čelit novým výzvám a možnostem. ITV lze realizovat různými způsoby, které se v jednotlivých zemích legislativně lišily. Ukazuje se, že žáci se SVP mohou být úspěšně začleněni do hodin TV, pokud se jim dostane dostatečné podpory. Tato forma ITV by neměla mít žádný negativní efekt na žáky bez postižení (Qi & Ha, 2012). I v ITV musíme vycházet z definice inkluze. Nejde tedy o pouhé umístění žáka do hodiny TV společně s jeho spolužáky, ale každý žák by se měl cítit ve výuce začleněn. Aby k tomu mohlo dojít, dotazovaní učitelé se shodli, že pro úspěšnou ITV jsou velmi důležité modifikace, adaptace a diferenciaci. Právě možnost adaptovat aktivity může umocňovat autentické začlenění a učení v hodinách ITV (Morley et al., 2020).

Možností zapojení žáka do ITV je mnoho. Může se jednat o formy zapojení s úpravou obsahu a podmínek, využitím AP či peer partnerů. Kromě běžné TV se může jednat o individuální segregovanou formu, kdy žák pracuje pouze s AP, individuální či skupinovou paralelní výuku či kompletně segregovanou výuku v podobě ATV či ZTV.

Modifikace se realizují vzhledem k cílům, které si učitel pro danou pohybovou aktivitu definuje. Modifikace se nejčastěji týkají obsahu a podmínek, adaptace pak žáka a učitele. Hlavní možnosti modifikace jsou v komunikaci, zapojení pedagogů, obsahu (např. určení role hráčů, objemu intenzity zatížení a odpočinku, úpravy pravidel) a podmínek (např. prostoru, počtu účastníků, využití různých druhů náčiní). Nejdůležitější je samozřejmě individuální přístup a postoj učitele. Nesmíme zapomínat ani na možnost využití sportovně kompenzačních pomůcek, které mohou v mnohých případech hodiny ITV příjemně obohatit (Ješina et al., 2020b).

Největší těžkosti učitelé ITV vnímají při modifikaci týmových sportů. Individuální aktivity, jako třeba tancování, gymnastika či plavání vnímají jako snáze modifikovatelné, a tím pádem jsou lépe schopni všechny zapojit. Dobrou zkušenost s modifikací zmiňovali i u párových aktivit jako je např. tenis nebo badminton. Za důležitou pomoc učitelé označují AP. Často tvrdí, že bez něj by žákům nezvládli dát takovou podporu, jakou potřebují. Shodují se, že AP je v TV snad ještě důležitější než v jiných vyučovacích hodinách (Morley et al., 2020).

Každý žák se SVP má své individuální potřeby. Obecně však lze říct, že nejsnáze můžeme do ITV zapojit žáky se sluchovým postižením. Důležité je vše názorně vysvětlit a předvést, vhod přijdou také vizuální signály na místo těch zvukových. Např. využití barevných fáborků místo píšťalky. Problémy jim může činit komunikace a kooperace v týmu, na tom se však dá postupně pracovat. Podobně tomu může být i u žáků s mentálním postižením. Obecně můžeme říct, že čím lehčí mentální postižení, tím snáze bude tento žák integrovatelný. Největším problémem u těchto žáků bude jejich zhoršená úroveň kognice, tedy zhoršená koncentrace, spolupráce či taktické uvažování. Pro žáky s poruchami pozornosti či chování jsou sportovní hry velmi vhodné. Musíme si jen být vědomi větší fyzické i psychické unavitelnosti těchto žáků a měli bychom je tak být schopni usměřňovat. Co se týče žáků s tělesným postižením, jedná se asi o nejrůznorodější skupinu žáků se SVP, proto k nim i tak musíme přistupovat. Musíme znát příčinu postižení a zejména možnosti žáka. Když si představíme žáka s amputovanou končetinou, žáka s lehkou hemiparézou, který se pohybuje samostatně či žáka na vozíku, musíme si uvědomit, že přístup ke každému žákovi se bude diametrálně lišit. Zde bude zapotřebí velké množství modifikací, např. úprava bodování, omezení prostoru, výška sítě, druh míče ad. Důležité je, aby se nestalo, že se celá hodina TV točí jen kolem žáka se SVP, aby nedocházelo k tzv. opačné integraci a aby tím nebyli ostatní žáci ochuzováni. Složitější integrace pak nastává u žáků se zrakovým postižením. U těchto žáků je velmi

obtížné zapojení do běžných týmových sportů. Můžeme však zařadit do výuky i sporty pro zrakově postižené jako např. goalball či pracovat se žákem individuálně. Další specifickou skupinou jsou žáci s PAS, u kterých je individuální přístup stěžejní. Tito žáci jsou do sportovních her jen obtížně zařaditelní. I zde je tedy vhodná individuální práce s asistentem (Ješina et al., 2020b). Žáci s PAS mívají většinou zvýšenou míru citlivosti na okolní podněty (jako např. zvuky, doteky, světlo ad.). Tito žáci mají často zvýšený strach ze zranění, musíme tedy dát extrémní pozor na zajištění bezpečného prostředí, abychom naplnění jejich strachu předešli. Učitelé by měli být vnímaví i na signály šikany, jelikož žáci s PAS bývají často vhodnými oběťmi (Healy et al., 2013).

Musíme si být vědomi toho, že ne všechny aktivity jsou vhodné pro všechny. U některých aktivit by bylo příliš komplikované žáka se SVP na sílu zapojit, stejně tak některé aktivity postrádají pro konkrétního žáka s postižením smysl (Ješina et al., 2020b). Důležité je si zachovat selský rozum a provádět modifikace a adaptace smysluplně a s mírou. Jako vhodné se také ukázalo zapojit žáky do procesu vytváření TV pro všechny. Švédská firma se spojila se školami, a to učitelé i žáky při výrobě nových pomůcek do ITV. Když žáci dostali prostor vymýšlet novou pomůcku do ITV, shodovali se na tom, že by každý měl být schopen tyto pomůcky využívat a mělo by je to bavit. Hlavní myšlenkou výzkumu je nevytvářet adaptované pomůcky pro žáky se SVP ale vymyslet pomůcky, které mohou využívat všichni bez rozdílu a které budou pro všechny přínosné. Konkrétně tito žáci přišli s nápadem pískových rukavic. Jedná se o rukavice s malými pytlíčky písku jako závaží, které mohou sloužit jako zátěž pro jakékoliv aktivity a může se tím diferencovat náročnost pro každého žáka zvlášť. Takový typ pomůcek by mohl umocnit inkluzivní zkušenost žáků (Kristén, Klingvall & Ring, 2020).

### **1.3.6 Programy na pozitivní ovlivnění postojů pro ITV**

Postoje žáků ke spolužákům se SVP jsou stěžejním faktorem determinujícím úspěšnost inkluzivního procesu. Právě tyto postoje mohou být pozitivně ovlivněny pomocí osvětových programů. Ukázalo se, že kontakt s lidmi s postižením zlepšuje postoje žáků ke svým spolužákům se SVP (Ocete et al., 2020).

Stěžejním, mezinárodně uznávaným programem je Paralympijský školní den (dále jen „PŠD“). Jedná se o program zastřešený Mezinárodním paralympijským výborem, který se kromě České republiky uskutečňuje i na území Belgie, Německa, Litvy, Finska, Španělska a dalších zemí. V České republice bylo do roku 2020

uspořádáno nejvíce programů na světě a to přibližně 400 po celé ČR. Programy byly nejčastěji uskutečňovány pod záštitou Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci a Fakulty tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze. Hlavním cílem programu je propagovat sport osob se SVP, vytvářet povědomí o možnostech sportu osob s postižením jako součástí zdravého životního stylu, učit se respektovat individuální odlišnosti mezi lidmi a ukazovat samostatnost osob se SVP při zajištění adekvátní podpory (Ješina et al. 2020a). Program vychází z Allportovy Kontaktní hypotézy, která tvrdí, že sociální kontakt mezi majoritními a minoritními skupinami má potenciál zlepšit vzájemný vztah zainteresovaných jedinců. Právě proto se i PŠD snaží žákům zprostředkovat příjemné setkání a diskusi s paralympijskými sportovci. Stejně tak si žáci mohou vyzkoušet vybrané paralympijské sporty. Celý program staví na spolupráci a dosahování cílů v týmu. Z výzkumu, který byl uskutečněn na žácích šesté třídy vyplynulo, že díky PŠD byli žáci schopni se lépe ztotožnit se sportovcem s postižením, více si všímali toho, co mají společné než toho, čím jsou jiní. PŠD žákům v mnohých případech narušil jejich představu o tom, co je normální a mnozí z nich došli k názoru, že pro ně jinakost naplňuje význam normálnosti. Z výpovědí zúčastněných žáků bylo zřejmé, že se jejich postoje a názory vůči osobám s postižením zlepšily (McKay, Haegele & Block, 2019). Pro zařazování paralympijských sportovců do osvětových programů hovoří i Reina et al. (2020), kteří zjistili, že intervenční programy, které zahrnovali setkání s paralympijským sportovcem měly za důsledek pozitivnější postoje žáků ke svým spolužákům se SVP.

Proveden byl i výzkum, který se zabýval prožíváním PŠD sportovci s postižením, kteří do škol dochází, aby sdíleli svůj příběh. Sportovci kladně hodnotili, že jsou prezentováni za úspěchy, kterých dosáhli, nikoliv pro jejich postižení. Oceňovali i fakt, že si studenti mohli vyzkoušet paralympijské sporty společně s nimi a mohli je tak lépe pochopit. Ukázalo se v porovnání s jinými studii, že lépe působí, když paralympijský sportovci figurují v programu, a to konkrétně ve vedoucích pozicích jako jsou instruktoři, než když se o nich jen mluví (Kirk, Haegele & McKay, 2020). Jelikož byl program zaměřený na vysokoškolské studenty, má potenciál zlepšení přípravy budoucích učitelů TV. Zkušenost s paralympijskými sportovci z vysoké školy by jim mohla sloužit jako opora při začleňování žáků s postižením do TV.

Při osvětových programech nesmíme zapomínat ani na ty nejmenší. V České republice vznikl program s názvem pÁPÁ hrátky, který je modifikací na PŠD pro potřeby mateřských škol. Dominantní roli v tomto programu tvoří pohádky, které se zabývají

problematikou života osob se zdravotním postižením. Právě využitím pohádek má program za cíl pozitivně formovat postoje dětí k osobám s jinakostí. Hlavní postavou pohádek jsou vždy zvířátka s nějakým typem postižení, která zažívají těžké chvíle. Konec je vždy šťastný, kdy zvířátka všechny překážky překonají a najdou si nové přátele. Na pohádky pak přímo navazují hry s tématem zdravotního postižení, kde si děti mohou vyzkoušet spoustu kompenzačních pomůcek jako je bílá hůl, vozík i pomůcek využívaných ke sportu jako je např. monoski, vždy dle konkrétního zaměření programu (Ješina et al., 2020a).

## 2 CÍLE

TV je obdobně jako některé jiné obory vzdělávání (např. český jazyk nebo přírodopis) všeobecně vzdělávacím předmětem. Jeho minimální časová dotace 2hod/týdně do značné míry determinuje jeho potenciální postavení mezi ostatními vzdělávacími obory. Zároveň, jelikož se jedná o výchovu, umožňuje žákům se mezi sebou lépe poznat a působí na jejich postoje a hodnoty. TV má navíc zdravotní benefity a má potenciál žáky motivovat i k další pohybové aktivitě mimo školu. Proto je důležité, aby i žáci se SVP byli plnohodnotně začleněni do hodin TV. Úspěšnou realizaci tzv. inkluzivní tělesné výchovy, tedy TV pro všechny ovlivňuje mnoho atributů. Za ty nejdůležitější lze považovat samotné žáky se SVP i bez SVP, jejich rodiče, postojové, materiální, finanční a personální podmínky školy, a především přístup a připravenost samotných učitelů TV, na které bylo zaměřeno předložené výzkumné šetření. Cílem práce je tedy zjistit subjektivní připravenost učitelů na realizaci ITV.

### **Hlavní cíl šetření**

Zjistit a popsat strukturu subjektivně vnímané připravenosti učitelů tělesné výchovy na realizaci inkluzivní tělesné výchovy.

### **Dílčí cíle a úkoly šetření**

V návaznosti na hlavní cíl byly formulovány dílčí cíle šetření, které by bylo možné považovat i za oblasti úkolů práce.

