

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravotní výchovy

Diplomová práce

Bc. Aneta Změlíková

Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základních škol a učitelství
výchovy ke zdraví pro 2. stupeň základních škol

Pohybová aktivita žáků navštěvujících základní školy pro sluchově
postižené

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Petra Kurková, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jsem pouze uvedenou literaturu.

V Olomouci dne 18.4. 2020

.....
Podpis

Poděkování:

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Petře Kurkové, Ph.D. za poskytnutí potřebných materiálů, rad a odborné vedení práce.

Obsah

Úvod	6
1 Cíle	7
2 Teoretické poznatky	9
2.1 Pohybová aktivita a její vliv na zdraví člověka	9
2.1.1 Vliv pohybové aktivity na vývoj dítěte	11
2.1.2 Motivace k pohybové aktivitě	13
2.1.3 Tělesná výchova ve škole	14
2.2 Pohybová aktivita sluchově postižených.....	16
2.2.1 Historie sportu sluchově postižených a olympijské hry	16
2.2.2 Aplikované pohybové aktivity	17
2.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními výukovými potřebami	19
2.2.4 Tělesná výchova sluchově postižených	21
2.3 Sluchové postižení	22
2.3.1 Klasifikace sluchového postižení	23
2.3.2 Diagnostika sluchového postižení	25
2.3.3 Kompenzační pomůcky	26
2.3.4 Komunikace osob se sluchovým postižením	27
2.3.5 Psychosociální následky sluchového postižení	29
3 Metodika práce	30
3.1 Dotazník	31
3.2 Vyhodnocení a statistická analýza dat	31
4 Výsledky výzkumu	33
4.1 Obecné informace o dotazovaných žácích a jejich postižení	33
4.2 Tělesná výchova ve škole.....	36
4.2.1 Oblíbenost tělesné výchovy	36
4.2.2 Důležitost tělesné výchovy	38
4.2.3 Náročnost tělesné výchovy	40
4.2.4 Snaha v hodinách tělesné výchovy.....	42
4.2.5 Emocionalita v hodinách tělesné výchovy.....	44
4.2.6 Emocionalita, pokud odpadne hodina tělesné výchovy.....	46
4.2.7 Důvody, proč žáky tělesná výchova nebaví.....	48
4.2.8 Preference aktivit v hodinách tělesné výchovy	52
4.3 Sport a volný čas.....	56

4.3.1 Sportování žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené	56
4.3.2 Nejčastější sporty, kterým se žáci věnují.....	58
4.3.3 Vliv rodičů na sportování žáků	60
4.3.4 Preference volnočasových aktivit.....	61
5 Diskuze	65
Souhrn.....	71
Summary.....	73
Seznam tabulek	82
Seznam grafů	82
Seznam použitých zkratk	83
Seznam příloh	83
Přílohy	84
Anotace.....	89

Úvod

Pohybová aktivita a vztah k ní je v dnešním světě velmi diskutovaným tématem, a to hned z několika důvodů. Nejen, že přispívá celkovému zdraví člověka, jak ze strany fyzické, tak psychické, ale také z důvodu narůstajícího „trendu“ mládeže, která obecně nemá příliš velký zájem věnovat svůj volný čas pohybové aktivitě jakéhokoli druhu. Právě pohybová aktivita je současně jedním z preventivních opatření vedoucím k celkovému zdravému životnímu stylu a omezení výskytu rizikového chování u mládeže. Většina dětí má v období pubescence či adolescence k dispozici mnoho jiných aktivit, které jsou pro ně lákavější a věnují jim tak výrazně větší pozornost oproti pohybu. Tato práce je zaměřena právě na tuto věkovou kategorii, a jejich vnímání školní tělesné výchovy a pohybové aktivity ve volném čase. Nejedná se také pouze o běžné žáky druhého stupně základní školy, ale o žáky, kteří jsou určitým způsobem handicapováni, ať už jde o postižení sluchového aparátu, či jiné znevýhodnění. Hlavním zkoumaným hlediskem tedy bude to, zda se postoje k pohybové aktivitě liší u žáků se sluchovým postižením od žáků bez sluchového postižení, jelikož pohybová aktivita zpravidla nepatří mezi nejoblíbenější činnosti dětí, kteří postižení nemají. Abychom získali alespoň nějaké povědomí o této minoritní skupině žáků a jejich skutečných názorů, došlo k uskutečnění výzkumu, který zrealizovala Mgr. Petra Kurková, Ph.D., a to z důvodu náročnosti a komplikacím, ke kterým by došlo, pokud by výzkum nerealizovala osoba s mnoholetými zkušenostmi v této oblasti. Následnému zpracování získaných dat a nových poznatků se poté věnuji já v metodologické části této práce. Výzkumů zaměřených na podobné téma neexistuje mnoho, stejně tak pozorovat žáky začleněné do běžného vyučování není zcela jednoduché. Tyto faktory spolu se skutečností, že již v bakalářské práci jsem zkoumala pohybovou aktivitu žáků s postižením zraku, jsou důvody, proč této problematice v rámci diplomové práce věnuji pozornost.

V rámci teoretické části této práce je také nastíněna problematika pohybové aktivity a jejího vlivu na zdraví, samotného sluchového postižení, komunikace se sluchově postiženými jedinci či realizace aplikovaných pohybových aktivit, spolu s nynější legislativou, která určuje začlenění žáků s postižením do běžného vyučovacího procesu.

1 Cíle

Cílem diplomové práce je porovnat výsledky žáků se sluchovým postižením s žáky bez sluchového postižení (mající jiné zdravotní postižení), jejichž společným znakem je výuka na školách pro sluchově postižené, v nahlížení na školní tělesnou výchovu a pohybové aktivity ve volném čase. Jejich názory získat, a srovnat aktivní a pasivní sportovce ve vztahu mezi jejich aktivitou a aktivitou rodičů.

1.1 Výzkumné otázky

1. Jak se žáci ze škol pro sluchově postižené staví ke školní tělesné výchově s ohledem na její oblíbenost, důležitost a náročnost?
2. Jaké emoce se objevují u žáků ze škol pro sluchově postižené ve spojení se školní tělesnou výchovou?
3. Čím je způsoben nezájem o školní tělesnou výchovu u obou skupin žáků?
4. Jak moc se žáci z obou skupin při školní tělesné výchově snaží?
5. Které z uvedených aktivit žáci v obou skupinách preferují v rámci tělesné výchovy ve škole?
6. Věnují se žáci ze škol pro sluchově postižené sportu ve volném čase, popřípadě, které z aktivit preferují?

1.2 Hypotézy

Hypotéza H₀₁: Neexistuje rozdíl mezi žáky se sluchovým postižením a žáky bez sluchového postižení ve vztahu k oblíbenosti, důležitosti a náročnosti tělesné výchovy.

Alternativní hypotéza H_{A1}: Existuje rozdíl mezi žáky se sluchovým postižením a žáky bez sluchového postižení ve vztahu k oblíbenosti, důležitosti a náročnosti tělesné výchovy.

Hypotéza H₀₂: Emocionalita 1 a 2 není ovlivněna sluchovým postižením.

Alternativní hypotéza H_{A2}: Emocionalita 1 a 2 je ovlivněna sluchovým postižením.

Hypotéza H₀₃: Neexistuje rozdíl mezi žáky se sluchovým postižením a žáky bez sluchového postižení v případě nezájmu o školní tělesnou výchovu.

Alternativní hypotéza H_{A3}: Existuje rozdíl mezi žáky se sluchovým postižením a žáky bez sluchového postižení v případě nezájmu o školní tělesnou výchovu.

Hypotéza H₀₄: Neexistuje rozdíl mezi žáky se sluchovým postižením a žáky bez sluchového postižení v míře snažení se v hodinách školní tělesné výchovy.

Alternativní hypotéza H_{A4}: Existuje rozdíl mezi žáky se sluchovým postižením a žáky bez sluchového postižení v míře snažení se v hodinách školní tělesné výchovy.

Hypotéza H₀₅: Neexistuje rozdíl mezi žáky se sluchovým postižením a žáky bez sluchového postižení v rámci preference aktivit v hodinách školní tělesné výchovy.

Alternativní hypotéza H_{A5}: Existuje rozdíl mezi žáky se sluchovým postižením a žáky bez sluchového postižení v rámci preference aktivit v hodinách školní tělesné výchovy.

Hypotéza H₀₆: Neexistuje rozdíl mezi žáky se sluchovým postižením a žáky bez sluchového postižení v trávení volného času a jejich preferencích.

Alternativní hypotéza H_{A6}: Existuje rozdíl mezi žáky se sluchovým postižením a žáky bez sluchového postižení v trávení volného času a jejich preferencích.

2 Teoretické poznatky

2.1 Pohybová aktivita a její vliv na zdraví člověka

Zdraví je podle Světové zdravotnické organizace od roku 1948 definováno jako „stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody (well-being), který tedy nespočívá pouze v nepřítomnosti nemoci či slabosti, neduživosti“ (WHO, 2014, s. 1). Mezi hlavní determinanty zdraví patří genetická výbava, faktory prostředí, zdravotní péče a životní styl jedince, který zahrnuje celistvost norem, tělesného, sociálního i mentálního chování subjektu“ (Rychtecký & Tilinger, 2017, s. 9). Životní styl se mezi lidmi liší s ohledem na psychologické a socio-demografické charakteristiky daných jedinců. Jelikož se životní styl podílí na utváření zdraví až z 50 %, hraje v životě člověka zásadní roli. Z tohoto důvodu, mluvíme-li o životním stylu v kontextu zdraví a snižování zdravotně rizikových faktorů, se nejčastěji setkáváme s pojmem aktivní životní styl, popřípadě zdravý životní styl. Tím, rozumíme „způsob života, jehož trvalou součástí jsou pohybové aktivity odpovídající doporučeným zdravotnických institucí“ (Korvas & Kysel, 2013, s. 12).

Nejdominantnější složka aktivního životního stylu, pohybová aktivita, může být definována jako „druh nebo druhy pohybu člověka, které jsou výsledkem svalové práce prováděné zvýšením energetického výdeje a jejich provádění může mít různé příčiny a důvody“ (Korvas & Kysel, 2013, s. 12). Pohybová aktivita je chápána také jako širší pojem, který je popsán a kvalifikován podle frekvence, intenzity, typu a délky trvání. Od těchto parametrů spolu s přihlédnutím k ukazatelům jako je věk, pohlaví apod. se potom odvíjí doporučené denní a týdenní objemy pohybových aktivit. K nejvyšším hodnotám vykonávání pohybových aktivit dochází zpravidla u dětí do 10 let, a poté v období pubescence i adolescence aktivita klesá. Jedním z důvodů je pokles účasti v organizovaných formách pohybových aktivit s rostoucím věkem. Obecně můžeme pohybovou aktivitu aplikovat do pracovního/školního prostředí, domácího prostředí, aktivitu ve volném čase, sportovní pohybovou aktivitu, ale také pohyb, který vykonáváme pro přemístění se z jednoho místa na druhé (Sigmund & Sigmundová, 2017; Rychtecký & Tilinger, 2017).

Pohyb člověka je možný díky řadě systémů v lidském těle. Zásadní vliv na pohyb mají řídicí systémy, svaly a podpurné systémy, kam řadíme kostru, vazy a klouby a přísun energie. Lidské tělo na pohyb reaguje mechanismem reakce, adaptace a maladaptace. Důležité je, aby člověk zvládal obratnostní, rychlostní, silové a vytrvalostní schopnosti

správně, a tak docházelo k pozitivním účinku pohybu. Pokud je totiž pohybová aktivita prováděna v rozporu s fyziologickými procesy těla, může být naopak škodlivá (Pastucha, 2011).

Pohybová aktivita, která je realizovaná pravidelně a v souladu s vědecky podloženými zásadami, má pozitivní vliv na celou řadu faktorů spojených se zdravím člověka. Významný podíl má prakticky ve všech stupních prevence (primární, sekundární, terciální). Pravidelný pohyb člověka má výrazně pozitivní vliv na činnost nervové a oběhové soustavy, dochází také k nárůstu svalové hmoty oproti hmotě tukové, tudíž se zvyšuje bazální metabolismus a snižuje riziko vzniku obezity, diabetu, respektive jakéhokoliv kardiovaskulárního onemocnění. Fyzická zátěž ovlivňuje i imunitní systém, kvalitu spánku a celkovou duševní pohodu (Šauerová, Tilinger, & Hošek, 2017). Co se týče pohybu u starší generace, pohyb hraje zásadní roli v redukci osteoporózy, udržování svalové hmoty důležité pro koordinaci, a zajišťuje dlouhý aktivní život člověka. Všechny tyto pozitivní jevy spojené s aktivitou pouze potvrzují fakt, že lidské tělo je přirozeně stvořeno pro vykonávání pohybové aktivity (Sigmund & Sigmundová, 2017).

Jestliže z nějakého důvodu dojde dlouhodobě k nedostatku pohybu, neboli hypokinezi, odrazí se to na našem zdraví v podobě poruch pohybové soustavy (řídnutí kostí, oslabení svalů, zkrácení svalů, oslabení meziobratlových plotének), poruch látkové výměny a hormonální soustavy (obezita, diabetes mellitus II. typu, ateroskleróza, hormonální a metabolická nerovnováha), poruch krevního oběhu (ischemická porucha srdce s poruchami jeho funkcí, ischemická choroba mozku s poruchami jeho funkcí, ischemická choroba dolních končetin, žilní městky a záněty žil, plicní embolie, poruchy regulace krevního tlaku), poruch nervové soustavy (snížený ochranný vliv parasymptiku a zvýšený vliv sympatiku, poruchy spánku, neuróza, cévní mozková příhoda), poruch trávicí soustavy (poruchy trávení a vstřebávání živin, častější výskyt vředové choroby žaludku a dvanáctníku), poruch imunity (častější a závažnější záchvaty astmatiků, výskyt rakoviny prsu a tlustého střeva) a drogové závislosti (akutní a chronické projevy intoxikace různými drogami, nikotinem a alkoholem) (WHO, 2017). Abychom byli schopni předejít výše zmíněným komplikacím, ke kterým hypokineze vede, je důležitým preventivním opatřením věnovat dostatek času pohybu (Šauerová, Tilinger, & Hošek, 2017).

2.1.1 Vliv pohybové aktivity na vývoj dítěte

Jelikož pravidelná pohybová aktivita má vliv na celý organismus člověka, existuje vzájemný vztah mezi pohybem a vývojem dítěte. Je samozřejmě důležité brát ohled na vnější faktory, které pohybovou aktivitu ovlivňují. Těmi jsou například věk, pohlaví, stádium psychomotorického vývoje, genetická predispozice, somatotyp, aktuální zdravotní stav, zdatnost, výkonnost, geografické, kulturní a sociální prostředí. Právě sociální prostředí působí na pohybovou aktivitu dítěte ve velké míře (Pastucha, 2011). Pohyb je také jednou ze tří složek, které by se měly nejvíce rozvíjet během prvních pěti let života, aby se dítě vyvíjelo tak, jak má. Dalšími zmíněnými složkami jsou emoce a smysly. Pohybová aktivita u dětí by měla být zaměřena na reakce vzpřimovací, rovnovážné a stabilizační, obranné reakce, orientaci tělesného schématu, orientaci tělesného schématu v prostoru, rytmus, reakční rychlost, koordinaci pohybu, sociální citění a představivost (Poláková, 2019).

Významnost pohybové aktivity v životě člověka je zcela evidentním znakem zdravého životního stylu a protektivním faktorem řady onemocnění, tudíž je nesmírně důležité, aby pozitivní vztah k ní byl utvářen již od dětství, což mají v rukou právě rodiče a nejbližší okolí dítěte (Sigmund & Sigmundová, 2017). Nejen, že pro jedince, který je veden k pohybovým aktivitám od útlého věku je potom pohyb nezbytnou a přirozenou součástí každodenního života, ale také dochází ke snížení rizika výskytu chronických onemocnění v dospělosti. Jedním z důležitých faktorů při vytváření si vztahu k pohybovým aktivitám jsou rodiče dítěte. Je samozřejmé, že pokud rodiče mají pozitivní vztah ke sportu a pohybové aktivitě, jejich dítě bude pravděpodobně ke sportu tíhnout také. Pokud se zaměříme na problematiku pohybové aktivity sluchově postižených, dítě s oběma neslyšícími rodiči se do pohybových aktivit bude zapojovat více než dítě s alespoň jedním slyšícím rodičem. To je dáno tím, že neslyšící rodiče mají pro postižení více pochopení, dokáží se do dítěte vcítit a mají větší povědomí o možnostech pro sluchově postižené. Tyto poznatky vyplývají z výzkumu realizovaném v roce 2013 s účastí 128 neslyšících dětí s rodiči rozdělených do 3 kategorií – oba neslyšící, oba slyšící, jeden neslyšící (Ellis, Lieberman, & Dummer, 2014).