- 1) Oslovit vhodné informanty k šetření.
- 2) Realizovat rozhovory jako prostředek sběru dat.
- 3) Zpracovat data v pěti určených oblastech, a to konkrétně:
  - a) Zjistit, jakou mají učitelé TV zkušenosti, znalosti a dovednosti pro podporu vzdělávání žáků se SVP.
  - b) Zjistit jaký je jejich postoj a názor na integraci těchto žáků.
  - c) Zjistit za jakých podmínek probíhá uvolňování žáků se SVP z TV.
  - d) Zjistit, jakou mají žáci uvolnění z TV vzdělávací alternativu.
  - e) Zjistit na základě jakých kritérií a jak jsou žáci se SVP hodnoceni v TV.
  - f) Zjistit jakou mají školy obecně infrastrukturu prostorových, personálních a informativně-komunikačních podmínek pro podporu integrace žáků se SVP.
- 4) Zpracovat výsledky.

5) Interpretovat výsledky.

### **Hlavní výzkumný problém**

Jaké jsou subjektivně vnímané kompetence učitelů TV a jejich připravenost na realizaci ITV s plnohodnotným začleněním žáků se SVP?

### **Výzkumné otázky**

VO1: Jaké mají pedagogové znalosti a zkušenosti s integrací a prací se žáky se SVP?

VO2: Jaký mají učitelé názor na integraci žáků se SVP a jaké vnímají limity v této oblasti?

VO3: Jak probíhá uvolňování žáků se SVP z TV?

VO4: Jaká je vzdělávací alternativa pro žáky, kteří jsou uvolněni z TV?

VO5: Jakým způsobem jsou žáci se SVP hodnoceni v TV?

VO6: Jaké mají dotazované školy podmínky k integraci žáků se SVP?

### **3 METODIKA PRÁCE**

V rámci předložené diplomové práce byl s ohledem na vyhodnocení a interpretaci dat využit dominantně kvalitativní přístup. K naplnění výzkumných cílů byly využity strukturované rozhovory s učiteli TV na druhém stupni základních škol.

Kvalitativní výzkum na rozdíl od kvantitativního výzkumu neprezentuje výsledky šetření numericky, pomocí grafů či jiných měřitelných dat, ale zaměřuje se více na zkoumané osoby, fenomény či subjektivně vnímaná hodnocení (Radvan & Vavřík, 2012). Přesto, že nabízí hlubší a osobnější vhled do problematiky, je i pro něj důležitá validita a přesnost a musí být zajištěna nezaujatost výzkumníka (Hendl, 2005). Hlavním cílem badatele, který kvalitativní šetření uskutečňuje, je využitím různých postupů a metod zjistit a dokázat, jak si lidé vysvětlují sociální realitu. Funguje na základě indukce a dále se nedá zobecňovat (Švaříček & Šed'ová, 2014). Zaměřuje se zejména na lidskou osobnost a její prožívání světa. Právě jednou z nejčastějších metod získávání dat je hloubkové interview. Přesto, že se výzkumník snaží zůstat nestranný, se do výsledků promítá pohled všech zúčastněných, tedy informantů i badatele (Průcha, 1995).

Informace od informantů byly získávány pomocí metody strukturovaných rozhovorů. Strukturovaný rozhovor je typický tím, že při něm badatel postupuje podle předem připravené struktury otázek, které mají přesnou formulaci a dané pořadí. Otázky jsou pro celý soubor informantů shodné (Chráška, 2016).

#### **3.1 Charakteristika výzkumného souboru**

Pro výzkum byli záměrně vybráni učitelé TV na druhém stupni základních škol, na kterých se vzdělává alespoň jeden žák se SVP. E-mailem bylo osloveno 90 škol z databáze škol v Jihomoravském kraji. Oslovovány byly zejména školy, které mezi svými zaměstnanci uváděli asistenty pedagoga, jelikož se u nich dá předpokládat, že vzdělávají i žáky se SVP. E-mail obsahoval otázku, zda daná škola vzdělává alespoň jednoho žáka se SVP a zda by byla ochotna se šetření zúčastnit. V případě, že byly na internetových stránkách školy dostupné kontakty na učitele TV, byli osloveni přímo. V opačném případě byli osloveni ředitelé a zástupci ředitelů s prosbou o předání kontaktu.

Bylo uskutečněno dvanáct rozhovorů s učiteli TV na druhém stupni běžných základních škol, na kterých v současnosti vyučují alespoň jednoho žáka se SVP (viz tabulka č.1). Deset informantů učí na škole v okrese Brno-město či Brno-venkov, zbylé

dvě školy spadají pod okres Hodonín. Výzkumný vzorek tvoří přesně polovina mužů a polovina žen. Průměrný věk informantů je 37 let, průměrná doba praxe na ZŠ je 9 let. Výzkumný vzorek by se však dal jednoduše rozdělit na dvě skupiny, a to konkrétně zkušenější učitele, kteří odučili více než 15 let, kteří byli 4 a méně zkušené, či začínající učitelé, kterých byla většina, tedy 8. Všichni učitelé až na dva mají vystudovaný obor Učitelství tělesné výchovy a sportu v kombinaci s dalším předmětem. Jedna učitelka má vystudovaný obor Aplikovaná tělesná výchova v kombinaci s dalšími předměty a jeden učitel má vystudované učitelství jiných všeobecně vzdělávacích předmětů, ale učí i tělesnou výchovu. Čtyři informanti mají vystudovanou i speciální pedagogiku a dva působí jako výchovní poradci.

Zúčastněné školy byly co do počtu žáků různé, nejmenší škola vzdělává cca 130 žáků, největší asi 960 žáků. Průměrný počet žáků na školu je přibližně 540 žáků. Složení žáků se SVP na školách se také lišilo (viz tabulka č.2). Uvedené informace jsou spíše pro uvedení do kontextu, jelikož byla tato data zjišťována spíše orientačně. Všechny školy vzdělávají žáky se specifickými poruchami učení (SPU), kteří činí obecně nejpočetnější skupinu žáků se SVP. V devíti školách jsou vzděláváni žáci s poruchami autistického spektra (PAS), osm dotázaných učitelů uvedlo, že se na jejich škole vzdělávají žáci s poruchami pozornosti, v sedmi školách jsou vzděláváni žáci s tělesným postižením (TP), a to v každé z nich je alespoň jeden žák na vozíku. Dále pět učitelů uvedlo vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením či hraničním pásmem inteligence (MP) a tři učitelé na škole vzdělávají žáka se smyslovým postižením, konkrétně dva zmínili žáka se sluchovým postižením (SP) a jeden žáka se zrakovým postižením (ZP).

Označení v přepisu	Pohlaví	Věk	Aprobace	Praxe
U1	Muž	35 let	Učitelství zeměpisu a tělesné výchovy	6 let
U2	Žena	41 let	Učitelství biologie a tělesné výchovy, speciální pedagogika	15 let
U3	Muž	25 let	Učitelství tělesné výchovy a informatiky	1 rok
U4	Žena	44 let	Učitelství zeměpisu a tělesné výchovy	6 let
U5	Muž	26 let	Učitelství tělesné výchovy, speciální pedagogika	2 roky
U6	Žena	27 let	Učitelství tělesné výchovy a občanské výchovy, trenérství	1 rok
U7	Žena	37 let	Učitelství tělesné výchovy a ruského jazyka, speciální pedagogika	6 let
U8	Muž	46 let	Učitelství zeměpisu a tělesné výchovy	19 let
U9	Žena	56 let	Učitelství tělesné výchovy a občanské výchovy, výchovné poradenství	26 let
U10	Žena	45 let	Rekreologie, Aplikovaná tělesná výchova, Učitelství přírodopisu, speciální pedagogika, výchovné poradenství	21 let
U11	Muž	29 let	Učitelství zeměpisu a přírodopisu	2 roky
U12	Muž	33 let	Učitelství tělesné výchovy, dějepisu a zeměpisu	4 roky

**Tabulka 1:** Přehled informantů

Označení v přepisu	Počet žáků ve škole	Počet žáků se SVP	SPU	ADHD /ADD	PAS	TP	MP	SP
U1	390	Nezjištěno	Ano	Ano	X	Ano	X	X
U2	420	Nezjištěno	Ano	X	Ano	Ano	Ano	X
U3	400	Nezjištěno	Ano	Ano	X	X	X	X
U4	600	200	Ano	Ano	Ano	Ano	X	X
U5	720	97	Ano	X	Ano	Ano	Ano	Ano
U6	400	Nezjištěno	Ano	Ano	Ano	X	X	Ano
U7	960	Nezjištěno	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	X
U8	500	60	Ano	X	Ano	X	X	X
U9	400	20	Ano	X	Ano	X	X	X
U10	800	20	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	X
U11	800	20	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	X
U12	130	25	Ano	Ano	X	X	X	Ano

**Tabulka 2:** Charakteristika škol

### 3.2 Technika sběru dat

Data byla získávána pomocí strukturovaného rozhovoru vytvořeném autory Najman, Ješina & Baloun prezentované v diplomové práci Abelovského (2017) (viz příloha 2). Využitý rozhovor koresponduje s výzkumnými otázkami, které navíc prohlubuje. Způsob sběru dat byl schválený etickou komisí FTK v rámci předloženého výzkumného projektu Mapování zapojení žáků s potřebou podpůrných opatření do školní tělesné výchovy pod č.j. 14/2017.

Rozhovory byly realizovány v období od října 2020 do března 2021. Z důvodu nestandardní situace zapříčiněné epidemií viru Covid-19 byly rozhovory uskutečněny přes online platformy jako je MS TEAMS, Zoom, Google meet ad. Tento způsob se osvědčil jako funkční. Zároveň ušetřil čas i finance za případné dojíždění za informanty. Rozhovory trvaly 20-45 minut. Rozhovory byly nahrány, přepsány v plném znění a dále

zpracovány. Informanti udělili ústní souhlas s nahráváním rozhovoru pro účely výzkumného šetření a podepsali informovaný souhlas se zařazením do výzkumu. Data byla využita pouze k účelům výzkumu.

Byl proveden i pilotní rozhovor, díky kterému bylo možné sledovat relevantnost otázek, vyzkoušet způsob vedení rozhovoru i odhadnout hrubý čas trvání rozhovoru.

Rozhovory měly pět hlavních témat. První okruh se zaměřoval na zkušenosti učitelů a jejich škol s prací se žáky se SVP. Tento okruh zjišťoval mimo jiné míru informovanosti na škole o žácích se SVP, možnosti konzultací a dalšího vzdělávání pro učitele, či názor učitelů na integraci těchto žáků. Druhý okruh byl zaměřen na uvolňování žáků z TV. Zjišťoval, z jakých důvodů bývají žáci z TV uvolňováni, a to jak úplně, tak částečně, kdo uvolňování většinou iniciuje a přes koho se ve škole řeší. Třetí okruh se ptal na hodnocení žáků se SVP v TV. Čtvrtý okruh řešil vzdělávací alternativu pro žáky se SVP, kteří jsou z TV uvolněni. A poslední, pátý okruh, zjišťoval podmínky školy pro integraci, a to konkrétně její bezbariérovost, přítomnost speciálních pedagogů na škole ad.

### **3.3 Postup práce**

V měsíci říjnu byl proveden pilotní rozhovor. K rozhovoru byla záměrně vybrána učitelka TV, která má hojné zkušenosti se začleňováním žáků se SVP do TV. Rozhovor proběhl v kavárně a trval asi 45 minut. Díky pilotnímu rozhovoru bylo ověřeno, zda všechny otázky zapadají do kontextu rozhovoru a zda jsou položeny jasně. V říjnu a listopadu byly formou e-mailu kontaktovány školy s prosbou o uskutečnění rozhovoru. Kontakty na školy byly získávány zejména z databáze škol v Jihomoravském kraji. Pokud byly dostupné e-maily přímo na učitele TV, byli osloveni přímo. Termín oslovení škol nebyl zvolen úplně vhodně, jelikož v tom samém týdnu přecházely všechny základní školy na distanční výuku. I vzhledem k tomu byla návratnost odpovědí relativně malá. V listopadu a v prosinci 2020 proběhly první rozhovory, a to jeden formou osobního setkání a zbylé již formou videohovoru přes některou z online platforem. Současně od října 2020 do února 2021 byl z odborné literatury a studií zpracován přehled poznatků. V lednu 2021 byly školy osloveny znovu, a to již s větší návratností odpovědí. V lednu a únoru 2021 proběhly zbylé rozhovory, také formou videohovorů. Před uskutečněním samotného rozhovoru byl s dotazovanými učiteli podepsán informovaný souhlas s účastí na výzkumném

šetření. Všechny rozhovory byly nahrávány a následně transkribovány v plném znění. V březnu 2021 proběhla analýza rozhovorů a interpretace výsledků. V dubnu 2021 byly odvozeny výsledky a diskuse práce a byly prováděny formální úpravy práce.