Pohybová aktivita u dětí a mládeže s sebou nese také různá specifika, ke kterým by měl rodič či pedagog přihlížet. Jak již bylo totiž řečeno, pohybová aktivita by měla být vhodně uzpůsobena věku jedince. Prvním takovým specifikem je biologický stav dítěte, ze kterého vyplývá, že zdravé dítě by mělo mít o pohybovou aktivitu zájem i bez vlivu

dospělých. Obvykle je tělo dítěte připraveno na intenzivní a krátkodobou aktivitu, při které dochází k různým činnostem a díky tomu k zapojení více svalových skupin. V rozmezí šestého až jedenáctého roku života hovoříme o tzv. zlatém věku motoriky, jelikož se dítě na pohyb různého druhu adaptuje nejlépe. Je tomu z důvodu větší dokonalosti nervové regulace svalových činností. V tomto období by děti měly přicházet s pohybem do styku co v největším množství, aby dovednosti, kterým se naučí, byly pevné a trvalé. K poklesu této schopnosti dochází později v dospívání, což je důsledkem mnoha změn v organismu., které ovlivňují jejich schopnost pohybu. Například z důvodu zrychleného růstu je omezena kloubní pohyblivost a svalová elasticita, naopak jejich výkonnost je v tomto věku velmi vysoká. Již v mladším školním věku je možné rozpoznat rozdíl v silových dovednostech chlapců a dívek. Díky pohybové aktivitě děti získávají zkušenosti také v oblasti kreativity, tudíž preferují aktivity, kdy je do pohybu zapojen zrak a sluch. Lze také říci, že pohybově aktivnější děti jsou emocionálně stabilnější a začínají být samostatnějšími dříve než děti pohybově neaktivní (Korvas & Kysel, 2013; Pastucha, 2011; Křištofič, 2006).

S těmito poznatky souvisí také fakt, že ve většině případů dochází k realizaci pohybové aktivity formou nějakého sportu, zpravidla kolektivního, což s sebou přináší další řadu faktorů, které ovlivňují vývoj dítěte. Nejen, že organizované pohybové aktivity determinují množství zátěže a objem pohybové aktivity u dětí a mladistvých, ale díky participaci v kolektivních sportech také dochází k získávání a prohlubování sociálních vazeb dítěte s jinými jedinci, tzn. kolektivní pohybová aktivita má socializační charakter. Socializací rozumíme „*proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejich vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá, vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá*“ (Stašová, Slaninová, & Junová, 2015, s. 8). K socializaci dochází kontaktem dítěte s ostatními a vzájemnými interakcemi mezi nimi. Děti se pomocí sportu učí spolupráci, respektu, toleranci, zodpovědnosti, disciplíně a spravedlnosti, k jejichž uplatnění poté dochází i v běžném životě mimo sportoviště. Díky úspěchům/neúspěchům se dítě také učí akceptovat své silné či slabé stránky, zpětnou vazbu od ostatních a dochází k formování „zdravé soutěživosti“. Velký význam v socializaci má vytváření různorodých skupin v rámci jednoho sportu, a to se zaměřením na pohlaví, věk či zdravotní stav (Sekot, 2015).

Jak již bylo zmíněno, pohybová aktivita se podílí také na osobnostním rozvoji dítěte. Pozitivní vlastnosti, které si v rámci pohybové aktivity vypěstují, mohou hrát klíčovou roli v překonávání potencionálních obtížných situací v průběhu života. Přiměřenou

sebedůvěrou a schopností umět ocenit sebe sama, mohou také předejít jakékoliv formě rizikového chování. Na sklon k rizikovému chování působí také to, zda má dítě dostatek příležitostí k vybití energie a agrese. Důsledkem nedostatečnosti pohybové aktivity totiž energie v těle zůstává a dochází tak k nežádoucímu chování dítěte (Šauerová, Tilinger, & Hošek, 2017; Korvas & Kysel, 2013).

2.1.2 Motivace k pohybové aktivitě

Je zcela jasné, že přítomnost pravidelné pohybové aktivity v životě člověka a pěstování pozitivního přístupu k ní, je klíčové pro jeho zdárný vývoj, jak bylo již dříve zmíněno. Vzhledem k přetrvávajícímu poklesu zájmu o pohyb je nutné najít motivaci posilující účast na pohybových aktivitách, především u mladé generace. Podpora realizace sportu a pohybu obecně je v dnešní době většinou zaměřena na jeho pozitivní a protektivní charakter, a to z důvodu změny přístupu ke zdraví z patogenetického modelu na model salutogenetický, tzn. hledání prvků podporující zdraví je důležitější, než pouhé hledání příčin a způsobů léčby nemocí.

Z různých studií byla získána data potvrzující rozsáhlé znalosti o přínosech pohybu, avšak méně, než polovina populace se nějakému sportu věnuje aktivně a pravidelně. Problémem tedy není nedostatečná informovanost, ale právě motivace a samotná realizace. Aby byl člověk motivovaný k činnosti jakéhokoliv druhu, daná aktivita by pro něj měla představovat pozitivní hodnotu a přinášet odměnu, výhodu či posílení. K dosažení kladného přístupu a stanovených cílů, musí být pohybový plán přizpůsoben jeho dispozicím a spojen s příjemnými prožitky, z čehož vyplývá, že k realizaci podpůrných strategií a programů je potřeba znalostí z několika disciplín, jako jsou například kinantropologie, sociologie a psychologie (Korvas & Kysel, 2013).

2.1.3 Tělesná výchova ve škole

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy v České republice (RVP ZV) je předmět Tělesná výchova zařazena do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví společně s Výchovou ke zdraví (RVP ZV, 2017). Oba obory usilují o efektivní vzdělávání žáků ve vztahu k jejich zdraví, poznání jeho hodnoty, ochrany a důležitosti v průběhu celého života. Samotná tělesná výchova je prostředkem pro získání znalostí o pozitivních účincích vykonávání pohybové aktivity vůči zdraví, a rovněž motivuje žáky k nalezení specifické pohybové aktivity, která je naplňuje a baví. Žáci jsou prakticky seznámeni s pohybovými návyky a nejrůznějšími druhy pohybových aktivit individuálních i skupinových. Vzhledem k důležitosti této disciplíny a pohybu obecně, je zařazena do ve všech ročníků prvního i druhého stupně. Je důležité, aby si žáci osvojili pozitivní přístup k pohybové aktivitě, a případný neúspěch ve škole by neměli spojený s veškerou pohybovou aktivitou. Abychom tomu zabránili, je důležité žáky během hodin hodnotit motivačně, tzn. s důrazem na jejich individuální možnosti a případná zdravotní oslabení.

Tělesná výchova ve škole tedy z části kompenzuje nedostatek pohybu v běžném životě, ale hlavně prohlubuje zájem o tělesnou aktivitu mimo školu z dlouhodobého hlediska. Žáci by si měli uvědomit, že pohyb pouze v hodinách tělesné výchovy není ani zdaleka dostatečný k dosažení jeho pozitivních účinků. Součástí tělesné výchovy nejsou pouze nejrůznější sporty a hry, s kterými by žáci měli být seznámeni, ale také kompenzační a relaxační cvičení s vysvětlením jejich nepostradatelnosti z mnoha hledisek. Během hodin tělesné výchovy je také možno rozpoznat nejrůznější zdravotní oslabení a jejich míru. Kompenzační cvičení by se potom měla zařadit do každodenního režimu dítěte. Speciální formou tělesné výchovy je Zdravotní tělesná výchova, která je přímo zaměřena na speciální cvičení a osvojení si správné techniky pohybových úkonů. Žáci vykonávají také cviky patřící do běžné tělesné výchovy s přihlédnutím k míře a druhu jejich oslabení. Na prvním stupni jsou hodiny zdravotní tělesné výchovy zaměřeny především na prevenci, dechová cvičení, zásady správného držení těla, vnímání pocitů během cvičení, kontraindikace a základů speciálních cvičení. Na druhém stupni základní školy jsou hodiny obohaceny o učivo a cviky týkající se oslabení vnitřních orgánů, smyslových a nervových funkcí. S ohledem na výskyt nejrůznějších zdravotních oslabení u žáků, a kvality výuky tělesné výchovy obecně, je učivo opřeno o znalosti vyplývající z řad lékařů a je nezbytné neustálého vzdělávání učitelů v této problematice (Rámcový vzdělávací program – RVP, 2018).

Aby byly hodiny tělesné výchovy zdraví prospěšné a zároveň vedly k jiným sportovním aktivitám v životě žáků, je nutno znát faktory, které účel těchto hodin limitují. Jedním takovým faktorem je pohlaví žáků a skutečnost, zda tělesná výchova probíhá odděleně pro chlapce a dívky či nikoliv. Tímto tématem se zabývala skupina vyučujících z University of the West of Scotland, konkrétně Laura Wallace, Duncan Buchan a Nicholas Sculthorpe v roce 2019. Ti se zaměřili na fyzický výkon a snaživost dívek (jejich srdeční frekvenci) v průběhu tělesné výchovy v hodinách čistě dívčích a v hodinách sdílených s chlapci. Výzkum byl proveden na jedné ze základních škol v západním Skotsku a zúčastnilo se ho 128 dívek ve věku 12–15 let. Fyzická aktivita dívek byla monitorována pomocí zařízení připevněného na jejich těle po celou dobu dvou hodin tělesné výchovy, kde se věnovali basketbalovému zápasu. Učitelé nesměli do výuky nijak speciálně zasahovat a dívky povzbuzovat. Data byla vyhodnocována a klasifikována do skupin podle výkonu, který dívky vykazovaly – LPA (light physical activity), MPA (moderate physical activity) a VPA (vigorous physical activity). Výsledky výzkumu ukázaly, že dívky vykazovaly značně vyšší hodnoty MPA a VPA a nižší LPA v hodinách, kde byly pouze dívky oproti hodinám smíšeným. Hypotéza týkající se předpokládané preference oddělených hodin tělesné výchovy u dívek se taktéž ukázala být pravdivou. Dívky uvedly nejčastější důvody, mezi které patřil stud týkající se jejich těl, nedostatečný prostor pro hru u dívek (chlapci přebírali vedení), zastrašování, sebejistota, soutěživá atmosféra či přátelství (Wallace, Buchan, & Sculthorpe, 2019).

Tématem týkajícím se otázkou rozdílů mezi chlapci a dívkami v hodinách tělesné výchovy se zabývala Kurková (2018). Do výzkumu se zapojilo 86 žáků s úplnou ztrátou sluchu nebo těžkým postižením sluchu z šesti základních škol pro sluchově postižené v České republice. Z těchto 86 žáků ve věkové kategorii 11-17 let tvořilo skupinu chlapců 56 žáků a skupinu dívek 30 žákyň. Žáci byli dotazováni na popularitu, důležitost, obtížnost, úsilí, emoce během hodin tělesné výchovy a emoce spojené se zrušením těchto hodin. Autorka výzkumu zjistila statisticky významné rozdíly v projevech snahy, kdy chlapci byli v hodinách tělesné výchovy snaživější než dívky (Kurková, 2018).

2.2 Pohybová aktivita sluchově postižených

Jelikož pohybová aktivita by měla být součástí života každého z nás, je důležité věnovat speciální zaměření na pohybovou aktivitu jakkoli znevýhodněných jedinců, v tomto případě jedinců se sluchovým postižením. Z důvodu toho, že v uchu člověka se nachází důležité rovnovážné ústrojí, kterého je zapotřebí pro koordinaci pohybů a prostorového vnímání, může u osob se sluchovým postižením dojít k problémům týkajících se pohybové aktivity mimo jiné právě z tohoto důvodu. V tomto případě je hlavním projevem přítomného problému s pohybem závrat', která může být různého charakteru. Závrat' se dělí podle její povahy, projevů, trvání, intenzity a vyvolávajících činitelů (Panská, 2013).

Jinými obtížemi, se kterými se osoby se sluchovým postižením setkávají, jsou poruchy vestibulárního a posturálního aparátu. U dětí se sluchovým postižením často dochází mimo ztráty sluchu také k potížím s rovnováhou až do věku deseti let, kdy se integruje systém propriorecepce a zraku. Neslyšící děti zpravidla nejsou schopny udržet rovnováhu ve stoji na jedné noze či rovné chůze. Z těchto důvodů je velmi důležité zařadit do jejich života pohybovou aktivitu již v útlém věku. Jelikož je rovnováhu možné trénovat, pravidelným cvičením minimalizují dopady sluchového postižení a učí se tak přijímat informace jinými smysly (Barboza, 2019).

2.2.1 Historie sportu sluchově postižených a olympijské hry

V minulosti nebyl sport u jedinců se sluchovým postižením nikterak častou a možnou aktivitou. Tito lidé se do sportovních aktivit (zejména míčových her) zapojovali pouze zřídka, ale jejich stoupající zájem o pohyb a čas strávený ve skupině stejně znevýhodněných spoluhráčů je motivoval natolik, že došlo k začátku realizace sportovních organizací přímo pro sluchově postižené. K největšímu rozkvětu sportovních her došlo na počátku 20. století, kdy založení takových organizací vedlo k uskutečnění prvních mezinárodních olympijských her pro neslyšící. Tyto hry byly založeny v roce 1924 francouzským neslyšícím závodním cyklistou jménem Eugène Rubens-Alcais, pod záštitou CISS (Comité International des Sports des Sourds), v českém překladu Mezinárodní výbor sportu pro neslyšící. Tyto světově první letní olympijské hry neslyšících s účastí 9 zemí

a 148 sportovců zahrnovaly pět disciplín – atletika, plavání, střelba, fotbal a cyklistika. Od roku 1924 se olympijské hry pořádaly každé 4 roky s výjimkou desetileté pauzy způsobené druhou světovou válkou. K obnovení došlo v roce 1949, kdy se uskutečnily hned dvě velké události – znovu obnovené letní hry a první zimní olympijské hry (ICSD, 2019).

Olympijské hry pro neslyšící, oficiálním názvem deaflympijské hry (International Committee of Sports for the Deaf – ICSD), se konají dodnes, spolu s dalšími soutěžemi pro neslyšící v jiných zemích světa a mistrovstvím Evropy pořádaným Evropskou federací neslyšících sportovců (EDSO). Tyto soutěže, které na svém počátku čítali okolo několika desítek sportovců jsou nyní uskutečňovány za přítomnosti stovek soutěžících v zimních hrách a tisíců soutěžících v letních (ICSD, 2019).

2.2.2 Aplikované pohybové aktivity

Aplikované pohybové aktivity (APA – Adapted Physical Activity), v překladu adaptované pohybové aktivity, lze chápat jako *„konkrétní pohybové činnosti, které jsou přizpůsobeny jedinci se speciálními potřebami pro jeho maximálně možnou účast s ohledem na jeho možnosti, zájmy a potřeby“* (Trávníková, 2014, s.17). Pokud dochází k velmi výraznému upravení sportovních podmínek, které jsou přínosné pro člověka se specifickými potřebami, hovoříme o tzv. obrácené integraci, a to v případě, že se do aktivit zapojují i osoby bez specifických potřeb. Aplikované pohybové aktivity patří do skupiny věd zabývajících se lidským pohybem, tedy kinantropologie, přesto však značná část problematiky je úzce spojena zejména s pedagogikou, poté s biomechanikou, fyziologií zátěže, psychologii a mnoha dalšími disciplínami. Jednou z prvotních zakladatelů APA je Claudine Sherill, která aplikované pohybové aktivity definovala jako víceoborovou teorii spojenou s praxí související s celoživotní aktivitou osob, které vyžadují specifické potřeby ve všech oblastech jejich života. V České republice se o vytvoření jednotného názvu pro tyto aktivity (APA) postarala prof. Hana Válková, a to na počátku 90.let. Její zavedená definice je ale velmi nejednoznačná, jelikož aplikované pohybové aktivity vysvětluje jako *„multidisciplinární strukturovaný systém veškerých kontextů pohybových (i sportovních) aktivit osob se specifickými potřebami, ať už v prostředí separovaném, paralelním či integrovaném, realizovaný v souladu se zájmy, schopnostmi či limity daných osob“* (Trávníková, 2014, s. 18).

Aplikované pohybové aktivity, které jsou podporovány a propagovány v oblastech výchovy, vzdělávání, inkluze, tréninku, rekreace, volného času a rehabilitace mezinárodní organizací International Federation of Adapted Physical Activity (IFAPA), mají pozitivní vliv na zapojení jedinců se specifickými potřebami do pohybových aktivit a přispívají v kognitivní, postojové a dovednostní oblasti celé společnosti. Mluvíme-li o přínosu APA do výchovně-vzdělávacího procesu, nejdůležitější zaměření této disciplíny se týká přizpůsobení pomůcek, prostředí, kurikula, pravidel, vyučovacích metod a přístupů. APA se týká osob s mentálním, zrakovým, sluchovým a tělesným postižením, kdy každá skupina je specifická jinými potřebami a úpravami jednotlivých sportovních aktivit.

Aplikované pohybové aktivity (APA) lze v českém prostředí rozdělit do několika skupin podle jejich zaměření.

- Školní TV – Aplikovaná tělesná výchova (ATV).
- Sport.
- Rekreace.
- Rehabilitace a terapie.

V rámci ATV se jedná o tělesnou výchovu ve školách a třídách se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, ve školách v integrovaném prostředí, při zdravotní tělesné výchově či rehabilitační tělesné výchově. V kategorii sportu hovoříme o aktivitách v rámci sportovních organizací osob s mentálním/tělesným/zrakovým/sluchovým postižením, v rámci sportů určených pouze pro osoby s postižením nebo v integrovaném pojetí se svazy intaktních sportovců. Rekreace je rozdělena do dalších skupin podle toho, o jaké formy a obsah jejich programů se jedná. Rehabilitace a terapie je myšlena buďto jako komplexní nebo realizovaná v rámci různých terapeutických přístupů (terapeutická, dobrodružná, zooterapie, pohybová, taneční, psychomotorická apod.). Obecně lze říci, že cíle APA je orientování se na schopnosti jedinců, nikoli na neschopnosti, které je omezují, na podporu zdraví, prevenci zdravotních rizik a osobnostně-sociální formování (Trávníková, 2014).