### **3.4 Postupy zpracování a interpretace dat**

Transkripty rozhovorů byly analyzovány formou otevřeného kódování. To vychází z metody zakotvené teorie. Díky otevřenému kódování můžeme odhalit relevantní témata v rozhovorech (Hendl, 2005). Nejprve je potřeba rozčlenit text na dílčí jednotky, kterým následně připisujeme kód, nebo označení, které je nejlépe vystihuje (Švaříček & Šed'ová, 2007). U otevřeného kódování si výzkumník může dovolit být kreativní a hledat v textu i nečekaná témata. Později pak budou kódy redukovány podle potřeby (Bergin, 2018).

Data z rozhovoru byla členěna do šesti základních kategorií. První se zaměřovala na znalosti a zkušenosti učitelů s výukou integrovaného žáka, kde bylo zjišťováno především jakou mají učitelé kvalifikaci, jaká je možnost účasti na kurzech na dané téma a jak se orientují v potřebných vyhláškách a právech žáka. Druhou kategorií byl názor učitelů na integraci žáků se SVP a limity, které v této oblasti subjektivně vnímají. Třetí okruh se zajímal o uvolňování žáků se SVP z TV, a to jakých žáků se většinou týká, kdo jakým způsobem ho komunikuje a jaký vliv může mít na třídní kolektiv. Čtvrtý okruh se zabýval vzdělávacími alternativy pro žáky částečně či plně uvolněné z TV. Pátá kategorie se zajímala o hodnocení žáků se SVP v TV, zejména na jeho případné odlišnosti od ostatních žáků. A poslední kategorie mapovala podmínky dotazovaných škol pro integraci žáků se SVP.

## 4 VÝSLEDKY

### 4.1 Znalosti a zkušenosti s výukou integrovaného žáka

V rámci výzkumného vzorku lze pozorovat velké rozdíly ve znalostech i zkušenostech dotázaných učitelů směrem k integraci žáků se SVP do běžných škol. U1, U3 a U11 uvádějí subjektivní nedostatek zkušeností, kdy U11 sděluje: „*Nemyslím si, že jsme úplně dobře proškolení tady na tu integraci.*“ U4, U8 a U12 uvedli zkušenost z pozice asistenta pedagoga u žáků se SVP, U6 sdělila, že byly pohybové aktivity pro žáky s postižením součástí jejího studia, a proto se cítí být připravena na jejich vzdělávání. U9 uvedla pozitivní zkušenost ze začlenění žáka s PAS do hodin TV. Z opačného spektra U2, U5, U7 a U10 mají kromě učitelství tělesné výchovy vystudovanou i speciální pedagogiku, U2 má navíc zkušenost z pozice učitele na základní škole speciální a U10 má dokonce vystudovaný obor Aplikovaná tělesná výchova, který je přímo zaměřený na tělesnou výchovu pro žáky s postižením.

Prostřednictvím rozhovoru bylo zjišťováno, zda mají dotazovaní učitelé možnost účastnit se kurzů zaměřených na TV pro žáky se SVP, zda se podobného kurzu již zúčastnili a zda sledují novinky v této oblasti. Výpověď U1 shrnuje názor všech dotazovaných: „*Nějaké vzdělávání pedagogů probíhá a my na nějaké semináře můžeme chodit.*“ Všichni dotazovaní učitelé uvedli, že nějaké možnosti dalšího vzdělávání jsou, U2, U3 a U6 uvedli, že nabídka podobných kurzů je velmi malá. U11 uvedl: „*Mohlo by být více webinářů nebo seminářů na toto téma, kde bychom se dozvěděli víc třeba jak v tom tělocviku, co dělat, nějaké aktivity do hodiny atd.*“ U3 a U6 sdělili, že by se takového kurzu účastnili až by to pro ně bylo aktuální a měli žáka se SVP v TV. Všichni dotázaní učitelé shodně vypověděli, že se však žádného kurzu zabývajícím se touto problematikou zatím neúčastnili. Většina dotázaných učitelů sdělila, že novinky v této oblasti nesledují. U4 uvedla, že novinky sleduje a diskutuje je s kolegy, U8 novinky sleduje občas, U5 a U9 sledují novinky v TV obecně. Všichni dotázaní učitelé se také shodně vyjádřili, že nemají žádnou metodiku, podle které by se řídili, ale řídí se více podle pocitu a vlastních zkušeností.

Další otázka měla za cíl zjistit, jak se dotazovaní učitelé orientují ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných. Většina učitelů se přiznává, že se ve vyhlášce moc neorientuje, případně že se jí ani neřídí. U5: „*Nebudu lhát, vyhláškou se neřídím, ne.*“ U4, U7, U8, U9 a U12 se ve vyhlášce orientují a snaží se jí řídit. Také

jsme se učitelů ptali, co ví o právu žáka se SVP účastnit se TV. U2, U5 a U11 o tomto právu dle vlastního sdělení neví nic. U1 a U3 si svou odpověď nebyli moc jistí, U1 sdělil: „*Mají taky právo samozřejmě v nějakém omezeném rozsahu.*“ Podobně odpovídá U6: „*No tak oni mají samozřejmě možnost tam být, ale většinou se to nedělá. Většinou jsou ty děti uvolněný.*“ O možnosti uvolnění žáků se SVP z TV hovoří i U4, U7, U8, U9, U10 i U12 shodně vyjadřují svůj názor, že i TV je součástí povinné školní docházky, a proto by se jí měli účastnit i žáci se SVP. Podle slov U7: „*Já předpokládám, že má práva úplně stejná a jestliže nemá nějaké další omezení, že by to měl vyloženě zakázané od lékaře, tak má právo se účastnit TV. Je to povinná školní docházka, předpokládám, že tam má chodit. Do tělaku patří každé dítě.*“

V průběhu učitelské praxe se samozřejmě může stát, že si učitel neví rady. Ptali jsme se tedy, zda se mají na koho obrátit pro konzultaci v oblasti TV pro žáky se SVP. Pět dotázaných učitelů uvádí, že by se mohlo obrátit na školní poradenské pracoviště na vlastní škole, tedy na výchovného poradce, školního psychologa či školního speciálního pedagoga. U7 na škole působí jako takový konzultant: „*Když má někdo žáka se SVP ve třídě, tak já mu do toho tělocviku vlezu a tím, že mám zkušenost jako speciální pedagog, a i učím ten tělocvik, tak třeba na prvním stupni jim to pomáhám nastavit.*“ U4 uvedla možnost konzultace s externím pracovníkem, konkrétně s fyzioterapeutem konkrétního žáka a s jeho rodiči. Zbylých pět dotázaných učitelů nemá možnost žádných konzultací a neví, na koho by se měli obrátit. Pěkně to vystihla U10: „*A s jakým odborníkem? Odkud?*“

## **4.2 Názor učitelů na integraci žáků se SVP a vnímané limity**

Většina dotazovaných učitelů se ve výpovědích shodovala, že s integrací souhlasí, ale že dle jejich názoru není vhodná pro všechny žáky. Jak U2 sděluje: „*Určitě není vhodná pro všechny. Fakt si myslím, že někteří žáci do běžného vzdělávání vůbec nepatří a že by jim bylo daleko lépe ve speciálních školách, a to nejen jim, ale i té třídě.*“ U4 uvedla: „*Myslím si, že nebylo dobré zrušit zvláštní školy, protože je to mnohem náročnější, když je ve třídě třeba 26 nebo 30 dětí a je tam třeba 6 nebo 8 dětí se SVP.*“ U8 to shrnuje slovy: „*Ne všechny děti jsou integrovatelné, samozřejmě myšlenka je to super, nicméně takových myšlenek ve světě bylo.*“ Učitelé se ve výpovědích shodovali, že je integrace pro učitele náročná a přináší jim práci navíc, uváděli obavu, aby žák se SVP nebrzdil zbytek třídy a zároveň vyzdvihovali důležitost kvalitního AP v procesu

integrace. Jako nejvhodnější pro integraci vnímají malé třídy či skupiny. U3 jako jediný z dotázaných učitelů vyjádřil spíše negativní postoj k integraci: „*Co se týče toho, co já učím, tak nějaké těžší případy vůbec nemám, za což jsem popravdě řečeno rád.*“ Podle vlastních slov jsou jeho starší kolegové na škole nastaveni spíše proti integraci a on jako nováček tyto postoje přijal za své. Naopak U7 je plně pro integraci: „*Ono jde o to, že oni se opravdu budou jinak rozvíjet mezi těma dětma, které je trošku povytáhnou. O tom, že to ty další děti nějak stlačí dolů, což taky někdy posloucháme, že na úkor těch integrovaných přicházíme o tu druhou stranu, že to zpomalí ty výkonný děti, tak si to úplně nemyslím.*“ Myslí si, že to třídu nijak nebrzdí, ale naopak z ní mohou všichni těžit.

Když jsme se ptali, kteří žáci se tedy učitelům zdají vhodní pro integraci a kteří nikoliv, většina odpověděla, že je to individuální. Někteří však vnímají konkrétní postižení jako obecně nevhodné. Podle U2 pro integraci nejsou vhodní někteří žáci s PAS a žáci se smyslovým postižením, jelikož podpora, kterou tito žáci vyžadují je velmi specifická. U5 by do běžných škol nezařadil žáky s mentálním postižením: „*Ale žáci s hraniční mentální úrovní nebo přímo lehké mentální postižení, někdy tam jsou i žáci se středně těžkým mentálním postižením, tak tam si myslím, že by jim bylo výrazně lépe ve speciálním školství než na té běžné základní škole.*“ S tím ve své výpovědi souhlasí i U11. U5 a U12 navíc upozorňují na riziko nezačlenění do třídního kolektivu či dokonce šikany.

U7, U9 a U12 vyzdvihují potenciální pozitivní vliv integrace na budoucí život všech zúčastněných žáků z hlediska vnímání jinakosti a tolerance. U7: „*Že mají od té čtvrté, páté třídy do devítky spolužáka na vozíčku, tak do toho života jdou úplně jinak vybavení než ti ostatní. Ať to nezní hloupě, ale oni se neštítí mu pomoci, je to pro ně normální. Ví, že takový někdo je. Snaží se k sobě být i tolerantní.*“

U11 sděluje nadějeplné vyhlídky do budoucna: „*Myslím si, že jak se s tím lidé začnou více setkávat v té škole ať už učitelé, tak i ti asistenti a trošku se s tím naučí pracovat, tak si myslím, že to potom bude vypadat úplně jinak než tyhle začátky.*“

Učitelé byli také dotázáni, jaké vnímají limity při začleňování žáků se SVP do hodin TV. Čtyři dotazovaní učitelé uvedli, že je to náročné a že by to pro ně znamenalo práci navíc. Sedm dotázaných učitelů uvedlo jako limitní vysoký počet žáků ve třídě, pět učitelů pak udává malé nebo nevhodné prostory. Čtyři dotazovaní učitelé uvedli špatnou systémovou podporu a finanční nedostatky. Tři z dotazovaných učitelů vnímají jako limitující nedostatek informací a zkušeností s prací se žáky se SVP v TV. Dva z dotázaných učitelů uvedli, že by jako limit vnímali absenci AP v hodině TV.