Za účelem většího povědomí a realizace APA existují speciálně zaměřené studijní obory tohoto typu. Za podpory Centra aplikovaných pohybových aktivit v rámci Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého je každoročně uskutečněna řada projektů a podpůrných akcí. Mezi dokončené projekty centra patří například Centra podpory integrace, Krtek v síti/v pohybu, Speciálně poradenské centrum APA, Příprava pro tělesnou výchovu osob s postižením (Centrum APA, 2015). Aktuálním projektem je projekt KLIKO

(Centrum APA, 2017), projekt EQuiPPE, který je přímo zaměřen na edukaci učitelů tělesné výchovy základních škol, jejíž cílem je zkvalitnění jejich výuky, Erasmus + SSaMs (Centrum APA, 2018) a Program pro přijímání osob s postižením a odstraňování postojových bariér (Ješina, 2017). Mimo projekty, Centrum APA ve spolupráci s Českou asociací aplikovaných pohybových aktivit vydává dvakrát ročně časopis za účelem propagace této kinantropologické disciplíny.

2.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními výukovými potřebami

Vzdělávání dětí se sluchovým postižením s sebou nese svá specifika a speciální přístup. Jak moc se jejich vzdělávání a výchova liší od té běžné, je dáno druhem a mírou jejich postižení. Zpravidla se jedná o přizpůsobení podmínek, obsahu, metod, prostředků a forem pedagogické práce s těmito žáky. Při vzdělávání je nutné uplatnění všech pedagogických zásad a přijímání dítěte takového, jaké je. Výchova a vzdělávání dětí se sluchovým postižením je v první řadě ovlivněna rodinou, jejím typem (homogenní, heterogenní) a komunikací (Mukšnáblová, 2014).

Vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice se aktuálně řídí zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), konkrétně § 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* Mezi podpůrná opatření potom patří *„nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“* (561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 16, odstavec 1). Těmto žákům se speciálními vzdělávacími potřebami musí být zmíněná opatření poskytnuta bezplatně jak školou, tak školskými zařízeními. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů s ohledem na finanční, organizační a pedagogickou náročnost a je možné je různě kombinovat. K opatřením druhého až pátého stupně je nutné doporučení ze strany školského poradenského zařízení. U dětí, žáků a studentů, kteří nejsou schopni vnímat řeč pomocí sluchu, musí být vzdělávání poskytnuto v komunikačním systému neslyšících

a hluchoslepých osob. Ti žáci a studenti, kteří jsou vzděláváni v českém znakovém jazyce, se zároveň učí českému jazyku psanému za pomoci speciálních technik pro učení se českého jazyka jako jazyka cizího.

„Pro děti, 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 lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 16, odstavec 9). Do těchto speciálních zřízených skupin, oddělení a tříd mohou být umístěni jedinci, kterým ke dosažení úspěšného vzdělání nepostačují podpůrná opatření jako individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga, použití kompenzačních pomůcek, úprava podmínek, organizace, hodnocení, obsahu vzdělávání, vyučovacích metod apod. Aktuální problematika této oblasti vychází také z vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

V České republice jsou momentálně všichni žáci vzděláváni po dobu devíti let povinné školní docházky. Výjimku ovšem tvoří třináct základních škol pro sluchově postižené, které nabízí možnost edukace žáků se sluchovým postižením rozšířeným o jeden rok navíc. Tyto školy jsou speciálně vybavené jak podmínkami, tak pedagogy, pro výuku těchto žáků, aby jim bylo poskytnuto co nejkvalitnější forma vzdělání, individuální přístup a vhodné vyučovací metody. Žáci většinou tráví v prostorách těchto škol také svůj volný čas, což vzhledem k podmínkám školy představuje velkou výhodu (Kurková, 2019).

Inkluzí neboli inkluzivním vzděláváním rozumíme takové vzdělávání, kdy dochází k přizpůsobení edukačního prostředí potřebám žáků, což vyjadřuje rozdíl mezi integrací, při které dochází k přizpůsobení se žáků se specifickými potřebami prostředí školy. Tato forma vzdělávání má kořeny již v 60. letech 20. století, a postupem času se zařadila do školství většiny zemí Evropy. Vzhledem k tomu, že se inkluzivní vzdělávání řídí mezinárodní legislativou, ale také legislativou jednotlivých států, liší se její koncept a termíny s ní spojené. Z tohoto důvodu je obtížné určit, zda inkluze přináší pozitivní výsledky do vzdělávání všech žáků (Kudláček, Baloun, & Ješina, 2018). Předpokladem správně fungující inkluzivní formy vzdělávání je práce s různorodou skupinou žáků, kde jsou akceptovány etnické, pohlavní, kulturní, jazykové, věkové rozdíly, a také žáci se specifickými výukovými potřebami a žáci nadaní. Mělo by docházet k pozitivnímu rozvoji všech žáků, proto je velice

důležité stanovit podmínky inkluze správně a reálně. K nejdůležitějším cílům inkluze patří stejná možnost vzdělání pro všechny žáky, vzdělání musí být přístupné jak fyzicky, tak ekonomicky a v odpovídající kvalitě, která zohledňuje současný stav společnosti a její potřeby (P-KAP, Podpora inkluze, 2019).

2.2.4 Tělesná výchova sluchově postižených

Jelikož žáci se sluchovým postižením vyžadují speciální přístup a upravené podmínky pro vykonávání fyzické aktivity, je důležité, aby učitelé tělesné výchovy byli vybaveni dostatečnými znalostmi v oblasti jejich omezení, obtíží a individuálních rozdílů každého žáka. Je také nutné dodržování pravidel komunikace se sluchově postiženými, aby žáci instrukcím učitele rozuměli a pohybová aktivita tak přispívala jejich zdraví, jelikož pro mnohé z nich je pohyb v průběhu vyučování jedinou fyzickou aktivitou v průběhu celého dne. Ideální je, když učitel ovládá znakový jazyk a žáků se ptá, zda jeho instrukcím rozumí. Jazyk totiž představuje prostředek jak ke komunikaci, tak k přijetí do skupiny, porozumění a respektu. Důležité je také při komunikaci dodržovat dostatečnou vzdálenost, ze které je žák potencionálně schopen slyšet, zůstat na tomto místě v průběhu vysvětlování pravidel či podávání jiných informací, a udržovat oční kontakt s žákem či skupinou. Pokud se jedná pouze o jednoho sluchově postiženého žáka ve třídě, měl by zaujmout místo vpředu, kde má možnost vidět i slyšet učitele nejlépe (Barboza, Ramos, Abreu, & Castro, 2019).

Namísto používání obvyklých zvukových signálů jako je píšťalka, je možné použít nejrůznější znaky, vlajky, instruktážní videa, s jejichž pomocí žáci využijí zrakového smyslu a porozumí tak aktivitám bez potíží. Pokud žáci používají některé z kompenzačních pomůcek nebo kochleární implantáty, učitel by si měl být vědom aktivit, u kterých je nutné tyto kompenzační pomůcky vynechat, aby nedošlo k poranění či poškození pomůcky, např. při kontaktních sportech či plavání. Ideálně by hodina měla být co nejvíce praktická, orientovaná na aktivity, které nejsou pro sluchově postižené nikterak náročné, mělo by být použito co nejvíce vizuálních pomůcek a adaptace by neměly negativně ovlivňovat nepostižené jedince. Učitelé by se měli vyvarovat hlučnému prostředí a zamezit hluku v podobě klimatizací, hudby či jiných zařízení při komunikaci s žáky. Aktivity by neměly být zaměřené pouze na motorické schopnosti, které pro sluchově postižené představují určitý problém, jelikož právě rovnovážné ústrojí se nachází ve vnitřním uchu a při sportu má velký vliv na rovnováhu a koordinaci pohybů člověka. Bezpečnost a zdraví všech žáků

by mělo být na prvním místě, tudíž řádně proškolený učitel přebírá tuto zodpovědnost. Pokud jsou do tělesné výchovy zapojeny rytmické aktivity, lze je provádět bez hudby, ale i s hudbou, jelikož žáci se sluchovým postižením jsou schopni hudbu vnímat pomocí vibrací (Reich & Lavay, 2009).

2.3 Sluchové postižení

Sluch je jeden z lidských smyslů, který umožňuje percepci akustických podnětů zvenčí a podílí se na vývoji řeči a abstraktního myšlení. Zprostředkováván je přes sluchové ústrojí, které je složeno ze zevního, středního a vnitřního ucha, a dále potom ze sluchových drah vedoucích až do mozku. Každá tato část je dále složena z jiných důležitých segmentů. Podobně jako každý jiný orgán může i sluchové ústrojí podlehnout různým formám postižení a vad. Sluchová vada je potom přesně zjistitelný deficit smyslového vnímání na základě měření. Snížená nebo chybějící schopnost vnímat a zpracovávat sluchové informace může být v mnoha případech vratná po intervenci s lékařem, naopak některé vady reversibilní nejsou a vedou tak trvalému sluchovému postižení. Disciplína, která je zaměřená na sluchové postižení a především výchovu, vzdělávání a rozvoj osob s tímto postižením se nazývá surdopedie. Surdopedie potom spolupracuje s mnoha dalšími disciplínami, jako jsou například pediatrie, otorinolaryngologie, foniatrie, audiologie, sociologie či lingvistika. Jelikož sluchové postižení může být doprovázeno také jiným postižením, surdopedie souvisí také s logopedií, oftalmopedií a somatopedií (Horáková, 2012; Mukšnáblová 2014; Poláková, 2019).

Podle Světové zdravotnické organizace je na světě okolo 466 milionů jedinců se sluchovým postižením. Předpokládá se, že v roce 2050 toto číslo vzroste až na více než 900 milionů. Prevalence výskytu není nikterak rovnoměrná, největší výskyt byl však zaznamenán v Asii, subsaharské oblasti Afriky a latinské Ameriky. Z celkového počtu postižených se jedná zhruba o 34 milionů dětí, přičemž 60 % dětí má začátky postižení v průběhu dětství. Těmto postižením, která nejsou vrozená je přitom možné předcházet správnou a včasnou intervencí za podpory událostí věnovaných veřejnosti. Více než jedna miliarda dospívajících ve věku 12–15 let je ohrožena ztrátou sluchu z důvodu nadměrného vystavení hluku ve volném čase, zejména hlasitému poslechu hudby. Světová zdravotnická organizace v roce 2019 představila preventivní opatření v podobě standardu pro poslechová

zařízení, která mají monitorovat hlasitost poslechu, upozorňovat na překročení bezpečné hlasitosti a možnost redukovat hlasitost ze strany dětí i rodičů (WHO, 2019). Významně početnou skupinu osob s postižením tvoří lidé se stařeckou nedoslýchavostí neboli presbyakuzií, kdy se jedná o fyziologický proces stárnutí organismu (Hradilová, 2017).

Co se týče počtu dětí se zdravotním postižením na území České republiky, lze vycházet z dat získaných v publikaci Českého statistického úřadu z roku 2019. Celkový počet dětí se zdravotním postižením v roce 2018 byl odhadem 117 000 ve věku 0–14 let. Toto číslo činilo 7,0 % všech dětí v této věkové kategorii. Počet dívek se zdravotním postižením byl 37 400 tisíce (4,6 % všech dívek), kdežto počet chlapců dosahoval až 79 600 (9,2 % všech chlapců). Podíl zdravotně postižených dětí ve věku do 15 let byl 107 600 (8,1 % všech dětí). Většina těchto žáků (91 900) byli žáci základních škol a zbylých 11 200 potom žáci škol mateřských. Na základních školách jich bylo integrováno do běžných tříd 74,6 % s pozorovatelnými rozdíly mezi kraji. V mateřských školách došlo k integraci u 38,8 % žáků. Již bylo zmíněno, že více zdravotně postižených dětí představovali chlapci, a stejně tak je tomu i při zkoumání závažnosti jejich postižení. Zastoupení chlapců se závažným postižením bylo 20,7 % a dívek 15,8 %. Největší počet žáků mělo závažné poruchy učení (5,8 %), závažné vývojové poruchy chování (2,9 %) a mentální postižení (1,9 %). Výzkum obsahoval omezené možnosti zjištění podmínek, ve kterých zdravotně postižení žáci žijí. Děti, které měly dlouhodobé omezení v běžných činnostech vzhledem k postižení žilo více v neúplných rodinách (11,5 %), oproti těm, které žily v rodinách úplných (5,8 %) (Český statistický úřad – ČSÚ, 2019).

2.3.1 Klasifikace sluchového postižení

Je zřejmé, že klasifikace sluchových ztrát není otázkou pouze jedné klasifikace, protože k postižení může docházet za různých okolností a v různém životním období. Jedním možným dělením je podle velikosti sluchové ztráty. V tomto případě se posuzuje míra sluchové ztráty v decibelech a frekvence v oblastech 500, 1000 a 2000 MHz. Podle revize WHO konané v roce 2001 (WHO, 2019) se uvádí následující klasifikace:

1. Lehká nedoslýchavost – ztráta sluchu 26 dB – 40 dB.
2. Středně těžká nedoslýchavost – ztráta sluchu 41 dB – 60 dB.
3. Těžká nedoslýchavost – ztráta sluchu 61 dB – 80 dB.

4. Velmi vážné poškození sluchu – 81 dB – více dB.

Můžeme se setkat také s jinými klasifikacemi, nejčastěji s klasifikací stanovenou WHO v roce 1980, kde se dB mírně liší v závažnějších stupních (International classification of impairments, disabilities, and handicaps, 1980).

Již od prvního stupně (lehké nedoslýchavosti) jedinec mající toto postižení čelí mnoha omezením v každodenním životě. K problémům může docházet převážně při komunikaci ve větším počtu lidí, což u dětí vede k výraznému znevýhodnění ve škole během vyučovacích hodin. S přítomností dalších sluchových ztrát dochází samozřejmě k nárůstu obtíží a při velmi vážném poškození sluchu je jedinec schopen běžné komunikace pouze v případě, že je druhá osoba se nachází v jeho těsné blízkosti. Nejzávažnějším postižením je hluchota, kdy dochází k naprostému vymizení schopnosti vnímat zvukové podněty. S pojmem hluchota se pojí dva termíny, které hluchotu rozdělují ještě na další dvě kategorie, kterými jsou hluchota praktická a úplná. Praktická hluchota umožňuje člověku slyšet některé zvuky, ale zdaleka ne v míře, která je potřeba k běžné komunikaci. Druhou variantou je hluchota úplná, kdy člověk nevnímá vůbec žádný zvuk jakékoliv intenzity. Hluchota, mluvíme-li o vrozeném postižení, ovlivňuje schopnost osvojení si řeči, jelikož veškeré podněty jsou vnímány pouze pomocí zraku. Dojde-li k takovému to postižení během života, to znamená, že jedinec se narodil zcela zdravý, co se týče sluchu, jedná se o tzv. ohluchlost. Jedinec je tedy stále vybaven již osvojenou schopností řeči, kterou je však potřeba neustále procvičovat, spolu se schopností odezírat ze rtů (Dršata, Havlík, & Chrobok, 2015; Panská 2013).

Druhou kategorií postižení sluchu je podle místa vzniku vady. V tomto případě se jedná o nedoslýchavost převodní (periferní) či percepční. U převodní nedoslýchavosti dochází většinou k výskytu překážky ve zvukovodu, zúžení zvukovodu (vrozená vada) nebo perforaci bubínku. Ke zvýšenému sluchovému prahu dochází u vzdušného vedení, kostní zůstává nezměněné. Zvuk, který jedinec slyší tedy není omezen kvalitou, je pouze značně zeslabený. Naopak percepční porucha má příčinu ve vnitřním uchu nebo v poškození sluchového nervu, a dělí se na kochleární, periferní, retrokochleární a centrální. Sluchový práh je u této poruchy zvýšen jak u vzdušného, tak kostního vedení (Panská 2013).

Třetí a poslední možností, jak ke sluchovým vadám dochází je podle vzniku sluchové vady, což znamená buďto vady vrozené či získané. U vrozených vad se velice často setkáváme s faktory dědičnými nebo vnějšími faktory, které negativně ovlivnily vyvíjející

se plod (léky, infekční onemocnění matky). Získané vady se potom dále dělí na prelingvální a postlingvální sluchové vady, podle toho, zda byla u dítěte vada přítomna před nebo po fixaci řeči (cca 6. rok života) (Panská, 2013; Potměšil, 2015; Hádková, 2016).

2.3.2 Diagnostika sluchového postižení

Včasná diagnostika sluchových poruch je velmi důležitá zejména u jedinců s vrozeným sluchovým postižením, jelikož postižení má zásadní vliv na následný rozvoj dítěte v oblasti komunikace, psychiky, orientace v prostoru, socializace, motoriky a poznávacích procesů. K takovéto diagnostice postižení sluchu existuje řada způsobů. Základním dělením je na subjektivní a objektivní metody. Subjektivní metody zahrnují vyšetření hlasem a šepotem, ladičkami a pravděpodobně nejpoužívanější audiometrickou metodu. Subjektivní audiometrie je založena na vnímání uměle vytvořených zvukových podnětů na různých frekvencích, na které pacient umístěný v tiché komoře, reaguje (mačká tlačítko) podle toho, zda zvuk slyší nebo ne. Cílem tohoto vyšetření je stanovit sluchový práh vyšetřovaného u kostního i vzdušeného vedení. Nejdříve se vyšetřuje ucho, na které pacient slyší lépe. Pokud na určité frekvenci nezareaguje, pouští se tón opakovaně pro ujištění se, že nedošlo k přeslechnutí. Při vyšetření horšího ucha nad 50 dB se používá tzv. maskování šumem, kdy se zvuk překrývá jiným zvukem, abychom zabránili přeslechu na druhém uchu. Mezi objektivní metody potom patří vyšetření elektrické aktivity mozku (evokované potenciály), středoušního tlaku, bubínku a reflexu třmínkového svalu (tympanometrie) a vyšetření pomocí otoakustických emisí. Obecně se pro zjištění celkových sluchových ztrát používá nejčastěji vzorec ztrát podle Fowlera, který se vypočítá tak, že odečteme ztrátu sluchu u lepšího ucha od horšího ucha, vydělíme čtyřmi, a výsledek připočteme ke ztrátě lepšího ucha (Dršata, Havlík, Chrobok, 2015; Komínek, 2005; Lejska, 2003; Hádková, 2016).

V souvislosti s diagnostikou sluchového postižení jsou důležité pojmy, kterými jsou sluchový práh a sluchové pole. Sluchový práh představuje nejnižší intenzitu zvuku, kterou člověk bez potíží vnímá a není jednotná pro všechny. Sluchové pole jsou všechny intenzity a frekvence zvuku, které člověk slyší. Reprezentuje tak hranici mezi sluchovým prahem a nepříjemnými zvuky (Muknšnáblova 2014).

Diagnostika sluchového postižení hraje také významnou roli při účasti na již zmíněných deaflympijských hrách. Zájemce na účast v těchto hrách musí splňovat určitá kritéria, kde jedním z nich podle standardu ISO 1969 je, že osoba je neslyšící či se ztrátou sluchu alespoň 55 dB čistého tónu u lepšího ucha, které je testováno na třech frekvencích 500 Hz, 1000 Hz a 2000 Hz, spolu s vodivostí vzduchu. Obzvláště úrovně 55-65 dB by měly být pečlivě vyšetřeny. Sportovec musí být zároveň občanem státu, ve kterém je členem národního svazu pro neslyšící. Pokud atlet používá na jednom uchu kochleární implantát, toto ucho nemusí být znovu testováno, avšak pouze za předpokladu, že z audiometrického záznamu je zcela jasné, o které ucho se jedná. Druhé ucho, u kterého kochleární implantát není, je vyšetřeno dle stanovených pravidel. Pro diagnostiku je nutné, aby byl záznam z vyšetření zaznamenán na oficiálním dokumentu vydaným ICSD, a musí obsahovat všechna potřebná data – vyšetření vzdušného vedení, kostního vedení, tympanometrie a akustické reflexy (International Committee of Sport for Deaf, 2018).

2.3.3 Kompenzační pomůcky

Kompenzační pomůcky, které sluchově postiženým napomáhají v komunikaci a nezávislosti na druhých mohou být definovány jako „*pomůcky představující široký soubor speciálních zesilovacích elektroakustických přístrojů, které umožňují sluchově postiženým překonat následky postižení*“ (Hádková, 2016, s. 65). Tyto pomůcky lze dělit podle možnosti jejich využití či jiných parametrů, které se však v praxi velmi často prolínají. Běžnými známými pomůckami jsou obvykle sluchadla, tedy elektronická zařízení, které zesilují zvuk a napomáhají tak využít potenciál zachovaného sluchu u postiženého jedince. Zesilovače zvuku fungují na principu přenosu elektrického proudu z mikrofonu přes zesilovač, kde je jeho intenzita regulována podle míry postižení sluchu, a dále do reproduktoru, který přivádí zvukové signály do zvukovodu ucha. Takto pracují analogové levnější a starší verze sluchadel. S pokrokem technologií se začala vyrábět také digitální sluchadla, která přenášejí zvukový signál na digitální binární kód a po ukončení matematických operací přecházejí znovu na analogový systém. Sluchadla dělíme nejen podle zpracování signálu, ale také podle tvaru na závěsná, nitroušní, kapesní, brýlová, a podle způsobu přenosu na přenos signálu zvukem nebo kostí. Kochleární implantát je potom určen pro osoby s těžkým postižením sluchu. Dochází k elektrické stimulaci sluchového nervu v hlemýždi vnitřního ucha a přenosu signálu do mozku. Postižená oblast sluchu (vláskové buňky) je tedy v průběhu

přenosu zvukových signálů z části vynechána. Indukční smyčky jsou velkým pomocníkem zejména při sledování TV, posluchu rádia, posluchu ve veřejných prostorech apod u osob, které využívají kochleární implantát nebo sluchadla. Přeměnou elektrického signálu na elektromagnetické pole umožňuje jiným pomůckám zvukový signál zachytit. Mezi další kompenzační pomůcky pro sluchově postižené patří FM pojítka, osobní zesilovače či vibrační budíky (Hádková, 2016; Skákalová, 2017).

Kompenzační pomůcky hrají bezesporu velkou roli v životě jedinců se sluchovým postižením a jsou velkými pomocníky v každodenních činnostech. Pokud se však osoby se sluchovým postižením účastní vrcholových sportovních aktivit a soutěží, tyto pomůcky jsou při výkonu sportu zakázány. Účastníci deaflympijských her nesmějí používat kochleární implantát či jinou kompenzační pomůcku, která by je zvýhodňovala oproti sportovcům, kteří pomůcky nevyužívají. Pokud dojde k porušení těchto pravidel, účastník se nevyhne stanoveným sankcím. Jestliže se zjistí, že sportovec používá některou z pomůcek v individuálních sportech, je okamžitě diskvalifikován z té disciplíny, ve které pravidla porušil. V kolektivních sportech, kde alespoň jeden z hráčů pomůcku i přes zákaz má, dojde k automatické prohře týmu, ale je dovoleno se účastnit další hry. Opakované porušování je potom potrestáno úplným vyřazením týmu ze soutěže a nahlášením sportovce vedoucímu ICSD. Rada ICSD potom rozhodne, na jak dlouho bude skupina sportovců z her vyloučena. Dojde také k navrácení veškerých získaných medailí či jiných ocenění a zaplacení pokuty ve výši jednoho tisíce dolarů (International Committee of Sport for Deaf, 2018).

2.3.4 Komunikace osob se sluchovým postižením

Komunikace s osobami se sluchovým postižením vyžaduje jistá specifika, odvíjející se od věku, kultury a míry postižení jedinců. První formou komunikace u osob, které trpí pouze nedoslýchavostí, tedy lehkou formou postižení, je národní (český) jazyk. U osob, jejichž postižení dosahuje vyšších stupňů, je hlavním komunikačním prostředkem národní znakový jazyk (český znakový jazyk). Obecně je znakový jazyk formou komunikace, která byla uměle vytvořena za účelem komunikace sluchově postižených osob a není nikterak vázán na jazyk český. Existuje tzv. znaková zásoba a gramatika, které společně s mimikou a jinými pohyby těla vytvářejí plnohodnotný jazyk. Nejdůležitějším prvkem v rámci komunikace osob se sluchovým postižením je kontakt zrakový. Jelikož osoby nejsou schopni zachytit sluchové signály v takové míře, jako ostatní jedinci, je nutno udržovat zrakový

kontakt co nejvíce. Abychom upoutali pozornost a navázali kontakt, je možné využít různé způsoby jako jsou zvukové signály (u lidí, kteří jsou schopni nějaké zvukové signály zachytit), jemný dotyk (nutno dodržovat a respektovat pravidla), využití jiné přítomné osoby, vibrace, pohyb či světlo. Z důvodu důležitosti navázání zrakového kontaktu také vyplývá, že významnou roli v komunikaci osob se sluchovým postižením hraje také neverbální komunikace. Obzvláště důležitou roli v komunikaci zastává mimika, proxemika a haptika. Způsob komunikace si sluchově postižená osoba vybírá sama, a je nutné respektovat jejich volbu. Tato problematika je také ukotvena v zákoně č. 384/2008 Sb. „*Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv*“ (Zákon č. 384/2008 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony § 1, odstavec 2). Pokud se jedná o dítě, komunikační metodu volí zpravidla zákonní zástupci dítěte v souladu s doporučením z řad odborníků. Celkově komunikaci sluchově postižených osob lze rozdělit do dvou systémů. Prvním z nich je auditivně-orální, kam patří mluvený jazyk většiny společnosti. Druhý systém, vizuálně-motorický je dále rozdělen na znakový jazyk a znakový jazyk s prstovými abecedami. Preferovaný způsob komunikace je subjektivní, ale odvíjí se také od toho, zda osoba se sluchovým postižením používá některou kompenzační pomůcku (Langer, 2013; Horáková, 2012).

Komunikační dovednosti sluchově postižených je třeba trénovat již od útlého věku, předpokládáme-li, že se člověk s postižením narodil. Opět zde hraje důležitou roli rodina a okolí dítěte, jelikož dítě potřebuje odbornou pomoc, pomůcky a věnovat nácviku spoustu času. To samozřejmě platí i obecně u zdravých dětí, avšak u dětí se sluchovým postižením o to víc. Při nedostatečném tréninku komunikačních dovedností je dítě v tomto vývoji opožděné a má problémy jazyku rozumět (Horáková, 2012).

2.3.5 Psychosociální následky sluchového postižení

Psychický vývoj osob se sluchovým postižením je dán mnoha faktory, z toho důvodu, že každá osoba je jedinečná a nelze obecně určit, jak se dítě se sluchovou vadou bude vyvíjet. Podle psycholožky Vymlátílové (1997, 2003) existuje sedm zásadních faktorů, od kterých se vývoj dítěte odvíjí. Jako první zcela jistě záleží na míře sluchového postižení a věku, kdy k postižení došlo. K nejvíce následkům dochází, když jsou sluchové vady vrozené či získané v prvních letech života. Druhým faktorem jsou poznávací procesy, jejichž vývoj je velice poznamenám sluchovou vadou. Dochází k problémům v porozumění obecným pojmům a textu či k osvojení si slovní zásoby. Je-li u dítěte přítomna sluchová vada, je narušeno bezděčné učení dítěte, které spočívá v kontaktu dítěte s okolím. Je tedy nutné využívat kompenzačních pomůcek, aby dítě bylo schopno zaznamenávat situace, ke kterým v blízkosti dítěte dochází, i samostatně. Sluchové postižení má samozřejmě velký vliv na socializaci dítěte a neschopnost vyjádřit své pocity a potřeby, tak jak by chtělo a mělo. S nástupem do školy se potom mohou dále projevit poruchy učení spojené s určitými omezeními, které díky vzhledem k postižení má. Velmi významnou roli po celou dobu vývoje dítěte hraje jeho rodina. Je důležité, aby rodiče pochopili a osvojili si principy komunikace s dítětem a přistupovali k němu naprosto přirozeně, což bývá obvykle problém v rodinách se slyšícími rodiči. U těchto rodin závisí přístup rodičů na jejich věku, zkušenostech, vztahu mezi partnery, zdravotním stavu a také na jejich osobnostních vlastnostech. Význam může mít také počet dalších dětí v rodině. Mnoho slyšících rodičů dítě z důvodu postižení chrání až přehnaně, někteří ale naopak dítě odmítají. Ani jedna z těchto zmíněných variant není pro dítě ideální. V některých případech může dokonce docházet k tomu, že rodiče se za dítě stydí či postižení zlehčují, a tak na dítě kladou přehnané nároky, které nemá možnost zvládnout a zbytečně se přetěžuje. Oproti tomu u rodičů, kteří sami neslyší, dochází ke vzájemné spolupráci a pochopení mnohem jednodušeji. Rodiče dítě naprosto přijímají a využívají stejných specifických i komunikačních prostředků. V minulých letech docházelo k separaci dítěte od rodiny z důvodu navštěvování internátních škol pro sluchově postižené, což bylo příčinou jiných citových problémů u dítěte a také to negativně ovlivňovalo rodinné vztahy. Nyní však postupně dochází ke snižování počtu dětí, které tyto školy navštěvují (Hádková, 2016; Mukšnáblová, 2014)).

3 Metodika práce

Tato diplomová práce je zaměřena na porovnání vztahu ke školní tělesné výchově a pohybu obecně u žáků se sluchovým postižením a bez sluchového postižení, jejichž společným znakem je navštěvování základních škol pro sluchově postižené. K zjištění potřebných informací byly vybrány dvě základní školy, konkrétně v Plzni a Valašském Meziříčí. Výzkum se uskutečnil v průběhu dubna a května roku 2017 a realizován byl Mgr. Petrou Kurkovou, Ph.D.

Základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Plzni nabízí možnost předškolního a základního vzdělávání realizovaného podle školního vzdělávacího programu „Neslyším, ale rozumím.“, který vychází z požadavků RVP pro předškolní a základní vzdělávání. Tuto školu nenavštěvují pouze žáci se sluchovým postižením, ale také jedinci s vadami řeči, se specifickými poruchami učení či vyžadující individuální pracovní tempo. Žáci jsou ve škole rozděleni do tříd malého počtu, učitelé zohledňují jejich zdravotní stav, je k nim přistupováno citlivým a individuálním způsobem, výukový plán je přizpůsoben jejich potřebám, a žáci mají možnost zpětné integrace na základní školu. Pedagogové tělesné výchovy na této škole mají aprobaci Tělesná výchova a Přírodopis nebo Tělesná výchova a Český jazyk + rozšiřující speciální pedagogika (Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň, 2019).

Druhá škola, která byla do výzkumu zapojena je Mateřská, základní a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí. Základní škola nabízí možnost vzdělávání žáků v logopedických a surdopedických třídách. Logopedické třídy navštěvují žáci slyšící s přetrvávající řečovou vadou. Surdopedické třídy jsou potom určeny pro žáky speciálními vzdělávacími potřebami a rozvíjí žáky podle jejich možností, předpokladů a překonávají komunikační překážky. Pro tyto žáky je povinná desetiletá školní docházka. Obě popsané varianty vzdělávání se řídí vzdělávacím programem pro základní vzdělávání „Otevřeme se světu“. Učitelé tělesné výchovy jsou aprobováni na tento předmět, a zároveň také v oblasti speciální pedagogiky (Základní škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí, 2017).

3.1 Dotazník

Ke sběru dat byl použit nestandardizovaný anonymní dotazník, který vycházel z původního dotazníku Antaly et al. (2012). Před samotným výzkumem byla forma i obsah dotazníku konzultována a revidována s odborníky z Centra podpory studentů se specifickými potřebami Univerzity Palackého. Celý výzkum zároveň prošel schválením Etické komise v roce 2016. Konečnou verzí byla tištěná verze dotazníku v českém jazyce, který zohledňoval jazykové dovednosti žáků se sluchovým postižením. Ve stejné formě jsou otázky prezentovány také v tabulkách s konkrétními daty v části výsledky výzkumu. Dotazník byl rovněž přizpůsoben pro žáky znakoví – formou videa. Video obsahovalo všechny položené otázky v českém znakovém jazyce pro žáky neslyšící či s těžkou poruchou sluchu. Sběr dat potom probíhal za přítomnosti učitele a organizátora výzkumu, kteří byli k dispozici žákům, vyžadujícím pomoc s porozuměním otázek. Dotazník, který žáci vyplňovali, byl rozdělen na 3 sekce – tělesná výchova ve škole, sport a volný čas a další informace. V první části dotazníku žáci odpovídali na otázky týkající se vztahu k tělesné výchově a pocitům, které žáci při hodinách tělesné výchovy prožívají. Druhá část dotazníku se věnovala sportu a trávení volného času. Poslední část dotazníku obsahuje doplňující a demografické informace společně s otázkami zaměřenými na sluchové postižení, jeho míru, použití kompenzačních pomůcek a výskyt postižení v rodině žáka (Příloha 1).

3.2 Vyhodnocení a statistická analýza dat

Při vyhodnocení výsledků z dotazníků byl brán ohled na to, o jaký druh otázky se jednalo, jak byla otázka žákům položena a také, jakým způsobem na ni mohli odpovědět. U některých otázek měli žáci možnost odpovědět pouze jedním způsobem, zejména u otázek spojených s jejich přístupem k pohybu, tělesné výchově a jejich emocemi. Otázky, které obsahovaly informace o preferenci sportu či jiné aktivity obsahovaly více možností s tím, že žáci mohli vybrat jednu až tři odpovědi. U některých otázek měli možnost doplnit svou vlastní odpověď, stejně tak jako u otázek s demografickými údaji. Na základě znalosti typů otázek a možnosti jejich vyhodnocení byla data z dotazníků zpracována, dvě skupiny žáků porovnány, a na závěr výsledné informace popsány.

Ke statistickému zpracování dat byly použity dva programy – Microsoft Excel a software R. Microsoft Excel byl použit zejména pro zpracování absolutních a relativních četností, zatímco software R potom k výpočtu statistických testů sloužícím k hodnocení stanovených hypotéz. U kvantitativních a ordinálních veličin (otázek zaměřujících se na oblíbenost, důležitost, náročnost, snahu a emocionalitu) byl použit Mann-Whitneyův U-test, díky kterému jsme zjistili hodnoty testového kritéria Z. U otázek s výběrem tří možností odpovědí byl použit Fisherův přesný test, který je založen na přesném výpočtu signifikace. Fisherův test nepočítá s žádným testovým kritériem, ale počítá na základě hypergeometrického pravděpodobnostního rozložení. Analýza nominálních dat byla provedena pomocí chí-kvadrátu, pokud se u otázek neobjevovaly nízké četnosti odpovědí. Pokud však k nízkým četnostem došlo, pro statistickou analýzu byl použit opět Fisherův přesný test. Všechny statistické testy byly provedeny na hladině statistické významnosti 0,05. Jestliže se zjistilo, že p-hodnota nabývá hodnot nižších než 0,05, považovali jsme rozdíly za statisticky významné.