U2 a U6 vnímají limity v konkrétním typu postižení žáků, a to konkrétně v případě U2 zapojení nevidomého žáka do hodin TV, v případě U6 žáka na vozíku či žáka s mentálním postižením. U1 uvedl obavu, aby žák se SVP v hodinách nevědomky nevyčleňoval. Výpověď U5 mezi ostatními vyčnívala. Sdělil: „*Limity si myslím, že jsou ti rodiče. Že tam je někdy zbytečně příliš toho protektivismu.*“

### 4.3 Uvolňování žáků se SVP z TV

Od učitelů bylo zjišťováno, jak probíhá uvolňování žáků z TV na jejich škole. Většina dotázaných učitelů uvedla, že má nějaké žáky z TV uvolněné. Mezi hlavní důvody patřilo těžké zdravotní postižení (U1, U4), pooperační či poúrazové stavy (U10, U12), vrozené vady, srdeční vady (U7, U12), tělesné postižení, silné astma (U5), dlouhodobá nemoc (U7), mentální postižení (U9). U9: „*Máme žákyni, která má i nějakou retardaci a ta je úplně osvobozená z TV. (...) Prostě matka pro ni raději zajistí osvobození z TV, než aby ji zařazovala do kolektivu, kde si myslím, že by jí to možná pomohlo.*“ Všichni učitelé uvedli, že u nich na škole uvolňování z TV nejsou častá a pohybují se v řádu jednotek. Z opačného pohledu zbylí čtyři učitelé sdělili, že nemají žádné žáky uvolněné z TV, navíc ve třech případech se aktivně snaží zapojit všechny žáky do TV. U3: „*Uvolnění z TV nemám vůbec žádný. Já si myslím, že každý žák může cvičit.*“ U7 uvedla: „*Tak mně to vadilo, že nám do té tělesné výchovy nechodí, a docela jsem se zasazovala o to, aby tam chodili.*“ Stejně smýšlí i U8: „*Já opravdu nejsem zastávce uvolňování. To znamená vždycky jsem hledal cestu jak se s tím rodičem, lékařem domluvit na tom, aby to dítě mělo nějaké omezení, které my budeme respektovat.*“ To, že to může fungovat ukazuje i příklad z praxe, který uvedla U6: „*Mám v jednom ročníku akorát slečnu, která by měla mít uvolnění z TV, ale ona chce cvičit, ale musí si sama hlídat co může a nemůže co má napsané od doktora. A když vím, že pro ni něco není vhodné, tak jí upozorním, ať to nedělá.*“

Z diskuse o uvolňování žáků z TV vyplynul i fakt, že žáci na vozíku bývají často automaticky uvolňováni z TV, případně je učitelé vnímají jako nejhůře zapojitelné do TV. U4 uvedl: „*Ale teda ti žáci, co jsou na vozíku do té tělesné výchovy nemusí chodit.*“ Uvolněný žák na vozíku je i na škole U1. U6 a U11 by žáka na vozíku vnímali jako limitující faktor pro uskutečnění plnohodnotné výuky TV. U11 uvedl, že by byl problém už v samotném přesunu na městský stadion, kde TV jednou týdně probíhá: „*Takže už by byl problém přejít i s těma dětma, ty by asi musely zůstat, kdyby byly tělesně postižené a*

*neměly by asistenta, tak by s námi nešly, musely by zůstat ve škole.*“ U4 a U10 sice nemají žáky na vozíku uvolněné z TV, avšak tito žáci po celou dobu výuky cvičí odděleně s asistentem pedagoga.

Zajímalo nás i jak na konkrétních školách probíhá částečné uvolnění z TV. U3 a U11 uvádějí, že částečné uvolnění na škole nemají žádné. U6 má částečně uvolněné žáky pouze z plavání. Většina dotazovaných učitelů tedy má na škole i částečná uvolnění, ale opět v relativně malé míře. Mezi nejčastější důvody patří astma či alergie (U2, U5, U7, U9, U10, U12). Tito žáci jsou většinou uvolněni z vytrvalostních běhů. Dalšími důvody jsou poúrazové stavy (U7, U8), kloubní problémy či problémy s páteří (U2, U8). U2 uvádí příklad: *„Je tam i holčina s tělesným postižením, ale chodí a cvičí a vždycky to máme domluvený, upravený tak, aby zvládla to, co zvládne a já prostě chci, aby cvičily.“* Pro U12 je v tomto případě důležitá i spolupráce s lékařem: *„Mám domluvu s rodiči a většinou chci nějakou lékařskou zprávu, abych věděl, na co si mám dát pozor.“*

Prostřednictvím rozhovorů bylo zjišťováno, kdo schvaluje a komunikuje uvolňování z TV a také kdo ho většinou iniciuje. Všichni dotazovaní učitelé až na jednoho shodně uvedli, že uvolnění z TV musí schválit ředitel či zástupce ředitele. Pouze U5 uvedl, že ho schvaluje metodik pro tělesnou výchovu. V pěti případech (U1, U4, U5, U6, U11) se do procesu zapojuje třídní učitel a pouze ve dvou případech je zapojen i konkrétní učitel tělocviků. Ve zbylých případech učitelé TV nemají možnost se do procesu uvolňování zapojit, či jakkoliv komunikovat s rodiči a přijde jim až samotné písemné uvolnění žáka. Všichni dotazovaní učitelé se také shodli, že většinou uvolnění žáka z TV iniciuje rodič či žák, případně lékař. U8: *„Neznám jediný případ, kdy by učitel TV inicioval uvolnění z tělocviků. Neznám. To znamená, že je to většinou na straně rodiče, žáka a lékaře.“* U2 a U4 sdělily, že výjimečně navrhnou uvolnění z TV, kdy se jednalo o dlouhodobou nepřítomnost v TV ze zdravotních důvodů, případně jak uvádí U4: *„Samozřejmě občas když my sami vidíme, že by bylo dobré třeba nějaké částečné omezení nebo něco tak ho i navrhneme.“* U8 navíc dodává, že při uvolňování žáků z TV chybí mezičlánek, který by propojoval názor tělocvikářů a lékařů: *„Když chce lékař uvolnit dítě z TV, tak si neřádá vyjádření té školy. Jak jsme schopni přizpůsobit ten režim tomu dítěti, aby nemusel dávat to uvolnění.“*

Zajímalo nás také zda uvolňování z TV dotazovaní učitelé vnímají vždy jako nutné. Všichni dotazovaní učitelé shodně sdělili, že si nemyslí, že je vždy nutné žáka z TV uvolnit. Pouze U10 uvedla: *„U nás to máme opodstatněné.“* Učitelé se shodovali, že je to vždy o tom nabídnout vhodnou alternativu. U12: *„Myslím si, že není nutné.“*

*Myslím si, že ve spoustě případů je to o tom vykomunikovat to, nabídnout alternativu. – kdyby rodiče měli možnost komunikovat s tělocvikářem, možná by měli menší strach.“*

Poslední otázka pojící se k uvolňování žáků z TV zněla: Domníváte se, že pokud je žák se SVP uvolněn z TV, existují nějaká rizika nezačlenění tohoto žáka do třídního kolektivu? Zde se odpovědi rozcházejí. Čtyři učitelé sdělili, že si to nemyslí, že mají tito žáci spoustu možností se začlenit v běžných hodinách i bez TV. U8 nastínil proč je TV pro začlenění těchto žáků z jeho pohledu důležitá: *„Obecně výchovné předměty podle mého názoru mají působit na tu socializaci, na nějaké vyrovnávání vztahů, konfliktní situace, fair play, dodržování pravidel než třeba naukové předměty. To znamená to, že když tam to dítě fyzicky není v tom tělocviku, tak samozřejmě mu to může nějakým způsobem ublížit.“* S tímto názorem se shodovali U2, U6, U7, U9. U2 a U12 se dále shodovali, že to obecně platí více u kluků než u dívek, protože kluci na tělocvik kladou větší důraz. U1 a U12 uvádějí, že ale u žáků s vážnějším zdravotním problémem spolužáci pochopí, proč se TV s nimi nezúčastňuje.

U5, U7 a U9 pak vyzdvihli, že právě tělocvik může mít potenciál žáky do kolektivu začlenit, jak uvedla U7 z praxe: *„ta holka (dívka na vozíku, která dříve pracovala odděleně s asistentkou) strašně pookřála, když jsme ji vzali do té tělocvičny. (...) Ale já i když jí v té třídě mám a ona i když se chvíli jen kouká, tak je spokojená a je šťastná, že tam je. I to, že se s nimi přemístí a nezůstane někde sama. Určitě to má význam, aby tam byla.“* Nebo U9 zkušenost s žákem s PAS: *„Když jsme hráli florbal, tak on byl úplně nadšený, že si mohl vzít tu florbalovou brankářskou výstroj a byl v bráně a děcka se s ním naučily fungovat a sami viděly, jak se třeba posunul.“* Potenciální přínos má podle U5, U9 a U12 i pro žáky, kteří jsou neúspěšní spíše v naukových předmětech (např. SPU, ADHD/ADD), ale na tělesná cvičení jsou šikovní. U5: *„Dejme tomu, že ten žák se SVP má naopak dobré tělesné schopnosti a může vynikat v tělocviku, tak tam by byla hloupost ho uvolňovat z TV, protože to pro něj může být faktor, který mu naopak dopomůže v tom kolektivu třeba si ho začnou víc vážit a respektovat ho, že alespoň v něčem vyniká.“* U5 a U6 navíc upozorňují, že je potřeba si dát pozor, aby žák nebyl naopak vyčleňován z kolektivu právě na základě TV, kdy by byl např. výrazně neobratný a mohl by se tak stát terčem posměchu.

#### 4.4 Vzdělávací alternativy pro žáky částečně či plně uvolněné z TV

Cílem šetření bylo také zjistit, jaké jsou vzdělávací alternativy pro žáky s nějakým omezením v TV, případně pro žáky plně uvolněné z TV. Deset z dotazovaných učitelů uvedlo, že žák s omezením v TV vždy s ostatními cvičí, co zvládne, případně mu aktivitu modifikují. Příklad z praxe uvádí U2: „*Holky běhaly třeba 600m na ovále a ona běhala jenom jedno kolečko a bylo jedno za jaký čas to uběhne, ale musela ho celý běžet.*“ Nebo U5: „*Máme tam jednoho žáka se zrakovým postižením, tak samozřejmě nehraje vybíjenou, nebo jiné míčové sporty u kterých by mohlo dojít k úrazu. Tak takové aktivity nedělá, ale aktivity, kde vysloveně to postižení není tak limitující, tak se normálně zapojuje do těch hodin.*“ U7 sdělila, že hledá alternativy nejenom pro žáky oficiálně částečně uvolněné, ale pro všechny, kteří jsou aktuálně indisponovaní: „*Nebo když nakoupím jeden motomed, je to jenom, že ty nohy sundáte z vozíku nebo šlape rukama tak hnedka koupím tři, aby nešlapalo jenom jedno dítě. Když někdo má problém s kolenama, tak mi tam šlape rukama taky. Bez ohledu na to, jestli má nějaké vyšetření nebo podpůrné opatření. Prostě něco dělat nemůže, tak dělá něco jiného.*“ U9 dále uvádí práci s žákem s PAS v hodinách TV: „*A vždycky když jsme hráli jakoukoliv jinou míčovou hru, tak jsem to musela takhle dělat, že jsem ho dávala každému týmu na chvílku. Takže oni s tím počítali, že se vystřídají, tomu klukovi to opravdu nevadilo, byl rád, že byl v té bráně, byl s tím absolutně spokojený.*“ Pokud žáci necvičí, ale mají pouze částečné uvolnění, tak jim U5 většinou nachystá listy o slavných olympionících, historii olympijských her nebo jiných sportovních tématech. V podobném duchu reaguje i U8: „*Žáci, kteří z tohohle důvodu (např. po úrazu) necvičí, tak pozorují vybraného jedince, kterého já jim přidělím a v rámci té hodiny na konci probíhá nějaké hodnocení, sebehodnocení pozorovaného dítěte sama sebou a potom ten co pozoruje, tak mu dává nějakou zpětnou vazbu.*“ Jako zajímavé ozvláštnění hodin může také fungovat občasné přizpůsobení programu celé třídy konkrétnímu žákovi s omezením, jak uvedl příklad z praxe U12: „*Na něm je vidět, že by fakt chtěl, ale on běhat prostě nemůže, pouze tak jako svižně chodit. Tak jsme třeba jednu hodinu dělali chodecké závody a on se může zapojit.*“

U4 a U10, U11 významně využívají AP v hodinách TV. Žáci, v těchto případech na vozíku, cvičí po celou dobu individuálně s AP někde bokem. Cvičí rehabilitační cvičení, chůzi na chodítku, jemnou motoriku a další, podle vlastních schopností. U5 také uvádí vyžití AP v hodinách TV, ale většinou se jedná o rozdělení třídy na dvě půlky, kdy

učitel pracuje s jednou půlkou, AP s druhou a v průběhu hodiny se skupiny vystřídají. To jim umožňuje pracovat po menších skupinách.