4 Výsledky výzkumu

Zpracování výsledků z dotazníkového šetření je rozděleno do sekcí, do kterých byl rozdělen i samotný dotazník. Jako první se tedy zabýváme obecnými informacemi o žácích, jejich demografických údajích, druhu postižení a používání kompenzačních pomůcek. Ve druhé části jsou zpracované odpovědi týkající se postojů žáků k tělesné výchově ve škole, a jako poslední jsou uvedeny výsledky z otázek zaměřených na sportovní aktivity a volný čas.

4.1 Obecné informace o dotazovaných žácích a jejich postižení

Celkový počet zúčastněných žáků na výzkumu činí 83 žáků druhého stupně (59,0 % chlapců a 36,1 % dívek) – 4 žáci své pohlaví neuvedli, z čehož 41 (n = 41; 49,4 %) žáků z Valašského Meziříčí a Plzně má sluchové postižení, a zbylých 42 (n = 42; 50,6 %) osob tvoří skupina slyšících žáků z Plzně. Žáci byli v rozmezí věku 11–17 s průměrným věkem a směrodatnou odchylkou $14,37 \pm 1,32$ let a mediánem 14 (Tabulka 1).

Co se týče počtů žáků z konkrétních měst, jednalo se o 22 žáků z Valašského Meziříčí (n=22; 26,5 %) a 62 žáků z Plzně (n=61; 73,5 %). Pokud se zaměříme na postižení respondentů, zdali se se sluchovým postižením narodili či ho mají až od pozdějšího věku, tak se dozvídáme, že 33 z nich se s tímto postižením narodilo (n=33; 80,5 %), 2 mají postižení od jednoho roku života (n=2; 4,9 %), 5 žáků od tří let (n=5; 12,2 %), a zbývající 1 žák má postižení od sedmi let (n=1; 2,4 %). Další otázka výzkumu se týkala míry jejich sluchového postižení. Z dotazovaných 41 žáků se sluchovým postižením má 8 žáků lehkou poruchu sluchu (lehkou nedoslýchavost), což znamená, že ztráty sluchu dosahují hodnot v rozmezí 26–40 dB (n=8; 19,5 %). Další 13 žáků má středně těžkou poruchu sluchu (středně těžkou nedoslýchavost) se ztrátami sluchu 40–60 dB (n=13; 31,7 %). Těžkou poruchu sluchu (těžkou nedoslýchavost) má potom 11 žáků se ztrátou sluchu 61–80 dB (n=11; 26,8 %). Nejtěžší formu sluchového postižení, kterou je velmi těžká porucha sluchu včetně hluchoty (neslyšící, hluchota) se ztrátami sluchu 81 dB a více má 9 žáků (n=9; 22,0 %). Ani jeden z těchto postižených žáků však nemá žádné jiné postižení.

V rámci výzkumu bylo mimo jiné zjišťováno, jestli sluchově postižení žáci běžně používají nějaké pomůcky, které jim mohou usnadnit jak učení ve škole, tak i život mimo

ni. Z dat vyplynulo, že 27 žáků pomůcek využívá (n=27; 65,9 %) a nejčastější pomůckou je sluchadlo (n=23; 85,2 %). Žáci, kteří nepoužívají sluchadlo mají naopak kochleární implantát (n=4; 14,8 %). Z výzkumu také vyšlo najevo, že 14 sluchově postižených žáků nepoužívá žádnou pomůcku (n=14; 34,1 %).

Pro komunikaci žáci využívají český znakový jazyk, český jazyk nebo kombinaci těchto dvou variant. Konkrétně pouze český znakový jazyk využívají pouze 3 žáci (n=3; 7,3 %). Oproti tomu 13 žáků český znakový jazyk nepotřebuje a komunikuje běžným českým jazykem (n=13; 31,7 %). Nejvíce z nich využívá právě kombinace obou těchto jazyků (n=25; 61,0 %).

Tabulka 1. Obecné informace o dotazovaných žácích a jejich postižení

Sluchově postižení žáci (n=41)		
	n	%
Věk		
11-15	66	79,5
16 a více	17	20,5
Pohlaví		
Dívky	30	31,6
Chlapci	49	59,0
Postižení		
Od narození	33	80,5
Od 1-3 let	7	17,0
Od 4 let a více	1	2,4
Míra postižení		
Lehká porucha sluchu (lehká nedoslýchavost)	8	19,5
Středně těžká porucha sluchu (středně těžká nedoslýchavost)	13	31,7
Těžká porucha sluchu (těžká nedoslýchavost)	11	26,8

Velmi těžká porucha sluchu (neslyšící, hluchota)	9	22,0
Pomůcky		
Ano	27	65,9
Sluchadlo	23	85,2
Kochleární implantát	4	14,8
Ne	14	34,1
Komunikace		
Český znakový jazyk	3	7,3
Český jazyk	13	31,7
Český znakový jazyk a český jazyk	25	61,0

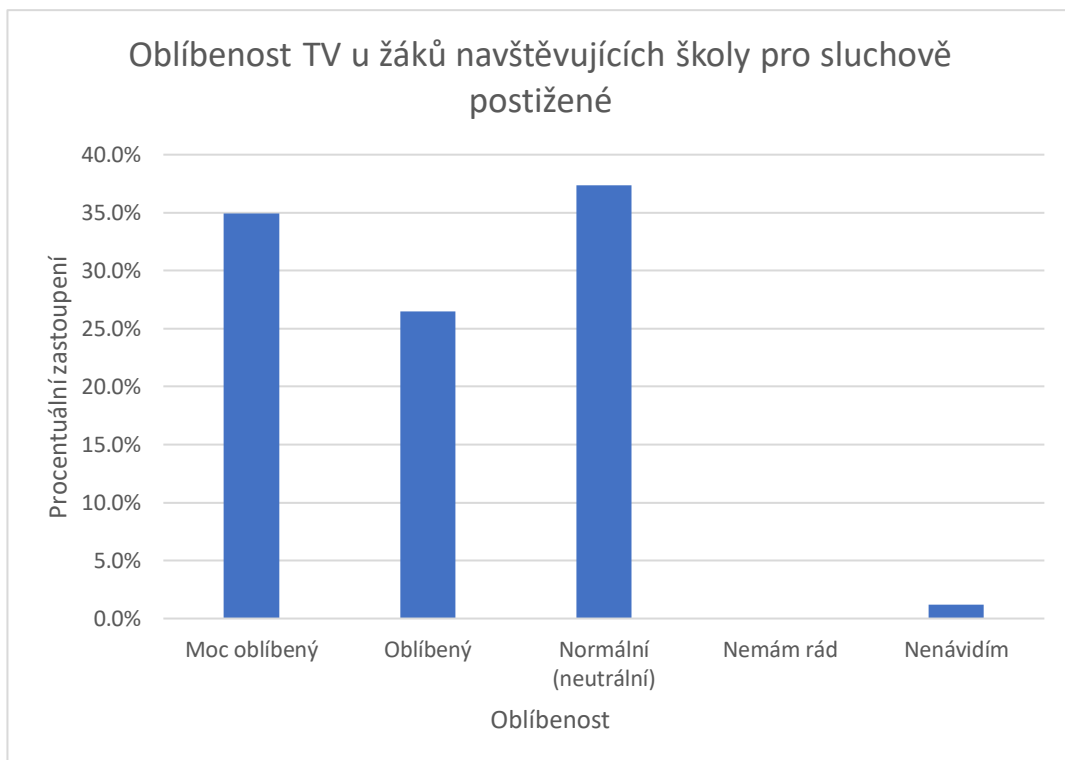
4.2 Tělesná výchova ve škole

Položené otázky, které byly zaměřené na školní tělesnou výchovu, zkoumaly postoj žáků k předmětu z hlediska oblíbenosti, důležitosti, náročnosti, snahy a emocí s ním spojených – v průběhu hodin a při odpadnutí tělesné výchovy.

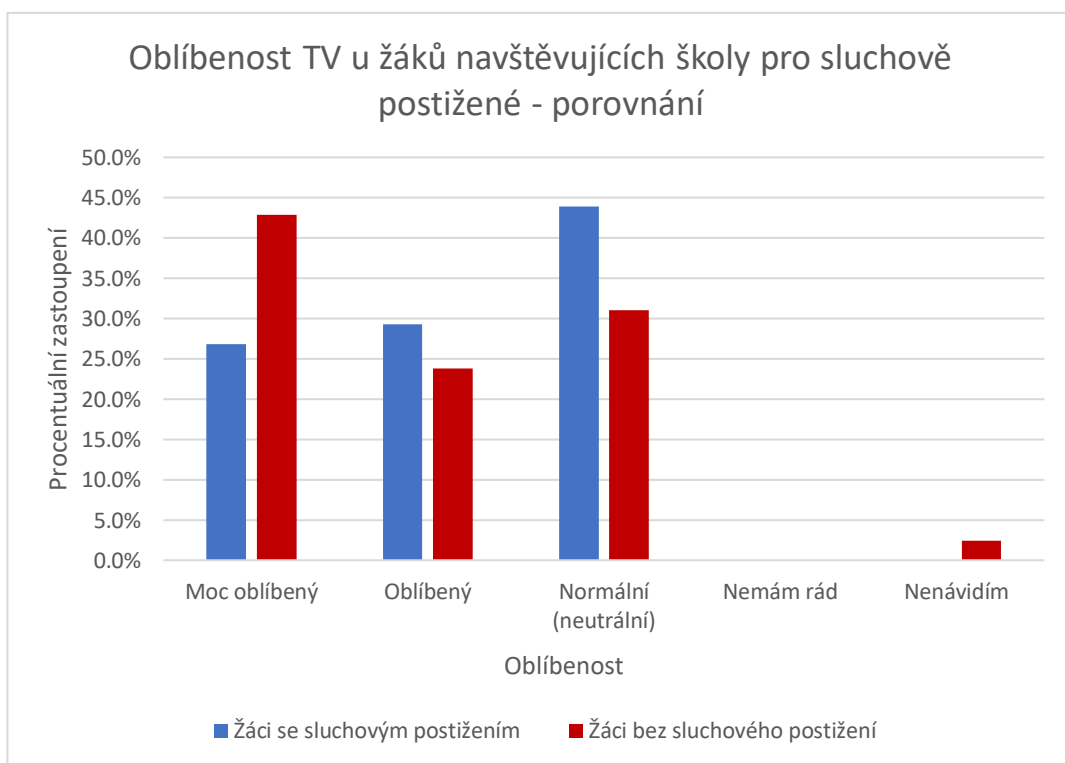
4.2.1 Oblíbenost tělesné výchovy

Jako první byli vybraní respondenti, kteří navštěvují školy pro sluchově postižené, dotazováni na téma oblíbenosti tělesné výchovy, která probíhá na nimi navštěvovaných školách. Z dostupných dat lze říci, že předmět tělesná výchova patří k předmětům oblíbeným nebo pro žáky neutrálním, ale ne neoblíbeným (Graf 1). Z celkového počtu 83 žáků jich totiž 29 (n=29; 34,9 %) odpovědělo, že tělesná výchova je pro ně předmět moc oblíbený a 22 (n=22; 26,5 %) jej považuje za oblíbený. Zbylých 31 (n=31; 37,3 %) hodnotí tělesnou výchovu jako normální (neutrální). Co se týče negativních odpovědí, kde žáci měli na výběr z odpovědí, že tělesnou výchovu nemají rádi nebo ji dokonce nenávidí, bylo zastoupení odpovědí téměř nulové. Pouze jeden žák (n=1; 1,2 %) uvedl, že tento předmět nenávidí, a možnost čtvrtá – předmět nemám rád, nebyla zvolena ani jedním žákem z těchto škol.

Budeme-li hovořit o rozdílech mezi žáky se sluchovým postižením a bez sluchového postižení z hlediska oblíbenosti předmětu, tak moc oblíbený předmět představuje tělesná výchova pro 11 žáků se sluchovým postižením (n=11; 26,8 %) a 18 žáků bez sluchového postižení (n=18; 42,9 %) (Graf 2). Oblíbeným předmětem je potom pro 12 žáků se sluchovým postižením (n=12; 29,3 %) a 10 žáků bez sluchového postižení (n=10; 23,8 %). Neutrální postoj k tomuto předmětu zaujímá 18 žáků se sluchovým postižením (n=18; 43,9 %) a 13 žáků bez sluchového postižení (n=13; 31,0 %). Ukázalo se, že nikdo z žáků nezvolil odpověď, která označovala tělesnou výchovu za neoblíbený předmět. Odpověď „nenávidím“ vybral pouze 1 žák (n=1; 2,4 %), který sluchové postižení nemá.



Graf 1. Oblíbenost TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené (v %)

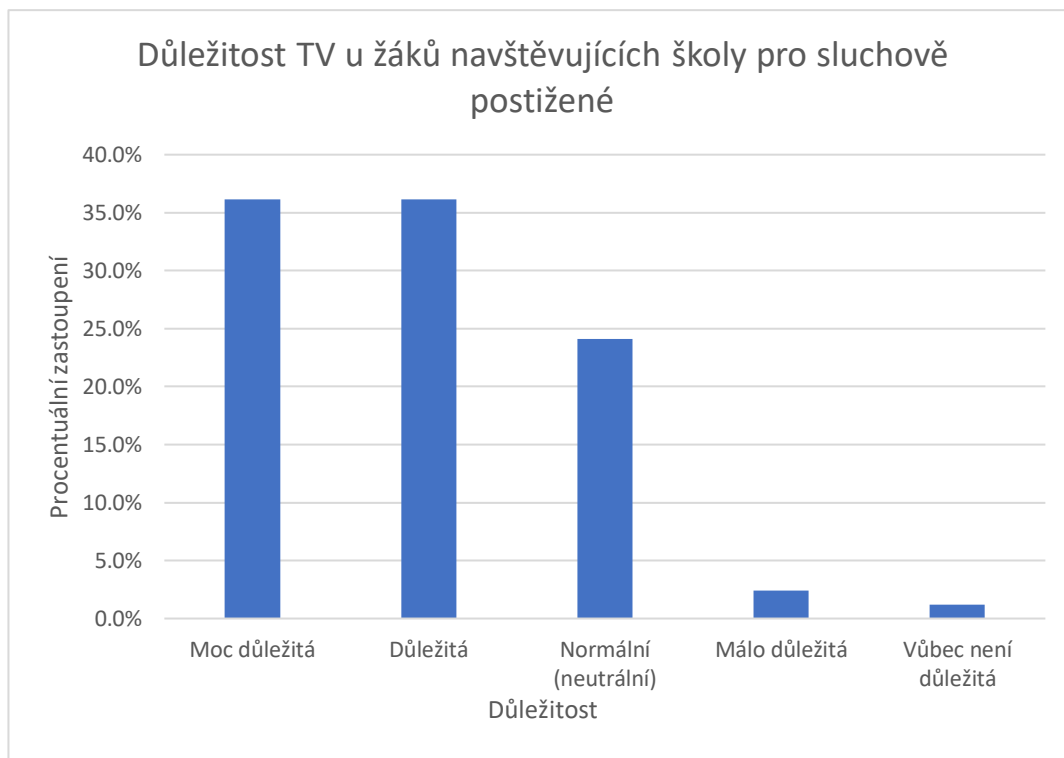


Graf 2. Oblíbenost TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

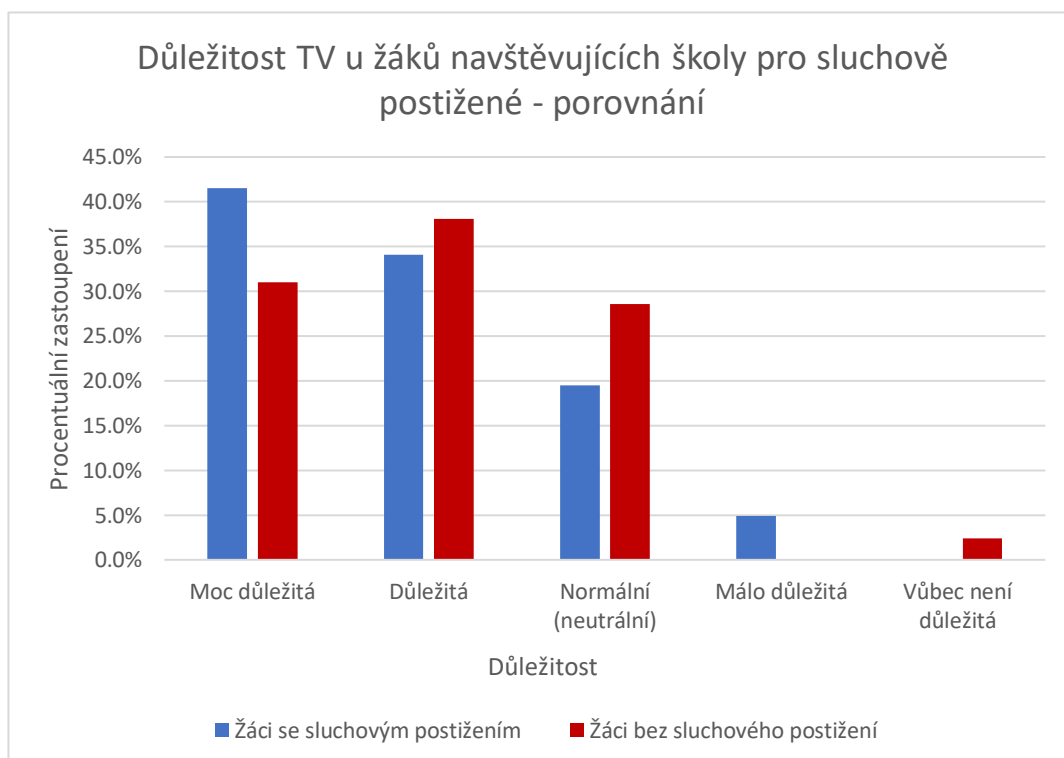
4.2.2 Důležitost tělesné výchovy

Druhou otázkou dotazníku byla otázka, která se zaměřovala na důležitost tělesné výchovy pro žáky s postižením i bez (Graf 3). První a druhou možnost, tzn. tělesná výchova je pro žáka moc důležitá nebo důležitá vybral stejný počet žáků – 30 (n=30; 36,1 %). Více než polovina tedy uvedla, že tělesná výchova má v jejich životě, a také v rámci povinné školní docházky důležitou roli. To, že je tělesná výchova předmětem pouze běžným či normálním uvedlo o 10 žáků méně než odpovědi předchozí, tedy 20 (n=20; 24,1 %). Málo důležitá je tělesná výchova pouze pro 2 dotazované žáky (n=2; 2,4 %), a pro jednoho z nich (n=1; 1,2 %) není důležitá dokonce vůbec.

Při porovnání vybraných dvou skupin žáků bylo zjištěno, že 17 žáků se sluchovým postižením (n=17; 41,5 %) a 13 žáků bez sluchového postižení (n=13; 31,0 %) uvádí tělesnou výchovu jako moc důležitou (Graf 4). Dále potom 14 žáků se sluchovým postižením (n=14; 34,1 %) spolu s 16 žáky bez postižení (n=16; 38,1 %) jako důležitou, 8 žáků s postižením (n=8; 19,5 %), a 12 žáků bez postižení (n=12; 28,6 %) jako normální předmět. Jelikož nikdo z žáků bez sluchového postižení nevybral možnost, že tělesná výchova je málo důležitá můžeme říci, je pro ně celkově spíše důležitou, avšak jeden žák ji nepovažuje za důležitost vůbec (n=1; 2,4 %). U žáků s postižením se odpověď malé důležitosti objevila také v malé míře, a to pouze dvakrát (n=2; 4,9 %).



Graf 3. Důležitost TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené (v %)

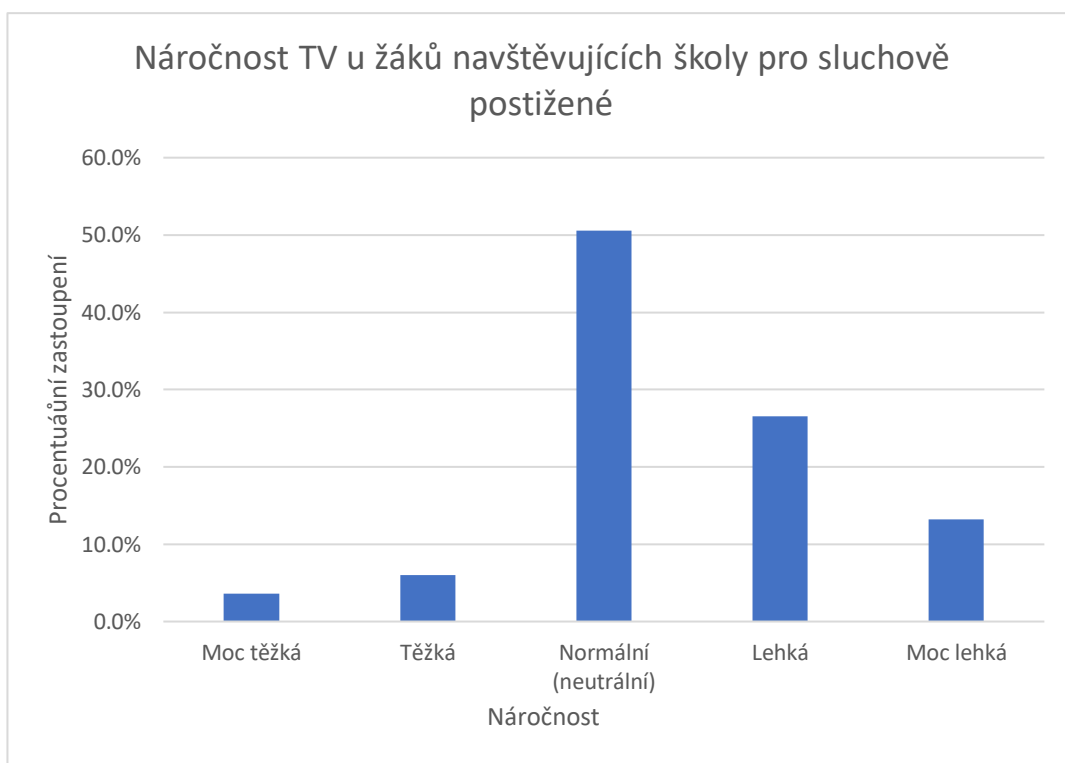


Graf 4. Důležitost TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

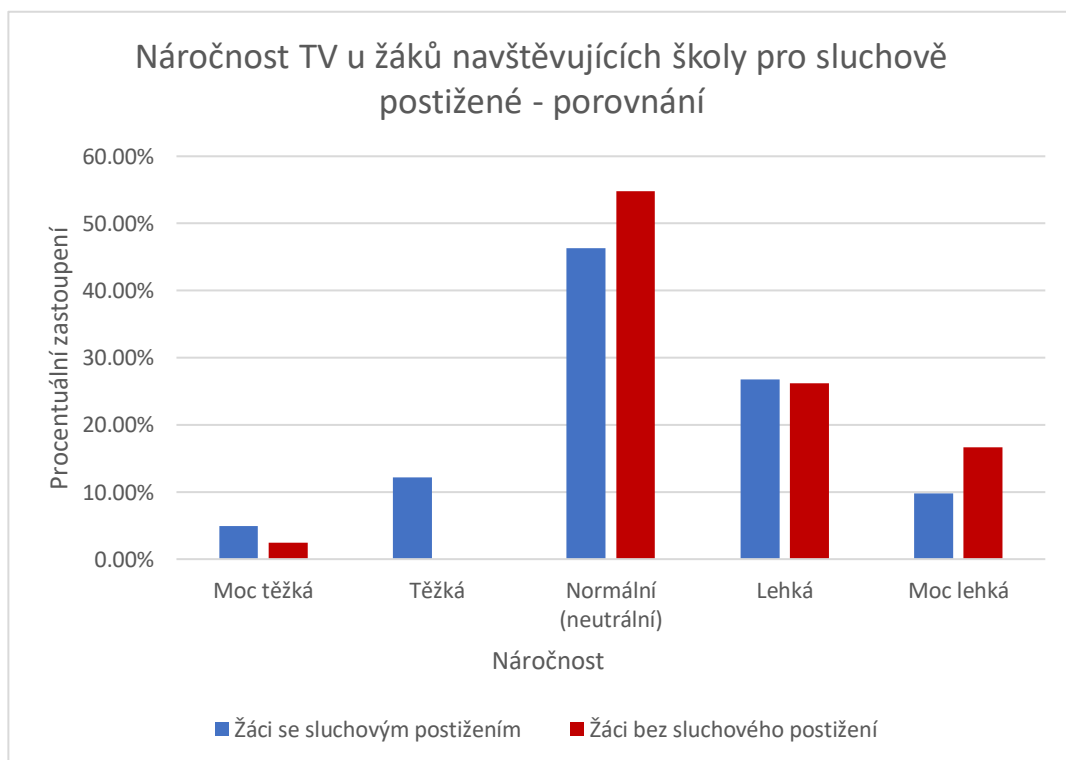
4.2.3 Náročnost tělesné výchovy

Náročnost tělesné výchovy byla zjišťována opět pomocí pěti odpovědí s možnostmi, které označovaly tělesnou výchovu jako moc těžká, těžkou, normální, lehkou či moc lehkou (Graf 5). Z celkových výsledků lze říci, že tento předmět není pro žáky obzvláště náročným a překvapivě pozitivnějších ohlasy jsou z řady žáků sluchově postižených. Z celkového počtu respondentů pouze 3 žáci (n=3; 3,6 %) odpověděli, že je tělesná výchova moc těžká a 5 (n=5; 6,0 %), že je těžká. Vyšších hodnot dosáhly odpovědi lehká a moc lehká. Za lehkou ji považuje 22 žáků (n=22; 26,5 %) a 11 žáků (n=11; 13,3 %) dokonce za moc lehkou. Zbývá polovina (n=42; 50,6 %) z nich si nemyslí, že by byl předmět ani lehký ani těžký, tudíž vybrala odpověď neutrální

Obdobným hodnotám dosahují také výsledky, které porovnávají žáky s postižením a bez něj (Graf 6). Pouze 2 žáci se sluchovým postižením (n=2; 4,9 %) a 1 žák bez postižení (n=1; 2,4 %) (n=2; 4,9 %) si myslí, že je tělesná výchova moc těžká. Na rozdíl od 5 žáků se sluchovým postižením (n=5; 12,2 %) neuvedl ani jeden žák bez sluchového postižení, že by byl předmět těžký. Stejný počet žáků (s postižením i bez) považuje tělesnou výchovu za lehkou (n=11; 26,2 %; 26,8 %). Moc lehká je potom pro 4 žáky se sluchovým postižením (n=4; 9,8 %) a pro 7 žáků bez sluchového postižení (n=7; 16,7 %). Jak je již patrné, tak výsledky se mezi dvěma skupinami liší pouze mírně, z čehož vyplývá, že v obou případech vybralo odpověď ohledně neutrálnosti předmětu okolo poloviny žáků, konkrétně 19 žáků se sluchovým postižením (n=19; 46,3 %) (n=23; 54,8 %) a 23 bez sluchového postižení (n=23; 54,8 %).



Graf 5. Náročnost TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené (v %)

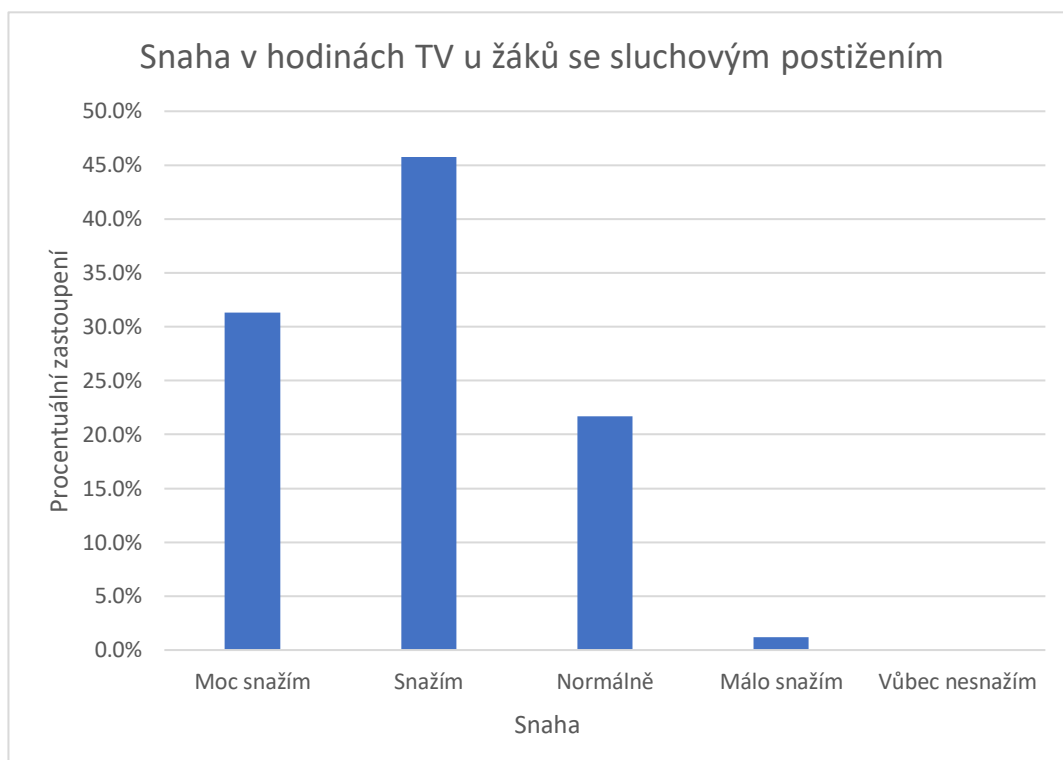


Graf 6. Náročnost TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

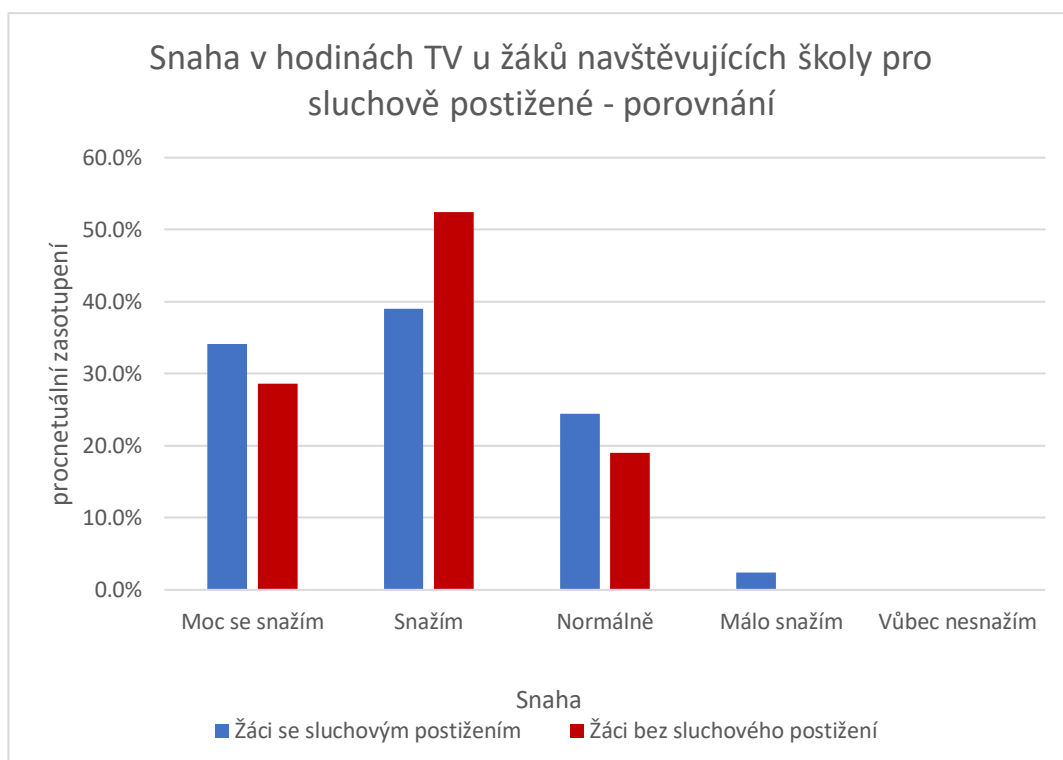
4.2.4 Snaha v hodinách tělesné výchovy

V další otázce bylo zkoumáno, jak moc se žáci v hodinách tělesné výchovy snaží, a zda existují nějaké rozdíly ve snaze s ohledem na jejich postižení, či nikoliv. Pokud se podíváme na celkové výsledky od všech dotazovaných žáků, tak nejvíce odpovědí jsme zaznamenali u odpovědi druhé, což znamená, že většina z nich se snaží (Graf 7). Tuto odpověď uvedlo 38 žáků (n=38; 45,8 %). Dále 26 žáků (n=26; 31,3 %) tvrdí, že se v hodinách tělesné výchovy dokonce snaží moc. Dalších 18 žáků (n=18; 21,7 %) se vyjádřilo tak, že se snaží normálně, ani moc, ani vůbec. U negativnějších možností odpovědi, týkající se postoje k tělesné výchově, se opět neobjevilo mnoho odpovědí. V tomto případě, to byl pouze jeden žák (n=1; 1,2 %), který se snaží jen málo.

I u této otázky se potvrdilo, že žáci přistupují k tělesné výchově víceméně pozitivně, jelikož 14 žáků se sluchovým postižením (n=14; 34,1 %) a 12 žáků bez tohoto postižení (n=12; 28,6 %) se v hodinách snaží moc a 16 žáků se sluchovým postižením (n=16; 39,0 %) se spolu s 22 žáky bez sluchového postižení (n=22; 52,4 %) se snaží (Graf 8). Ostatní žáci s výjimkou jednoho uvedli, že se v hodinách snaží normálně. Z toho bylo 10 žáků se sluchovým postižením (n=10; 24,4 %) a 8 bez sluchového postižení (n=8; 19,0 %). Zbýlý žák (n=1; 2,4 %), který se snaží jen málo, je žák se sluchovým postižením.