Pokud se jedná o krajní hodiny, většinou se podle výpovědí učitelů žáci s uvolněním hodin TV neúčastní. Pokud žáci jsou přítomni, tak buď sedí na lavičce a koukají (U2, U5, U6, U9) nebo pomáhají učiteli se zapisováním výsledků, startováním či na pozici rozhodčího (U2, U6, U9, U11, U12). U12 uvádí, že funkce pomocníka učitele se mu u těchto žáků velmi osvědčila: „*A většinou ty děcka to kvitují a jsou spokojení, že mají tuhle funkci. Cítí, že jsou v tom kolektivu, že tam jsou důležitou součástí a nesedí tam jen na lavičce a nečekají na konec hodiny. (...) Mám takhle osmáka, co má po operaci nohou a nemůže se tělocviku účastnit s výjimkou nějaké přehazky a chodí do těláku rád i na šestou hodinu ve čtvrtek, kdy nemusí, ale chodí tam.*“ Funkci pomocníka učitele mohou zastávat i žáci částečně uvolnění při aktivitách, které jsou nad jejich možnosti, ale jak uvádí U7: „*Ale jak jsem říkala, zas nemám ráda, když to sklouzne jenom k tomuhle. Že ten tělák je i o tom, aby cvičila.*“

V rámci vzdělávacích alternativ nás zajímalo i zda se na uvedených školách vyučuje zdravotní tělesná výchova a zda učitelé využívají zdravotně-orientovaná cvičení alespoň v rámci běžných hodin TV. Všichni dotazovaní učitelé až na jednoho uvedli, že se u nich na škole ZTV nevyučuje. Pouze U5 sdělila, že na škole mají ZTV jako volitelný předmět, který probíhá dvakrát týdně. Devět učitelů se snaží zařazovat zdravotně-orientovaná cvičení do běžných hodin TV. Většinou se jedná o různé formy protahování (U3, U4, U11, U12), prvky jógy (U4, U6), posilovací cvičení (U3, U12), balanční cvičení (U3, U12) a další. U8 uvádí, že se zaměřuje zejména na správné držení těla, funkci plosky nohy a kotníků ad. U9 využívá masáže chodidel a zad a cvičení s overbally. Tři učitelé sdělili, že taková cvičení v běžných hodinách nevyužívají.

#### **4.5 Hodnocení žáků se SVP v TV**

V následujícím okruhu bylo zjišťováno, jak učitelé TV hodnotí své žáky a zejména jak hodnotí žáky se SVP. Předmětem otázky bylo, zda jsou hodnoceni shodně či odlišně od svých spolužáků. Většina učitelů sdělila, že žáky se SVP hodnotí shodně s ostatními žáky. Vychází to zjevně z faktu, že osm z dotazovaných učitelů u žáků hodnotí primárně snahu. U3 sdělil: „*Myslím si, že výchova obecně by možná ani nemusela být známkována.*“ Podobně U8 uvedl: „*Naopak tím, že je to výchovný předmět, tak se snažím děti vést k tomu, že ony jsou zodpovědné za to, jak se chovají, jak jednájí, tak k tomu*

*přístupují. Ne už tak moc za ten samotný výkon, protože ne všichni jsme nadaní na sport, ale všichni jsme nadaní na to, abychom se mohli snažit.“ Pouze tři učitelé uvedli, že žáky hodnotí dle výkonu, z toho dva sdělili, že hodnotí jak výkon, tak snahu.*

*Odlišné hodnocení nebo požadavky na žáky uvádí U2: „Ten čas jsem jí neznámkovala tak, jak bych to známkovala holkám. (...) Takže je to upravený k jejich schopnostem, že mají ty známky trochu jinak, ale taky musí něco udělat, aby měla jedničku.“ s tím se ve své výpovědi shoduje i U11: „Úplně zadarmo bych mu tu známku nedal.“ U4 žáky se SVP hodnotí na základě konzultace s AP, kteří se žáky se SVP pracují individuálně. U7 uvedl, že všechny žáky hodnotí dle jejich osobního zlepšení. Proto si i se žáky se SVP nastavuje požadavky předem: „Jestliže prostě má slabé ruce a na tom vozičku ujede třeba jedno kolo, tak se domluvíme, že během toho roku se natrénujeme na dvě kola a že bude každý tělák trénovat a dostane hodnocení normálně 1 za vytrvalostní cvičení.“*

#### **4.6 Podmínky školy pro integraci žáků se SVP**

V rámci podmínek školy nás zajímalo, jaký důraz klade daná škola na TV, zda je škola bezbariérová, jaké má personální zabezpečení z hlediska speciálních pedagogů, jakými disponuje kompenzačními pomůckami a jaký má obecně přístup k těmto žákům. Osm učitelů uvedlo, že jejich škola neklade velký důraz na TV. Pět škol nabízí TV navíc v rámci volitelných předmětů (U3, U7, U9, U10) či volnočasových aktivit (U8). Tři školy kladou na TV zvýšený důraz. Škola U4 ve formě velkého multifunkčního hřiště, přes zimu disponují lední plochou na bruslení, pořádají sportovní akce a účastní se sportovních soutěží. U6 má na škole plavecký bazén, žáci tedy mají povinné plavání i na druhém stupni, mají dobré vybavení tělocvičny a ve vedení mají učitele TV. U9 také uvádí, že TV u ní na škole podporují, mají volitelný tělocvik navíc a účastní se se žáky sportovních soutěží.

Sedm škol je plně bezbariérových, zbylých pět je bezbariérových částečně, případně bezbariérově upravených. Sedm škol (U3, U4, U5, U6, U7, U9, U12) disponuje i plně bezbariérovou tělocvičnou, v jedné škole (U2) je tělocvična sice bezbariérová, ale do šatny vedou schody. Čtyři učitelé (U1, U8, U10, U11) uvedli, že jejich škola nemá bezbariérovou tělocvičnu.

Co se týče personálního zabezpečení, všechny školy až na dvě na škole mají k dispozici speciálního pedagoga. Většina učitelů sděluje, že speciální pedagogové jsou

jak součástí školního poradenského pracoviště, tak na pozici běžných učitelů. U7 mají dokonce paní ředitelku se speciálně pedagogickým vzděláním. U10 na škole speciálního pedagoga nemají, ale rádi by ho tam měli. Jeden učitel (U11) uvedl, že na škole žádného speciálního pedagoga nemají.

Jako nejčastější kompenzační pomůcky, které mají tělocvikáři k dispozici byly uvedeny overbally (U1, U2, U3, U5, U6, U9), bosu (U2, U3, U4, U6, U7, U9, U10, U12), gymbally (U1, U2, U3, U7, U8, U9, U11), balanční podložky (U2, U5, U9), expandery či jiné gumy na protahování (U1, U7, U8, U10, U11). Dále byly pomůcky individuální. U1 má k dispozici psychomotorický padák, U5 uvedla masážní míčky, U7 využívá modifikované míčky, kuželky, klíny, motomedy, flow-in podložky, pěnové žízály, snížený koš na basketbal ad.

Většina učitelů uvedla, že je vedení jejich škol otevřené k integraci žáků a snaží se jim vycházet vstříc, pouze U12 uvedl: *„Oni tomu jsou otevření spíš jenom tam, kde musí.“* V neposlední řadě jsme se zeptali učitelů, zda si myslí, že je jejich škola dostatečně připravená na výuku integrovaného žáka včetně TV. Sedm učitelů se domnívá, že na to jejich škola je dostatečně připravená. Pro příklad, jak uvedla U5: *„Myslím si, že ano. Určitě. Stoprocentně.“* Nebo U9 *„Snažíme se těm dětem spíše pomoci, začlenit je a naučit je něco nového, aby zažilo ten úspěch a radost.“* Zbýlých pět učitelů si myslí, že je jejich škola částečně připravená. Jak uvedl U8: *„Nemyslím si, že jsme připraveni na integraci tělesně postižených žáků, nejsme připraveni na integraci zrakově, sluchově postižených ani personálně, ani materiálně, takže nejsme. Jsme opravdu připraveni na integraci NĚKTERÝCH žáků.“* Nebo nejsou připraveni na výuku TV žáků se SVP. U10: *„No včetně tělesné výchovy si to nemyslím, jako je dostatečně připravená na výuku integrovaných žáků, ano, co se týká hodin běžných.“*

## 5 DISKUSE

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je subjektivní připravenost učitelů na účast žáků se SVP v ITV. Z šetření vyplývá, že sedm z dvanácti dotazovaných učitelů má dostatek zkušeností a znalostí o vzdělávání žáků se SVP, dva učitelé mají alespoň nějaký základ a pozitivní přístup a tři učitelé mají nedostatek zkušeností i znalostí, co se týče vzdělávání žáků se SVP v ITV. Výsledek šetření nelze v žádném případě generalizovat, jelikož se jedná o malý vzorek se záměrným výběrem, avšak může nám sloužit jako příklad dobré praxe. Přesto i v relativně pozitivních zjištěních lze nalézt prostor pro zlepšení.

Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že se žádný z dotazovaných učitelů nezúčastnil kurzu zaměřeného na problematiku TV pro žáky se SVP. V tomto zjištění se shodujeme s Gutwaldovou (2018), která uvádí, že pouze šest z padesáti dotazovaných učitelů Středočeského kraje se účastnilo kurzu zaměřeného na danou problematiku. Naopak Divíšek (2019) uvádí, že osm ze šestnácti dotazovaných učitelů se zúčastnilo kurzu zaměřeného na danou problematiku. Lze se tedy domnívat, že i napříč Českou republikou se nabídka a realizace kurzů zaměřených na vzdělávání žáků se SVP v TV významně liší. V oblasti novinek se naše výsledky shodují. Divíšek (2019) uvádí, že čtrnáct ze šestnácti dotazovaných učitelů novinky v této oblasti nesleduje. Z našeho šetření vyplývá, že 2/3 dotazovaných učitelů novinky v této oblasti nesleduje. 1/3 uvedla, že novinky sleduje obecně v oblasti TV.

Jedenáct ze dvanácti dotazovaných učitelů integraci žáků se SVP podporuje. Toto zjištění nelze zobecnit, jelikož se jedná o velmi malý vzorek ve kterém se objevilo nezanedbatelné množství učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním. Více se shoduje s mezinárodní meta analýzou od autorů van Steen & Wilson (2020) která uvádí, že u učitelů převažuje pozitivní postoj k integraci, potažmo k inkluzi. Naopak šetření z českého prostředí často dochází k opačnému názoru. Pro příklad Kokešová (2020) na vzorku 202 učitelů napříč Českou republikou zjistila, že dotazovaní učitelé mají spíše negativní postoj k integraci a cítí se na vzdělávání žáků se SVP nepřipraveni. Stejně výsledky ukazuje i výzkum Potměšila et al. (2018), který uvádí, že až 60 % respondentů má obavy z přítomnosti žáka se zdravotním postižením ve výuce.

Jako nejvhodnější pro integraci vnímají dotazovaní učitelé malé třídy či skupiny. To koresponduje se zjištěním studie autorů Pellerin et al. (2020), kteří uvádějí, že se žáci

se SVP cítí v těchto malých skupinách lépe začlenění a jsou i lépe přijímáni spolužáky bez postižení.

Jeden učitel uvedl spíše negativní postoj k integraci. Podle jeho vlastních slov jsou jeho starší kolegové nastaveni spíše proti integraci a on tyto názory od nich přebírá. Jeho výpověď je dobrým příkladem, jak prostředí školy může ovlivňovat názor jednotlivých učitelů. Mezi žáky vnímané dotazovanými učiteli jako nevhodné k integraci se objevovali někteří žáci s PAS, žáci se smyslovým postižením či žáci s mentálním postižením. Všichni dotazovaní učitelé se však shodovali, že je to vždy individuální. 1/4 dotazovaných učitelů navíc vyzdvihovala potenciální pozitivní vliv integrace na názory žáků vůči osobám se zdravotním postižením v budoucím životě.

Více než polovina dotazovaných učitelů uvedla jako limit kvalitní integrace vysoký počet žáků ve třídě a méně než polovina nevhodné prostory. 1/3 učitelů uvedla špatnou systémovou podporu a 1/4 dotazovaných učitelů uvedla jako limit nedostatek informací a zkušeností s prací se žáky se SVP v TV. Dva učitelé vnímají limit v konkrétním postižením, mezi kterými zaznělo zrakové postižení, tělesné postižení a mentální postižení. Jeden učitel uvedl jako limit rodiče, kteří se bojí tyto žáky do TV pouštět.

Kromě odůvodněného uvolňování žáků s těžkým zdravotním postižením či nepříznivým zdravotním stavem bylo zjištěno, že žáci na vozíku bývají často uvolňováni z TV automaticky. V případě že se hodin TV účastní je učitelé vnímají jako nejhůře zapojitelné do hodin TV. Pokud se žáci na vozíku v uvedených školách účastnili TV, pracovali často odděleně od spolužáků pouze s AP, a to po celou dobu výuky. Podobná zjištění přinesla Hrabicová (2020), která uvádí, že většina z 35 dotazovaných učitelů se necítí kompetentní k vyučování žáka s tělesným postižením v TV, stejně tak Gutwaldová (2018) zjistila, že se 52 % z dotazovaných učitelů necítí být kompetentní k výuce žáků s tělesným postižením a zbylých 48 % se cítí jen částečně kompetentních. Jedná se o alarmující zjištění, kterému by měla být dále věnována větší pozornost.

Většina učitelů má na škole také žáky částečně uvolněné, ale i v tomto případě se nejedná o mnoho žáků. Mezi nejčastější důvody patří astma či alergie, poúrazové stavy a ortopedické problémy.