Graf 7. Snaha v hodinách TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené (v %)

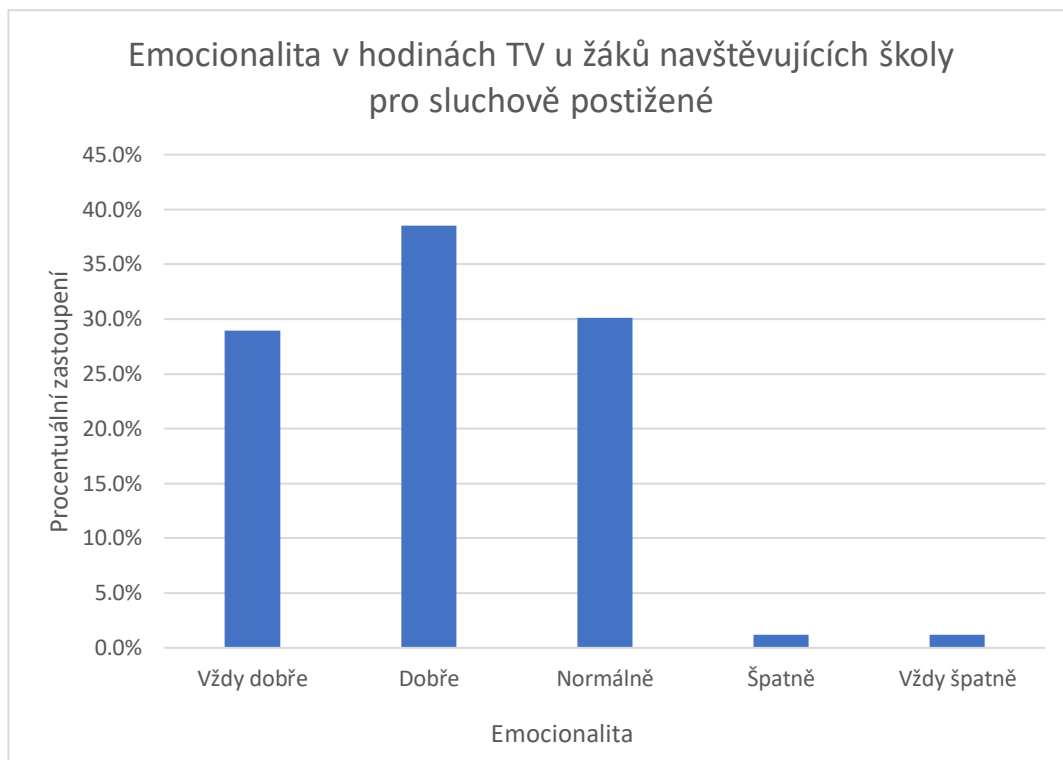


Graf 8. Snaha v hodinách TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

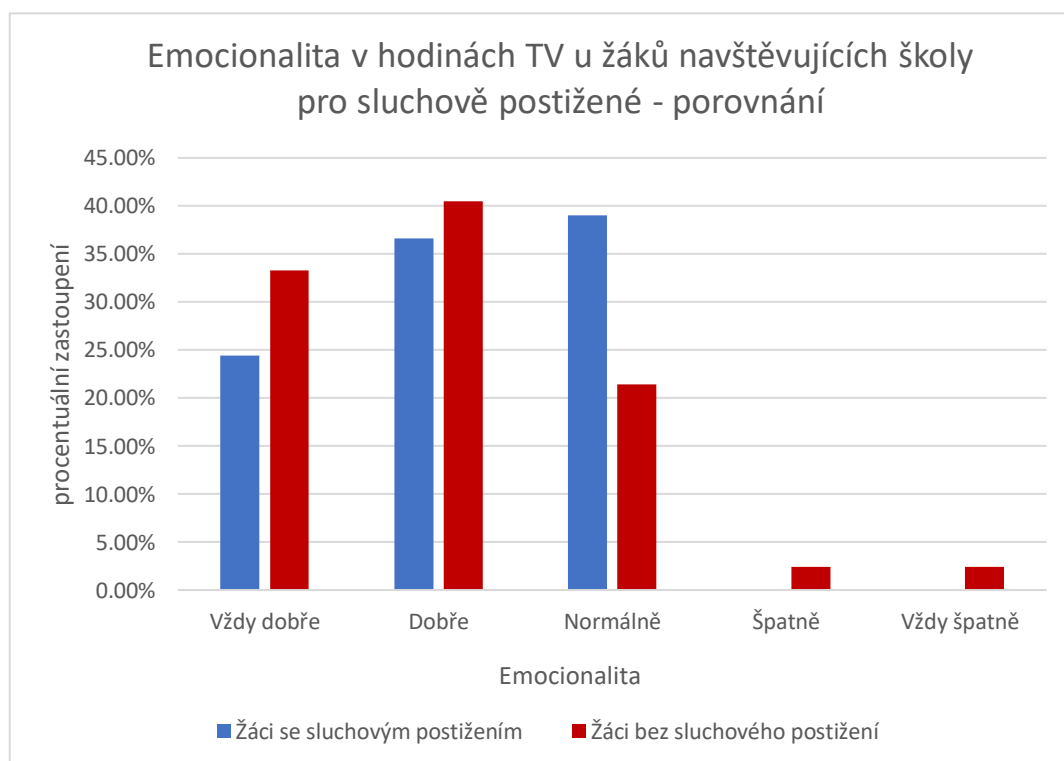
4.2.5 Emocionalita v hodinách tělesné výchovy

V šesté otázce měli žáci za úkol vybrat jednu z odpovědí, která odpovídá pocitům, které prožívají v průběhu hodin tělesné výchovy ve škole. Jak je z Grafu 9 zřejmé, největší počet žáků (n=32; 38,4 %) vybral odpověď, která nám říká, že se žáci cítí dobře. Pouze o deset méně, tedy 22 žáků (n=22; 28,7 %) se cítí v těchto hodinách vždy dobře. Žáci měli také možnost vybrat neutrální odpověď, že se cítí normálně, kterou vybralo 25 žáků (n=25; 30,0 %). Dva žáci potom zvolili negativnější odpovědi, tedy že se jeden z nich (n=1; 1,0 %) cítí špatně a druhý (n=1; 1,0 %) se vždy cítí špatně.

Emocionalita se projevila mírně odlišně u žáků se sluchovým postižením a u žáků bez sluchového postižení (Graf 10). Tyto rozdíly jsou však patrné pouze u odpovědí, kdy 2 žáci (n=1; 2,4 %; n=1; 2,4 %) uvedli, že se v hodinách cítí špatně a vždy špatně. Tyto odpovědi se totiž objevily pouze u žáků bez sluchového postižení. Naopak u žáků se sluchovým postižením tyto možnosti nevybral ani jeden z nich. Všechny odpovědi se tedy pohybovaly mezi tím, že se žáci cítí vždy dobře (n=10; 24,4 %), dobře (n=15; 36,6 %) a normálně (n=16; 39,0 %). Zbylí žáci bez sluchového postižení převážně uvedli, že se cítí v hodinách dobře (n=17; 40,5 %). Dalších 14 (n=14; 33,3 %) se cítí vždy dobře a 9 (n=9; 21,4 %) se cítí normálně.



Graf 9. Emocionalita v hodinách TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

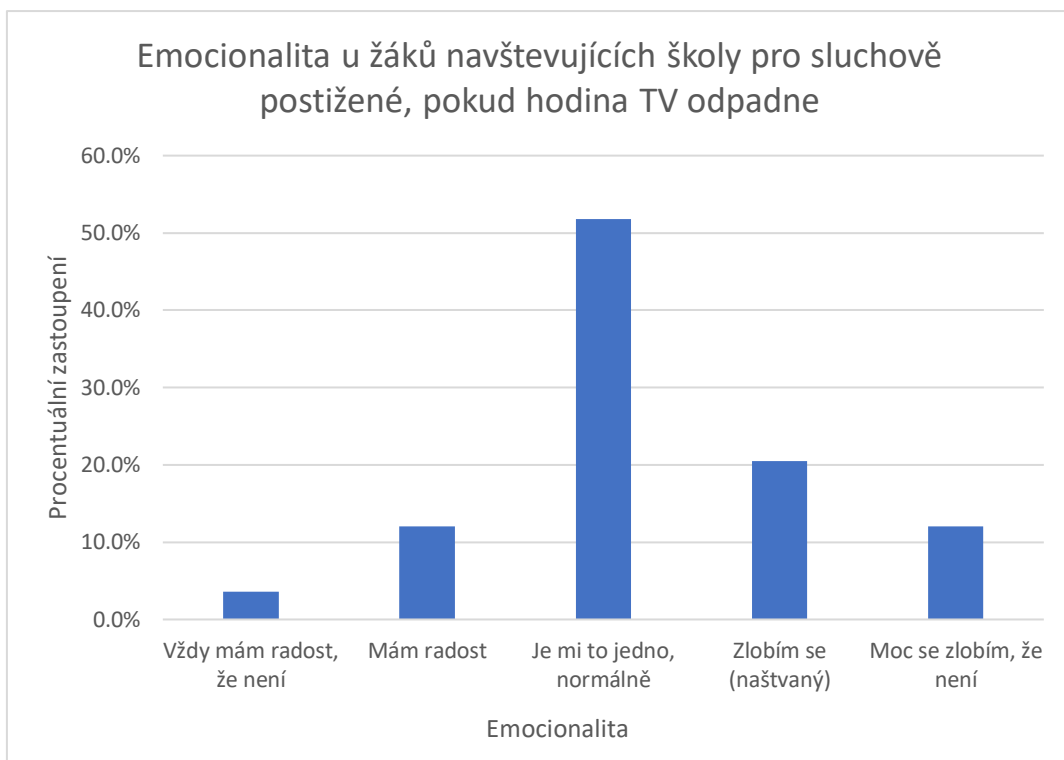


Graf 10. Emocionalita v hodinách TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

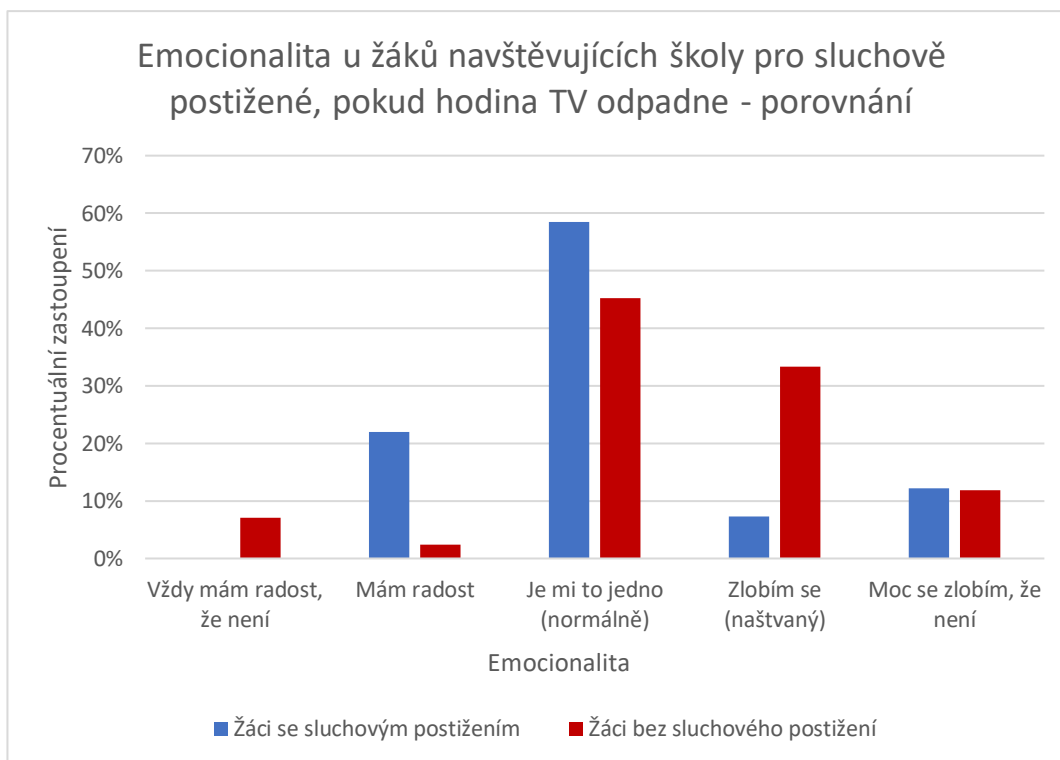
4.2.6 Emocionalita, pokud odpadne hodina tělesné výchovy

V následující otázce žáci vyjadřovali své pocity vzhledem k odpadnutí tělesné výchovy. Za úkol měli odpovědět, zda mají z odpadnutí radost, či nikoliv. Více než polovina žáků (n=43; 51,8 %) přiznala, že pokud tělesná výchova odpadne, tak je jim to jedno a nepocítují tak nikterak zvláštní pocity radosti či zklamání (Graf 11). Druhou nejpočetnější odpovědí (n=17; 20,5 %) byla taková, že se žáci zlobí a není jim lhostejné, že odpadá, což potvrzuje oblíbenost tohoto předmětu. Následně stejný počet žáků (n=10; 12,0 %; n=10; 12,0 %) má z odpadnutí hodiny radost a druhá skupina žáků se zlobí. Pouze 3 žáci (n=3; 3,6 %) se vždy těší a mají radost, že tělesná výchova odpadá. Dalo by se předpokládat, že tito žáci tělesnou výchovu rádi nemají, ale při dotazování na oblíbenost jsme dostali pouze jednu negativní odpověď. Je tedy pravděpodobné, že žáci mají radost z odpadnutí i z jiných důvodů.

Tři zmínění žáci (n=3; 7,1 %), kteří mají pokaždé radost, když hodina odpadne jsou opět žáci bez sluchového postižení (Graf 12). Tuto odpověď totiž neuvedl nikdo z žáků se sluchovým postižením. Dále pocítuje radost 9 žáků se sluchovým postižením (n=9; 22,0 %) a 1 žák bez sluchového postižení (n=1; 2,4 %). V obou porovnávaných skupinách se nejvíce odpovědí objevilo u možnosti, že je jim to jedno, když hodina odpadne, hodnoty tedy činí 24 žáků se sluchovým postižením (n=24; 58,5 %) a 19 bez sluchového postižení (n=19; 45,2 %). Pokud tělesná výchova odpadne, tak více žáků bez sluchového postižení, konkrétně 14 z nich (n=14; 33,3 %) je naštvaných. Stejně pocity z odpadnutí předmětu sdílí pouze 3 žáci se sluchovým postižením (n=3; 7,3 %). Obě skupiny bez rozdílu v počtu zastoupení žáků potom uvedlo, že se vždy zlobí (n=5; 12,2 % - žáci se sluchovým postižením; n=5; 11,9 % - žáci bez tohoto postižení).



Graf 11. Emocionalita u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené, pokud hodina TV odpadne (v %)



Graf 12. Emocionalita u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené, pokud hodina TV odpadne – porovnání (v %)

Podíváme-li se na hlediska oblíbenosti, důležitosti, náročnosti, snahy a emocionality (Tabulka 2) z pohledu statistických testů (konkrétně u těchto otázek Mann-Whitney U-test), je zřejmé, že u oblíbenosti, důležitosti, náročnosti a snahy hypotézy nemůžeme zamítnout ve prospěch alternativních hypotéz, jelikož p-hodnoty dosahují hodnot vyšších než hladina statistické významnosti 0,05. Stejně tak tomu je i u Emocionality 1. Výjimku však tvoří Emocionalita 2, u které vidíme statisticky významný rozdíl v pocitech, které žáci spojují s odpadnutím tělesné výchovy ($p=0,029$). Více žáků se sluchovým postižením má z odpadnutí radost, oproti tomu více žáků bez sluchového postižení se zlobí. Stejná tabulka zpracovaných dat (Tabulka 2) také ukazuje, že nejvyšších průměrných hodnot dosahuje otázka náročnosti a emocionality 2 (pocity žáků, když tělesná výchova odpadne). Vysoké průměrné hodnoty znamenají, že žáci obecně považují tělesnou výchovu převážně za jednoduchou a zlobí se, když předmět odpadá.

Vyšší hodnoty p, než je hladina statistické významnosti jsme zaznamenali také u důvodů, které vedou k nezájmu o tělesnou výchovu, tudíž mezi porovnávanými skupinami neexistuje rozdíl a stanovenou hypotézu nelze zamítnout.