Z procesu uvolňování také vyplynulo, že uvolňování žáků z TV se řeší pouze přes ředitele, případně třídního učitele a učitel TV tak nemá možnost se do tohoto procesu, jakkoliv zapojit. To vnímáme jako nevhodné i z důvodu, že jedenáct ze dvanácti dotazovaných učitelů si nemyslí, že je vždy uvolnění žáků z TV nutné. To by se mohlo

změnit, pokud by měli učitelé TV možnost konzultovat uvolnění žáků z TV s rodiči, případně kdyby měli možnost spolupracovat s lékařem a místo úplného uvolnění žáků z TV by jim mohli nabídnout vzdělávací alternativu. Dobré využití shledáváme např. ve vytvoření Individuálního vzdělávacího plánu pro TV, které hodnotí kladně ve svém šetření mimo jiné Kutheilová (2018).

Zajímalo nás také, zda existují rizika, nezačlenění se do kolektivu u žáků, kteří jsou z TV uvolněni. Zde se odpovědi učitelů rozcházejí. 1/3 dotazovaných učitelů si nemyslí, že je TV důležitá pro začlenění těchto žáků do třídního kolektivu. Pět učitelů z dvanácti si však myslí, že je TV důležitá pro začlenění žáků do třídního kolektivu, jelikož žákům otevírá úplně jiné možnosti než ostatní hodiny. Navíc 1/4 dotazovaných učitelů uvedla, že účast v TV má potenciál zvednout sebevědomí a oblíbenost v třídním kolektivu u žáků, kteří se potýkají s neúspěšností v naukových předmětech, a to konkrétně žáků se SPU či poruchami pozornosti.

Aby mohli být žáci s omezením hodnoceni v TV i v případě, že se nemohou aktivně zapojit do právě probíhané aktivity, předkládají jim učitelé různé alternativy. Jeden učitel využívá alternativu v podobě nachystaných listů o určitém sportovním tématu. Stejnou strategii pozitivně hodnotí Kepič, Vařeková & Dařová (2016) ve své případové studii zaměřené na žákyni s onemocněním epidermolysis bullosa dystrophica tzv. nemoci motýlích křídel. Další z dotazovaných učitelů uvedl, že žákovi určí některého ze spolužáků, kterého má během hodiny pozorovat a na konci hodiny mu dát zpětnou vazbu. Jeden učitel se někdy snaží přizpůsobit aktivitu celé třídy možnostem konkrétního žáka s omezením v TV. To by se však nemělo dít až moc často, aby se zbytek třídy necítil ochuzen.

Žáci, kteří jsou plně uvolněni z TV se hodin TV neúčastní, pokud se jedná o krajní hodiny. Pokud se nejedná o krajní hodiny, tak většinou sedí a pozorují spolužáky nebo figurují jako pomocník učitele.

Jako vzdělávací alternativa pro žáky se SVP by mohla být vhodná ZTV. Ukázalo se však, že se na žádné z uvedených škol nevyučuje. Pouze na jedné škole je nabízena jako volitelný předmět. 3/4 učitelů uvedly, že se alespoň snaží zařazovat zdravotně-orientovaná cvičení v rámci běžných hodin. Jedná se např. o protahování, prvky jógy, posilovací či balanční cvičení. Podobná zjištění uvádí Divíšek (2019), který zjistil, že na dvanácti ze šestnácti zkoumaných škol se ZTV nevyučuje.

Většina dotazovaných učitelů uvedla, že jejich škola neklade velký důraz na TV. Tři školy pak kladou zvýšený důraz na TV, který se odráží v nových hřištích, pořádání

sportovních akcí a účasti na sportovních soutěžích. Jedna z vybraných škol má k dispozici vlastní bazén. Pět škol nabízí předmět zaměřený na pohybové aktivity navíc v rámci volitelných předmětů či volnočasových aktivit.

Většina učitelů uvedla, že je vedení jejich školy otevřené k integraci žáků a snaží se jim nastavit co nejlepší možné podmínky. K shodnému zjištění došla Kokešová (2020), a to že ze strany vedení je integrace spíše podporována. Sedm učitelů se domnívá, že je jejich škola připravená na výuku žáka se SVP včetně TV, zbylých pět učitelů si myslí, že je jejich škola částečně připravená. Tito učitelé zejména sdělovali, že nejsou připraveni na výuku žáků se SVP v TV.

## ZÁVĚR

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaká je subjektivně vnímaná připravenost učitelů TV na realizaci ITV s plnohodnotným začleněním žáků se SVP. Výzkumu se účastnili učitelé TV na druhém stupni základních škol v okresech Brno-město, Brno-venkov a okrese Hodonín na kterých je vyučován alespoň jeden žák se SVP. Pro naplnění výzkumného šetření byly využity strukturované rozhovory s představenými informanty. Rozhovory byly následně přepsány a analyzovány metodou otevřeného kódování. Rozhovor byl uskutečněn s 12 učiteli TV, z toho se jednalo o 6 mužů a 6 žen. Průměrný počet žáků v dotazovaných školách bylo 540 žáků na školu. Rozložení žáků dle typu speciálních vzdělávacích potřeb je rozepsáno v tabulce č. 2. Hlavní cíl práce byl rozpracován do šesti dílčích výzkumných otázek.

### **DVO 1: Jaké mají pedagogové znalosti a zkušenosti s integrací a prací se žáky se SVP?**

Navzdory tomu, že většina dotazovaných učitelů uvádí dobré znalosti či pozitivní zkušenosti v práci se žáky se SVP jsme zjistili, že sedm z dvanácti, tedy většina dotazovaných učitelů se neorientuje v legislativě zaměřené na vzdělávání žáků se SVP. Pět učitelů z dvanácti se v této legislativě orientuje a snaží se jí řídit a stojí si pevně za názorem, že i žáci se SVP mají právo a povinnost účastnit se TV společně se svými spolužáky.

Na základě pregraduálního studia by se dalo usuzovat nejen na kvalifikaci, ale i kompetenci v oblasti vzdělávání žáků se SVP. 1/3 dotazovaných učitelů má nad rámec studia Učitelství TV a dalšího všeobecně vzdělávacího předmětu vystudovaný i obor Speciální pedagogika, 1/3 dotazovaných učitelů má zkušenost z pozice AP či přímo z pozice učitele na základní škole speciální.

Z šetření vyplývá, že sedm z dvanácti dotazovaných učitelů má dostatek zkušeností a znalostí o vzdělávání žáků se SVP, dva učitelé mají alespoň nějaký základ a pozitivní přístup a tři učitelé mají nedostatek zkušeností i znalostí, co se týče vzdělávání žáků se SVP v TV.

## **DVO 2: Jaký mají učitelé názor na integraci žáků se SVP a jaké vnímají limity v této oblasti?**

Z výzkumného šetření vyplývá, že jedenáct ze dvanácti dotazovaných učitelů integraci žáků se SVP podporuje. Zároveň se ve svých výpovědích shodují, že dle jejich názoru není vhodná pro všechny žáky. Dále bylo zjištěno, že učitelé integraci pokládají za náročnou, klade na ně vyšší nároky. Pro bezproblémový průběh výuky učitelé vyzdvihovali důležitost kvalitního AP v procesu integrace.

Jako limitující faktory učitelé nejčastěji vnímali vysoký počet žáků ve třídě, nevhodné prostory, špatnou systémovou podporu a nedostatek informací a zkušeností s prací se žáky se SVP v TV.

## **DVO3: Jak probíhá uvolňování žáků ze SVP z TV?**

Z výpovědí vyplynulo, že nejčastěji jsou na uvedených školách žáci uvolňování z důvodu těžkého zdravotního postižení, pooperačních či poúrazových stavů, vrozených vad, srdečních vad, tělesného postižení, silného astmatu, dlouhodobé nemoci či mentálního postižení. Pozitivním zjištěním bylo, že uvolňování z TV na uvedených školách nejsou častá a pohybují se v řádu jednotek. 1/3 dotazovaných učitelů nemá aktuálně žádné žáky uvolněné z TV.

Naopak spíše negativním zjištěním bylo, že žáci na vozíku bývají často uvolňování automaticky, případně je učitelé vnímají jako nejhůře zapojitelné do hodin TV. Pokud se žáci na vozíku v uvedených školách účastnili TV, pracovali často odděleně od spolužáků pouze s AP, a to po celou dobu výuky.

## **DVO4: Jaká je vzdělávací alternativa pro žáky, kteří jsou uvolněni z TV?**

Většina dotazovaných učitelů uvedla, že žák s omezením v TV cvičí s ostatními vždy to, co zvládne, případně modifikovanou verzi té samé aktivity.

Žáci, kteří jsou plně uvolněni z TV se dle výpovědi všech učitelů hodin TV neúčastní, pokud se jedná o krajní hodiny. Pokud se nejedná o krajní hodiny, tak většinou sedí a koukají na spolužáky nebo figurují jako pomocník učitele.

ZTV jako vzdělávací alternativu pro žáky uvolněné z TV nenabízí žádná z dotázaných škol.

### **DVO5: Jakým způsobem jsou žáci se SVP hodnoceni v TV?**

Většina učitelů sdělila, že žáky se SVP hodnotí numericky, tedy shodně s ostatními žáky. To vycházelo zejména z faktu, že 2/3 dotazovaných učitelů hodnotí žáky hlavně podle snahy, bez pevně daných kritérií. Tři učitelé uvádějí, že mají odlišné hodnocení nebo požadavky na žáky se SVP. Většinou se jedná o modifikaci požadavků. Tři učitelé uvedli, že žáky hodnotí podle výkonu. Pouze jeden učitel využívá formativního hodnocení a oceňuje osobní zlepšení žáků.

### **DVO6: Jaké mají dotazované školy podmínky k integraci žáků se SVP?**

Všechny školy jsou bezbariérové či bezbariérově upravené. Sedm z dvanácti škol disponuje i plně bezbariérovou tělocvičnou, v jedné škole je sice tělocvična bezbariérová, ale do šatny vedou schody a čtyři tělocvičny bezbariérové nejsou. Na deseti školách ze dvanácti pracují speciální pedagogové, a to většinou jak na školním poradenském pracovišti, tak na pozici běžných učitelů. V jedné ze škol má i paní ředitelka speciálně pedagogické vzdělání. V jedné škole, které speciálním pedagogem nedisponují je snaha o jeho získání. Vysoký počet speciálních pedagogů na dotazovaných školách potvrzuje i fakt, že 1/3 dotazovaných učitelů má sama speciálně pedagogické vzdělání.

Vybavenost škol kompenzačními pomůckami pro TV se lišila. Shodně školy disponovaly v 1/2 škol overbally, ve 2/3 škol bosu a v 1/3 škol gymbally. Mezi dalšími kompenzačními pomůckami se objevovaly expandery či balanční podložky. Dále byly uvedené pomůcky individuální.

### **Limity**

Jako každá studie má i tato své limity. Za hlavní limit práce lze považovat výzkumný vzorek. Vzhledem ke ztížené epidemiologické situaci nebylo možné učitele oslovit jinak než prostřednictvím e-mailu. Menší návratnost odpovědí mohla být způsobena právě i nástupem škol na online výuku, která pro učitele znamenala práci navíc. Na výzkumném vzorku je znát, že se jedná o ochotné a proaktivní učitele, kteří svůj zápal zrcadlí i do své profese. 1/3 dotázaných učitelů má vystudovaný i obor speciální pedagogika dá se usuzovat, že byli ochotni vést rozhovor, jelikož je jim toto téma blízké. Některé školy odmítly vést rozhovor právě z důvodu, že mají žáky se SVP z TV uvolněné, což také zkresluje výsledky.

## **Doporučení pro teorii**

Strukturovaný rozhovor, který byl prostředkem výzkumu je dobře postaven. Obsahuje však velké množství témat, a proto jsou všechny obsaženy více povrchově. Pro další výzkum lze doporučit výběr několika témat a věnovat se jim více do hloubky. Pro další výzkum také lze doporučit využití online platform jako je např. MS Teams, Google meet, apod. pro realizaci rozhovorů. Vedení rozhovoru přes videohovor se osvědčilo jako vhodná alternativa k rozhovoru tváří v tvář a má potenciál ušetřit čas jak informantům, tak výzkumníkovi.

Lze také doporučit na základě strukturovaného rozhovoru vytvořit nástroj k posouzení objektivní míry připravenosti učitelů na účast žáků se SVP v TV, aby se výsledky daly kvantifikovat.

## **Doporučení pro praxi**

Jako stěžejní doporučení lze uvést zvýšení nabídky kurzů zaměřených na zapojení žáků se SVP do TV v Jihomoravském kraji. Podle výpovědí informantů se zdá být tato nabídka nedostatečná, případně nedostatečně prezentovaná. Zejména by tyto kurzy měly být zaměřené na zapojení žáků na vozíku vzhledem k faktu, že tito žáci bývají ve většině případech stále automaticky uvolňováni z TV nebo absolvují celou hodinu individuálně s AP. S tím souvisí i důležitost větší informovanosti rodičů o právech jejich dětí účastnit se TV.

V případě uvolňování žáků se SVP by bylo vhodné, kdyby komunikace probíhala prostřednictvím učitele TV. Učitelé se domnívají, že v mnohých případech uvolňování není nutné. Pokud by jim byl umožněn přímý kontakt s rodiči, byla by možná lepší domluva a žáci by mohli být v TV vzděláváni dle doporučení a kontraindikací lékaře namísto automatického uvolnění. Potřebné informace od lékaře by mohly být uvedeny v individuálním vzdělávacím plánu do TV, dle kterého by se daný žák vzdělával.

Za pozitivní zjištění lze také považovat fakt, že učitelé žáky často hodnotí nejen dle splnění stanovených limitů, ale i na základě jejich snahy. Snaha je však velmi špatně měřitelná a toto hodnocení není založeno na pevně daných kritériích. Mohlo by se stávat, že bude učitel do hodnocení nevědomě promítat vlastní sympatie k žákům. Za vhodnou možnost hodnocení pokládáme hodnocení formativní, které je založené na osobním zlepšení každého žáka, které právě jeden z dotazovaných učitelů úspěšně aplikoval na žáky se SVP i bez SVP.

## SOUHRN

Diplomová práce se zabývá mapováním připravenosti učitelů vyučujících na druhém stupni základních škol na účast žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v tělesné výchově. Výzkum je postavený na kvalitativním designu a využívá polostrukturovaných rozhovorů.

Cílem studie je zjistit, jaká je subjektivně vnímaná připravenost učitelů tělesné výchovy na účast žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách tělesné výchovy. Výzkumu se účastnilo 12 informantů, a to učitelů TV na druhém stupni základních škol v Jihomoravském kraji.

Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je rozdělena do třech tematických okruhů. První okruh popisuje systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, definuje pojmy integrace a inkluze, nabízí legislativní východiska, uvádí možnosti využití podpůrných opatření a popisuje poradenský systém ve speciální pedagogice. Druhý okruh je zaměřen na žáka se SVP a uvádí zejména jejich specifika ve škole a ve třídním kolektivu. Třetí okruh předkládá důležité aspekty inkluzivní tělesné výchovy, její terminologii, roli učitele a AP v procesu, možné modifikace aktivit v ITV a osvětové programy, které mají potenciál zlepšit kvalitu zapojení žáků se SVP do TV.

Na teoretickou část předložené práce navazuje část výzkumná. Je zde popsán výzkumný problém, cíl práce a výzkumné otázky. Také je zde popsán metodologický rámec šetření, základní charakteristika výzkumného vzorku, technika sběru dat a postup práce a metody zpracování a interpretace dat. Podrobná interpretace dat je uvedena v kapitole *Výsledky*, která je rozdělena do šesti dílčích částí, které korespondují s výzkumnými otázkami.

Výzkum přinesl zajímavé poznatky. Navzdory tomu, že z výzkumu vyplývá, že sedm z dvanácti dotazovaných učitelů má dostatečné znalosti a zkušenosti ke vzdělávání žáků se SVP v TV, dva učitelé mají alespoň nějaké znalosti a zkušenosti a mají k integraci pozitivní přístup a pouze tři učitelé nemají dostatečné znalosti a zkušenosti k výuce žáků se SVP v TV, což považujeme za pozitivní, i zde se našly možnosti ke zlepšení. Z šetření vplynuly dvě alarmující zjištění, která pokládáme za stěžejní. Žádný z dvanácti dotazovaných učitelů se neúčastnil kurzu ani školení zaměřeného na vzdělávání žáků se SVP v TV. Druhým zjištěním je fakt, že žáci na vozíku bývají stále často automaticky uvolňováni z TV, případně pracují po celou hodinu odděleně s AP. Zde vidíme velký

prostor pro větší informovanost rodičů i učitelů o možnostech začlenění těchto žáků do hodin TV. Pokračováním této práce může být vytvoření hodnotící škály, která by zjišťovala objektivní míru připravenosti učitelů na vzdělávání žáků se SVP v TV či zaměřit se podrobněji na bariéry a facilitátory zapojení žáků s tělesným postižením, zejména žáků na vozíku, do TV.

## SUMMARY

The diploma thesis is focused on mapping teacher's readiness to educate pupils with special educational needs in physical education. The study is based on qualitative design and uses semi-structured interviews.

The aim of the study is to find out a subjective readiness of teachers for attendance of pupils with special educational needs in physical education. Twelve interviews were made with secondary school PE teachers in South Moravian region.

The thesis is divided into two parts, a theoretical part and practical part. The theoretical part is made of three main areas of interest. The first area describes educational system of pupils with special educational needs, defines terms "integration" and "inclusion", analyses legislation, introduces options of support measures and describes the counselling system in special education. The second part focuses on the specifics of pupils with special educational needs in school and particularly in the class. The third area defines important aspects of inclusive education, terminology, role of a teacher and a teaching assistant, possible modifications and awareness programs which can potentially improve the quality of inclusive education.

The empirical part follows the theoretical part. It describes the research problem, the main aim of the thesis and research questions. Furthermore, there is described methodological framework, basic characteristics of the research file, the procedure of the research, methods of data processing and analysis. Detailed interpretation of the data is introduced in the chapter *Results*, which is divided into six parts, which are based on research questions.

The research brought interesting results. Seven out of twelve asked teachers do have enough experience and knowledge to educate pupils with special educational needs in PE, two teachers do have some knowledge and experience but are overcoming their gaps with their positive attitude towards integration and only three teachers are not prepared to educate pupils with special educational needs in PE. This is obviously a positive finding, but there is some room for improvement. The research discovered two alarming findings, which we consider as crucial. The first finding is that none of the asked teachers have attended a course focused on educating pupils with special educational needs in PE. The second finding shows that wheelchair users are usually automatically liberated from PE, or spend the whole lesson exercising separately with a teaching

assistant. It opens a huge room for improvement in educating parents and teachers about options of integrating these pupils in PE. The research might be followed by another with aim to find out an evaluative scale for objective teacher's readiness for educating pupils with special educational needs in PE. Also, the following research could be focused on barriers and facilitators of full integration of pupils with physical impairment, especially wheelchair users, in PE.

## REFERENČNÍ SEZNAM

- Abelovský, J. (2017). *Mapovanie podmienok pre inkluzívnu telesnú výchovu na vybraných základných školách v olomouckom kraji*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Adamus, P. (2016). Inkluzivní vzdělávání v základní škole se zaměřením na žáky s mentálním postižením a poruchami autistického spektra. In P. Adamus, E. Zezulková, M. Kaleja, & P. Franiok, *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství* (s. 9-53). Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Alevriadou, A. & Pavlidou, K. (2014). *Teachers' beliefs about the factors affecting the positive outcome of intervention in managing challenging behaviors of individuals with intellectual disabilities*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 132-136.
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., & Tarrant, M. (2017). *Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis*. *Disability and Health Journal*, 10(1), 11-22.
- Bartoňová, M., Vítková, M., Bočková, B., Bytešníková, I., Hloušková, L., Horáková, R., Kopečný, P., Lazarová, B., Opatřilová, D., Pančocha, K., Pipeková, J., Pol, M., Slepíčková, L., Trnková, K., & Zámečnicková, D. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. & Vítková, M. (2018). *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy se zřetelem na specifika žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, R. & Ješina, O. (2012). *Individuální vzdělávací plán ve školní tělesné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Baslerová, P., Michalík, J., & Felcmanová, L. (2020). *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Benoniová, M. & Chrzová, D. (2020). Specifika práce s třídním klimatem. In E. Čadová et al. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění* (s. 120-124). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Bopota, O., Loukovitis, A., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2020). Differences in attitudes towards inclusion between parents of children with and without disabilities. *European Review of Applied Psychology*, 70(4), 100556.
- Cooc, N. (2019). *Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development*. *Teaching and Teacher Education*, 83, 27-41.
- Čadová, E., et al. (2012a). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čadová, E., et al. (2012b). *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Divíšek, J. (2019). *Kompetence pedagogů při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tělesné výchovy*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Drum, C. E., Krahn, G. L., & Bersani, H. A. (Eds.). (2009). *Disability and public health*. Washington, D.C.: American Public Health Association.
- Felcmanová, L. (2020). Podpora třídního klimatu. In P. Baslerová, J. Michalík, L. Felcmanová et al. *Katalog podpůrných opatření: obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání* (s. 214-224). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Fialová, I. (2010). Alergické onemocnění jako příklad zdravotního znevýhodnění ovlivňujícího hodnotovou orientaci, kvalitu života a vzdělávání žáků na základních školách. In M. Bartoňová, M. Vítková et al., *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy* (s. 189-203). Brno: Masarykova univerzita.
- Franiok, P. (2016). Inkluzivní vzdělávání v základní škole se zaměřením na implementaci podpůrných opatření. In P. Adamus, E. Zezulková, M. Kaleja, & P. Franiok, *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství* (s. 117-162). Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Gabašová, J. & Vosmik., M. (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe.
- Gajdošová, E., Lisá, E., Radnóti, E., Rořková, H., & Szobiová, E. (2019). *Psychológia a inkluzívna škola: vybrané psychologické poznatky*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, z.ú.

- Grenier, M. & Miller, N. (2015). *Using peers as natural supports for students with severe disabilities in general physical education*. *Palaestra*, 29(1).
- Gutwaldová, N. (2018) *Postoje učitelů k integraci v tělesné výchově*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Haegele, J. A. (2019). *Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education*: National Association for Kinesiology in Higher Education Hally Beth Poindexter Young Scholar Address. *Quest*, 71(4), 387-397.
- Haegele, J. A. (2020). Nepublikovaná prezentace. EUCAPA Lite 2020.
- Haegele, J. A., Wilson, W. J., Zhu, X., Bueche, J. J., Brady, E., & Li, C. (2020). *Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives*. *European Physical Education Review*, 1356336X20944429.
- Haegele, J. A., & Zhu, X. (2017). *Experiences of individuals with visual impairments in integrated physical education: A retrospective study*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(4), 425-435.
- Hájková, V. & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Healy, S., Msetfi, R., & Gallagher, S. (2013). *'Happy and a bit Nervous': the experiences of children with autism in physical education*. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 222-228.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). *How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs?*. *Learning and Individual Differences*, 77, 101776.
- Hort, V., Hrdlička, M., Kocourková, J., Malá, J., et al. (2000). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál.
- Hrabicová, L. (2020). *Postoje učitelů k integraci ve školní TV*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.

- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Ješina, O. & Kudláček, M., et al. (2011). *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ješina, O., Kudláček, M., Tomoszek, M., Lehnertová, M., Ješinová, L., Chvojková, V., Šmíd, M., Fiedlerová, K., Kutheilová, L., Sekaninová, J., Štenclová, P., Vařeková, J., Vodáková, E., Vyhlídal, T. (2020a). *Otázky a odpovědi aplikované tělesné výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ješina, O., Kudláček, M., Tomoszek, M., Lehnertová, M., Ješinová, L., Válek, J., Jarmar, A., Kacanu, E., Botková, K., Baloun, L., Funfálek, T., Pokorný, D., Sklenaříková, J., Fiedlerová, K., Vařeková, J. (2020b). *Otázky a odpovědi aplikované tělesné výchovy II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe.
- Kendíková, J. (2018). *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta.
- Kepič, R., Vařeková, J., & Dařová, K. (2016). *Integrace žákyně s epidermolysis bullosa dystrophica do tělesné výchovy na prvním stupni základní školy*.
- Kirk, T. N., Haegele, J. A., & McKay, C. (2020). *Exploring dignity among elite athletes with disabilities during a sport-focused disability awareness program*. Sport, Education and Society, 1-13.
- Klavina, A. (2020). Nepublikovaná prezentace. EUCAPA Lite 2020.
- Klenková, J. & Vítková, M. (2011). *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Knaus, M. C., Lechner, M., & Reimers, A. K. (2020). *For better or worse?—The effects of physical education on child development*. Labour Economics, 67, 101904.
- Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
- Kocourková, J. (2000). Vývojová období dětství a dospívání. In V. Hort., M. Hrdlička, J. Kocourková, E. Malá et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. (s. 34-39) Praha: Portál.
- Kokešová (2020). *Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání*. Nepublikovaná diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

- Kopecká, K. (2012). Osobnost žáka s tělesným postižením. In E. Čadová et al. *Metodika práce asistenta pedagoga s žákem s tělesným postižením* (s.18-21). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kopečný, P., et al. (2018). *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kovářová, R., Janků, K., & Hampl, I. (2015). *Poradenský systém pro osoby se speciálními potřebami v České republice*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Krhutová, L. (2011). Specifické projevy osob se zrakovým postižením. In J. Michalík et al., *Zdravotní postižení a pomáhající profese* (s. 283-299). Praha: Portál.
- Kristén, L., Klingvall, B., & Ring, M. (2020). *The co-development of inclusive tools in physical education for pupils with and without disabilities*. *Sport in Society*, 1-17.
- Kudláček, M. & Ješina, O. (2013). *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kutheilová, L. (2018). *Individuální vzdělávací plán ve školní tělesné výchově u žáka s tělesným postižením*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Langer, J. (2017). Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání. In E. Šmelová, E. Suralová, A. Petrová et al., *Společenské aspekty inkluze* (s.33-44). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- McKay, C., Haegele, J., & Block, M. (2019). *Lessons learned from Paralympic School Day: Reflections from the students*. *European Physical Education Review*, 25(3), 745-760.

- Michalík, J. (2012). Faktory ovlivňující úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka, studenta se zdravotním postižením. In M. Valenta, P. Petráš et al. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením* (s. 10-18). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Michalík, J. (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Michalík, J., Baslerová, P., Růžička, M., et al. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Miyauchi, H. (2020). *A Systematic Review on Inclusive Education of Students with Visual Impairment*. *Education Sciences*, 10(11), 346.
- Morley, D., Banks, T., Haslingden, C., Kirk, B., Parkinson, S., Van Rossum, T., & Maher, A. (2020). *Including pupils with special educational needs and/or disabilities in mainstream secondary physical education: A revisit study*. *European Physical Education Review*, 1356336X20953872.
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova.
- Nolen-Hoeksema, S. & Antonínová, H. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.
- Novosad, L. (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál.
- Novosad, L. (2011). Specifické projevy osob s tělesným postižením. In J. Michalík et al., *Zdravotní postižení a pomáhající profese* (s. 213-218). Praha: Portál.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Reina, R. (2020). *How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education?*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-13.
- Opatřilová, D. (2016). Podpurná opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako nástroj podpory v inkluzivním vzdělávání. In B. Bočková, & M. Vítková, *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání*. (s. 147-160). Brno: Masarykova univerzita.

- Ošlejšková, H. & Vítková, M. (2013). *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pellerin, S., Wilson, W. J., & Haegele, J. A. (2020). *The experiences of students with disabilities in self-contained physical education*. *Sport, Education and Society*, 1-13.
- Pipeková, J., Vítková, M., et al. (2014). *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Potměšil, M. (2011). Psychosociální dimenze sluchových postižení. In J. Michalík et al., *Zdravotní postižení a pomáhající profese* (s. 366-375). Praha: Portál.
- Potměšil, M., et al. (2018). *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Požár, L. (2003). Psychologické aspekty kvality života jedinců s rozným druhom postihnutia. In J. Jesenský, *Zdravotně postižení – programy pro 21. století* (s. 95-99). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). *Inclusion in physical education: A review of literature*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281.
- Qi, J., & Wang, L. (2018). *Social interaction between students with and without disabilities in general physical education: A Chinese perspective*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 575-591.
- Radvan, E., & Vavřík, M. (2012). *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: Institut mezioborových studií.
- Reina, R., Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz-Morell, R., Martínez-Galindo, C., Cebrián-Sánchez, M., & Roldan, A. (2020). *The effects of modifying contact, duration, and teaching strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education*. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17.
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). *Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55.

- Robinson, D. (2017). *Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward*. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164-178.
- Růžička, M., Smolíková, M., Flekačová, L., Baslerová, P., et al. (2019). *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Sansi, A., Nalbant, S., & Ozer, D. (2020). *Effects of an Inclusive Physical Activity Program on the Motor Skills, Social Skills and Attitudes of Students with and without Autism Spectrum Disorder*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-17.
- Schwab, S., Zurbriggen, C. L., & Venetz, M. (2020). *Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis*. *Journal of School Psychology*, 82 (2020), 1-16.
- Slepičková, L., Pančocha, K., et al. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Spörer, N., Lenkeit, J., Bosse, S., Hartmann, A., Ehlert, A., & Knigge, M. (2020). *Students' perspective on inclusion: Relations of attitudes towards inclusive education and self-perceptions of peer relations*. *International Journal of Educational Research*, 103, 101641.
- Svoboda, Z. & Zilcher, L. (2020). *Koordinátor inkluze ve škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Syslová, Z. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thoren, A., Quennerstedt, M., & Maivorsdotter, N. (2020). *What physical education becomes when pupils with neurodevelopmental disorders are integrated: a transactional understanding*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-15.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. ERIC Clearinghouse.
- van Steen, T. & Wilson, C. (2020). *Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis*. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Verschuren, O., Peterson, M. D., Balemans, A. C., & Hurvitz, E. A. (2016). *Exercise and physical activity recommendations for people with cerebral palsy*. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(8), 798-808.
- Vitásková, K. (2012). Koncipování profilu inkluzivního učitele a jeho role v procesu speciálněpedagogické diferenciální diagnostiky. In J. Michalík et al., *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených* (s. 37-43). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vítková, M. (Ed.). (2003). *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. Brno: MSD.
- Vítková, M. (2010). Vývoj a současný stav inkluzivního vzdělávání v České republice, Německu a v Anglii (Wales) - komparativní studie. In M. Bartoňová & M. Vítková, *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV* (s. 41-52). Brno: Paido.
- Vítková, M. (2016). Zdraví a psychická pohoda jako téma interakce v inkluzivní škole se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. In M. Bartoňová, *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma* (s. 43-52). Brno: Masarykova univerzita.
- Vladová, K. & Tekelová, M. (2011). Úspěšnost' inkluzivnej edukácie verzus osobnostné a profesijné kompetencie inkluzivných edukátorov. In V. Lechta (ed.), *Inkluzívna edukácie ako multidimenzionální výchovný problém* (s. 154-162). Bratislava: IRIS.
- Vomáčková, H., et al. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). *Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling*. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355.

Zilcher, L. & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.

Zvědělíková, J. (2018). Inkluzivní vzdělávání. In M. Potměšil, *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání* (s. 7-11). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

### **Legislativní dokumenty**

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

### **Internetové zdroje**

Ministerstvo zdravotnictví (2015). *Zdraví 2020 ČR – AP č. 01: Podpora pohybové aktivity*. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/akcni-plany-pro-implementaci-narodni-strategie-zdravi-2020/>

## **TABULKY**

<b>Tabulka 1:</b> Přehled informantů .....	44
<b>Tabulka 2:</b> Charakteristika škol .....	45

## **PŘÍLOHY**

**Příloha 1:** Ukázka informovaného souhlasu ..... 82

**Příloha 2:** Strukturovaný rozhovor Najman, Ješina & Baloun (2017)..... 83

***Příloha 1: Ukázka informovaného souhlasu***

**Informovaný souhlas**

***Studie:***

Jméno:

Datum narození:

Účastník(ce) byl(a) do studie zařazen(a) pod číslem:

1. Já, níže podepsaný(á) souhlasím s mou účastí ve studii. Je mi více než 18 let.
2. Byl(a) jsem podrobně instruován(a) o cíli studie, o jejích postupech a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
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. S mojí účastí ve studii není spojeno poskytnutí žádné odměny.
6. Porozuměl(a) jsem tomu, že mé jméno se nebude nikdy vyskytovat v referátech o této studii. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.

Datum:

Datum:

Podpis účastníka(ce):

Podpis osoby pověřené touto studií:

***Příloha 2: Strukturovaný rozhovor Najman, Ješina & Baloun (2017)***

Demografické údaje

Pohlaví

Věk

Dosažené vzdělání

Pokud studoval učitelství, jakou aprobaci

Počet let odučených na ZŠ/SSŠ

**Okruh 1 – Jaké mají pedagogové znalosti a škola zkušenosti s integrací a prací se žáky se SVP?**

- 1) Jakou máte informovanost ohledně jednotlivých žáků se SVP na Vaší škole?  
(kolik žáků se SVP na škole máte? Jaké mají postižení?)  
(Řeší se jejich vzdělávání v týmu pedagogů nebo individuálně pro každý předmět zvlášť?)  
(Komunikoval jste vy sám s pracovníky PPP nebo SPC o možnostech úpravách obsahu vzdělávání?)
- 2) Máte možnost se odborně vzdělávat v oblasti TV pro práci se žáky se SVP?
- 3) Absolvoval jste osobně školení či nějaký kurz na problematiku integrované TV?
- 4) Podle jaké metodiky se řídíte, když pracujete v TV se žáky se SVP?
- 5) Máte možnost konzultací v průběhu školního roku s odborníkem na tuto problematiku?
- 6) Sledujete novinky v oblasti vzdělávání žáků se SVP, speciálně pro TV?
- 7) Co víte o právu žáka se SVP účastnit se TV? Co víte o svých právech ve vztahu k účasti žáků se SVP v integrované TV?  
(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?)
- 8) Víte, že existuje vyhláška MŠMT, která se zabývá vzděláváním žáků a studentů se SVP?  
(řídíte se touto vyhláškou? Můžete uvést příklad, kdy se podle vyhlášky řídíte/neřídíte?)
- 9) Jaký máte názor na integraci (společné vzdělávání)?
- 10) Vnímáte integraci jako vhodnou? (pro koho ano/pro koho ne?)

## **Okruh 2 – Jak probíhá uvolňování žáků se SVP z TV?**

- 1) Máte na Vaší škole nějaké žáky uvolněné z TV?  
(Jakých žáků se uvolňování z TV týká)
- 2) Kolik žáků je částečně uvolněno z TV na Vaší škole?  
(kolik jich má jen omezení při TV? Jak probíhá toto omezení – mají samostatné cvičení/ působí v roli pomocných rozhodčích/ diváci)
- 3) Kdo většinou iniciuje uvolnění žáka se SVP z TV?  
(kdo iniciuje omezení?)
- 4) Jak probíhá komunikace mezi učitelem a rodiči, když řešíte uvolňování žáků z TV?  
(jak byste postupovali, kdyby rodiče i přes uvolnění žádali o zapojení žáka do TV?)
- 5) Kdo ještě vstupuje do procesu uvolňování nebo omezení žáků z TV?
- 6) Když je žák osvobozen z TV, domníváte se, že je to vždy nutné? (v kterých případech to není nutné?)
- 7) 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?

## **Okruh 3 – Jaká je vzdělávací alternativa pro žáky uvolněné z TV?**

- 1) Co dělá žák, když se aktivně neúčastní výuky TV? (Má možnost navštěvovat vyučování TV, nebo se jich oficiálně neúčastní)
- 2) Vyučuje se u Vás na škole ZTV? (účastní se jí uvolnění žáci nebo žáci s omezením?)
- 3) Jsou zdravotně orientovaná cvičení součástí běžné TV (cviky s primárně zdravotně orientovaným charakterem) můžete uvést příklad?

## **Okruh 4 – Jakým způsobem jsou integrováni žáci se SVP hodnoceni?**

- 1) Jak probíhá hodnocení takového žáka? (číselné, slovní, kombinované)
- 2) Existuje rozdíl v hodnocení oproti ostatním žákům? (proč?)
- 3) Jak vypadá zapojení žáka do aktivit, aby mohl být hodnocen při jednotlivých činnostech (sportovní hry, gymnastika, atletika, další PA)  
(na základě čeho jste hodnocení vytvořil?)

### **Okruh 5 – Jaké má vaše škola podmínky pro integraci?**

- 1) Jaký důraz klade Vaše škola na TV? A jak se ten důraz projevuje? (zvýšená dotace hodin TV, nové hřiště, nové vybavení do TV, úspěchy žáků ve sportu ad.)
- 2) Je vaše škola bezbariérová? (je tělocvična bezbariérová?)
- 3) Je na vaší škole pedagog se speciálně-pedagogickým vzděláním?  
(na jaké pozici?)
- 4) Disponuje vaše škola nějakými sportovně kompenzačními pomůckami pro TV?  
Pokud ano, tak jakými?
- 5) Jaký je váš názor na uvolňování z TV?
- 6) Jaké vám vytváří vedení školy podmínky pro integraci?
- 7) Které limity konkrétně vám nejvíce ztěžují realizaci kvalitní integrace žáka se SVP do hodin TV?
- 8) Je dle vašeho názoru škola dostatečně připravená pro výuku integrovaného žáka se SVP včetně TV?