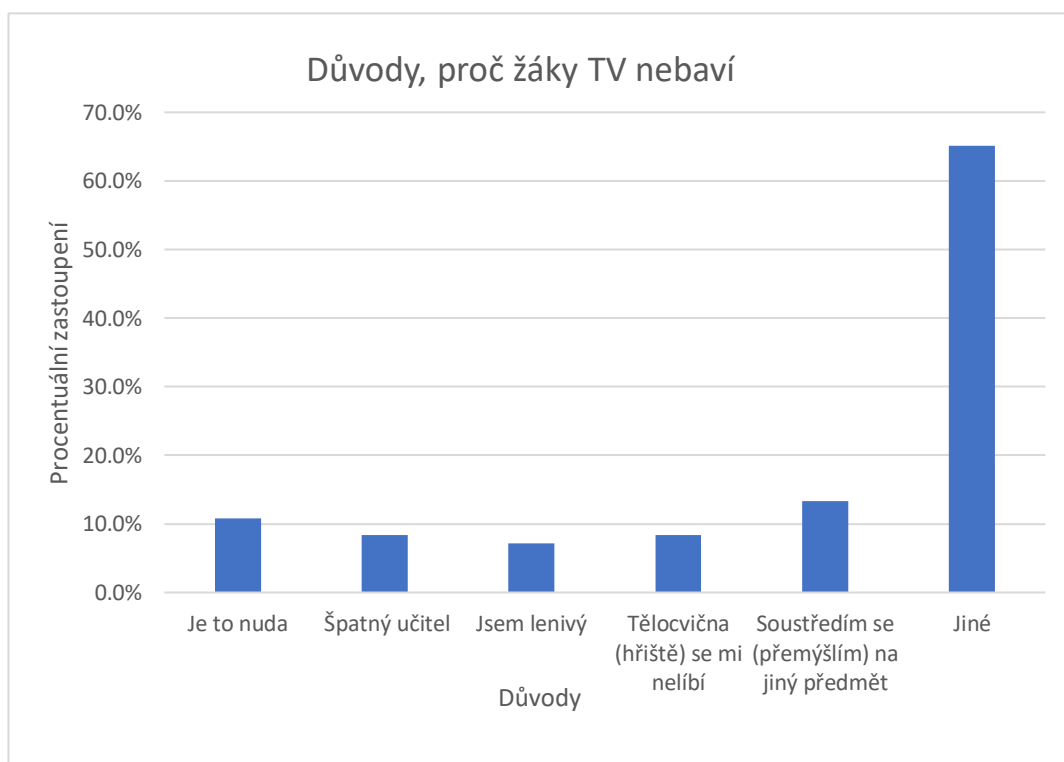
4.2.7 Důvody, proč žáky tělesná výchova nebaví

Jednou z otázek, které byly zaměřeny na školní tělesnou výchovu byla také otázka, kde žáci uváděli důvody, proč je tělesná výchova nebaví, pokud tomu tak je. Ukázalo se, že více než polovina dotazovaných uvedla odpověď „jiné“ ($n=54$; 65,1 %), a jako důvod uvedli, že je tělesná výchova baví (Graf 13). Pouze jeden žák, tuto odpověď vybral proto, že ho tělesná výchova nebaví, a to ze zdravotních důvodů.

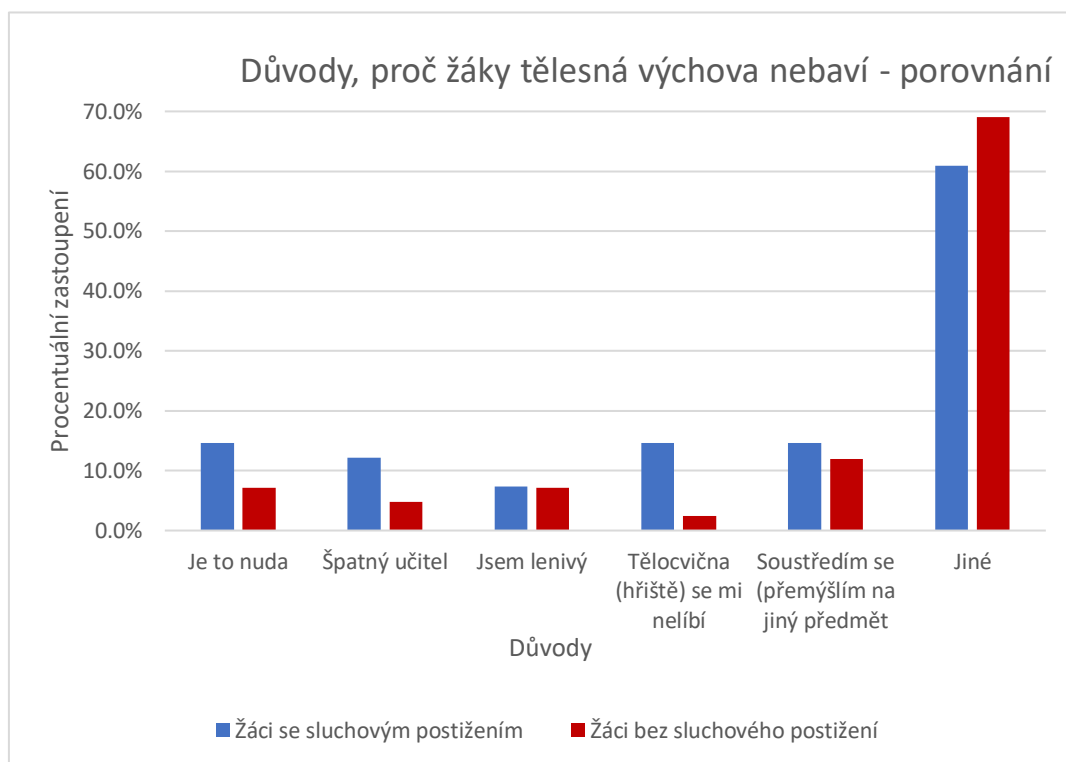
Nejčastěji uvedeným důvodem, proč je tělesná výchova nebaví byla odpověď „soustředím se (přemýšlím) na jiný předmět“ ($n=11$; 13,3 %). Dalším důvodem je nuda, kterou pociťuje v hodinách 9 žáků ($n=9$; 10,8 %). Stejný počet žáků uvedl ($n=7$; 8,4 %), že důvodem neoblíbenosti tělesné výchovy je špatný učitel a jim nesympatický prostor tělocvičny či hřiště. Poslední možností byla lenivost žáků, ke které se přiznalo 6 žáků ($n=6$; 7,2 %).

Posoudíme-li důvody, proč žáky tělesná výchova nebaví z hlediska jejich postižení, neobjevíme nikterak zásadní rozdíly (Graf 14). Jak většina žáků se sluchovým postižením ($n=25$; 61,0 %), tak většina žáků bez postižení ($n=29$; 69,0 %) vybrala možnost „jiné“,

a uvedla, že je tento předmět baví. Menších rozdílů si lze všimnout u odpovědí týkající se neoblíbenosti tělocvičny/hřiště, kdy 6 žáků se sluchovým postižením (n=6; 14,6 %) tuto možnost uvedlo, ale u žáků bez sluchového postižení to byl pouze 1 z nich (n=1; 2,4 %). K podobným výsledkům došlo také u možnosti „špatný učitel“, kdy více žáků se sluchovým postižením (n=5; 12,2 %) považuje učitele za špatného, oproti žákům bez sluchového postižení (n=2; 4,8 %). Méně patrným rozdílem je potom znučenost žáků a soustředění se na jiný předmět v průběhu hodin tělesné výchovy. Lenivost, jako důvod, uvedli 3 žáci se sluchovým postižením i bez něj (n=3; 7,3 %; 7,1 %).



Graf 13. Důvody, proč žáky TV nebaví (v %)



Graf 14. Důvody, proč žáky TV nebaví – porovnání (v %)

Tabulka 2. Porovnání průměrných hodnot v názorech žáků se sluchovým postižením a bez sluchového postižení k předmětu tělesná výchova

	Žáci se sluchovým postižením (n = 41)	Žáci bez sluchového postižení (n = 42)	Celkem (N = 83)	Z	p
	M ± SD	M ± SD	M ± SD		
Oblíbenost	2,17±0,83	1,95±0,98	2,06±0,92	1,230	0,193
Důležitost	1,88±0,90	2,05±0,91	1,96±0,90	-0,861	0,365
Významnost	3,24±0,97	3,55±0,86	3,40±0,92	-1,266	0,171
Snaha	1,95±0,83	1,91±0,69	1,93±0,76	0,118	0,903
Emocionalita 1	2,15±0,79	2,00±0,94	2,08±0,87	1,043	0,271
Emocionalita 2	3,10±0,89	3,41±0,99	3,25±0,95	-2,168	0,029

M – aritmetický průměr; SD – směrodatná odchylka; Z – Mann-Whitney U-test; p – statistická významnost (p-hodnoty <0,05 jsou zvýrazněny tučně); Emocionalita 2 – v hodinách tělesné výchovy; Emocionalita 2 – v případě, že tělesná výchova odpadne.

Tabulka 3. Názory žáků se sluchovým postižením a bez sluchového postižení k předmětu tělesná výchova

	Žáci se sluchovým postižením (n=41)		Žáci bez sluchového postižení (n=42)		Celkem (n=83)		Z	p
	n	%	n	%	n	%		
Oblíbenost								
Moc oblíbený	11	26,8	18	42,9	29	34,9		
Oblíbený	12	29,3	10	23,8	22	26,5		
Normální (neutrální)	18	43,9	13	31,0	31	37,3	1,230	0,193
Nemám rád	0	0	0	0	0	0		
Nenávidím	0	0	1	2,4	1	1,2		
Důležitost								
Moc důležitá	17	41,5	13	31,0	30	36,1		
Důležitá	14	34,1	16	38,1	30	36,1		
Normální (neutrální)	8	19,5	12	28,6	20	24,1	-0,861	0,365
Málo důležitá	2	4,9	0	0	2	2,4		
Vůbec není důležitá	0	0	1	2,4	1	1,2		
Náročnost								
Moc těžká	2	4,9	1	2,4	3	3,6		
Těžká	5	12,2	0	0	5	6,0	-1,266	0,171
Normální (neutrální)	19	46,3	23	54,8	42	50,6		
Lehká	11	26,8	11	26,2	22	26,5		
Moc lehká	4	9,8	7	16,7	11	13,3		
Snaha								
Moc snažím	14	34,1	12	28,6	26	31,3		
Snažím	16	39,0	22	52,4	38	45,8		
Normálně	10	24,4	8	19,0	18	21,7	0,118	0,903
Málo snažím	1	2,4	0	0	1	1,2		
Vůbec nesnažím	0	0	0	0	0	0		
Emocionalita 1								
Vždy dobře	10	24,4	14	33,3	24	28,9		
Dobře	15	36,6	17	40,5	32	38,6		
Normálně	16	39,0	9	21,4	25	30,1	1,043	0,271
Špatně	0	0	1	2,4	1	1,2		
Vždy špatně	0	0	1	2,4	1	1,2		
Emocionalita 2								
Vždy mám radost, že není	0	0	3	7,1	3	3,6		
Mám radost	9	22,0	1	2,4	10	12,0		
Je mi to jedno, normálně	24	58,5	19	45,2	43	51,8	-2,168	0,029
Zlobím se (naštvaný)	3	7,3	14	33,3	17	20,5		

Moc se zlobím, že není	5	12,2	5	11,9	10	12,0		
Pokud tebe tělesná výchova nebaví, proč důvod?								
							χ^2	p
Je to nuda	6	14,6	3	7,1	9	10,8	-	0,313
Špatný učitel	5	12,2	2	4,8	7	8,4	-	0,265
Jsem lenivý	3	7,3	3	7,1	6	7,2	-	1
Tělocvična se mi nelíbí	6	14,6	1	2,4	7	8,4	-	0,057
Soustředím se na jiný předmět	6	14,6	5	11,9	11	13,3	0,134	0,714
Jiné	25	61,0	29	69,0	54	65,1	0,595	0,441

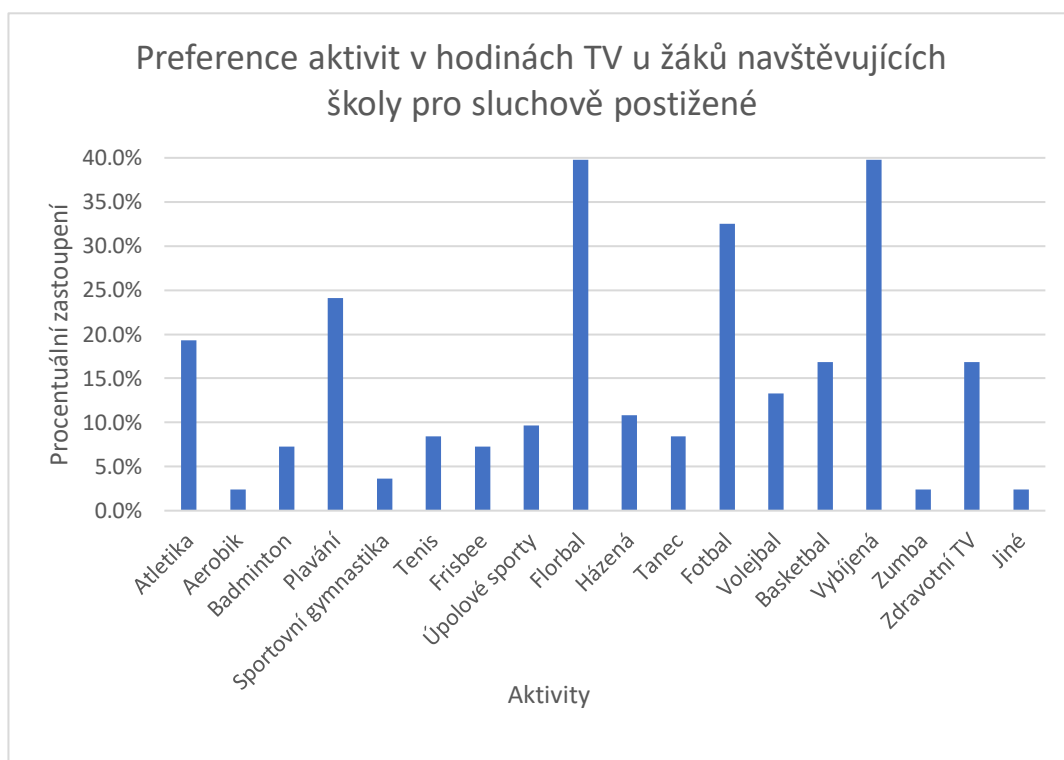
n – rozsah souboru; χ^2 – testová statistika chí-kvadrát testu, p – signifikance (p -hodnoty $<0,05$ jsou zvýrazněny tučně)

4.2.8 Preference aktivit v hodinách tělesné výchovy

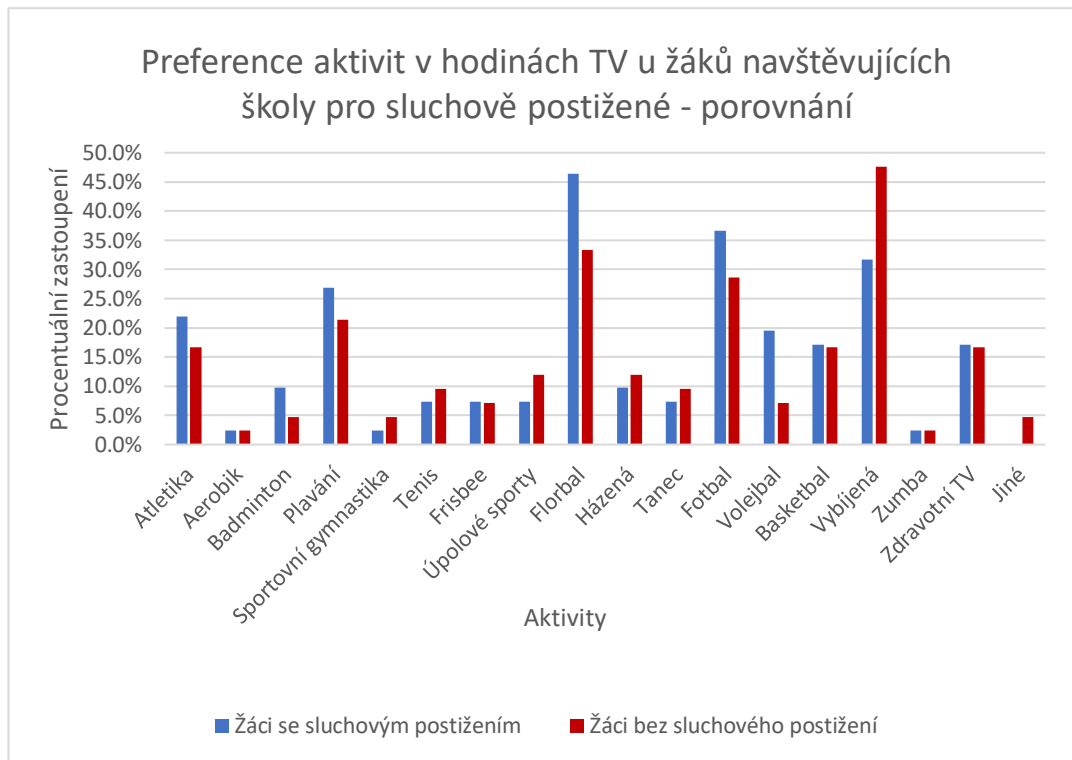
Od žáků bylo v rámci sekce školní tělesné výchovy, která byla jednou z částí předloženého dotazníku zjišťováno, jaké aktivity v hodinách tělesné výchovy preferují. Měli možnost vybrat 1-3 zmíněné sporty či zvolit možnost s libovolnou volnou odpovědí, kde uváděli sport, který se v seznamu aktivit neobjevil. Tyto jiné aktivity byly uvedeny pouze dvěma žáky, a jednalo se o freestyle a stolní tenis (Graf 15). Z výčtu aktivit, které byly v dotazníku uvedeny zvítězil florbal a vybíjená se stejným procentuálním zastoupením ($n=33$; 39,8 %). Jako druhý nejčastěji preferovaný sport byl fotbal, který uvedlo 27 žáků ($n=27$; 32,5 %). Mezi další preferované sporty v hodinách tělesné výchovy bylo plavání ($n=20$; 24,1 %), atletika ($n=16$; 19,3 %) nebo basketbal spolu se speciálním zdravotním cvičením ($n=14$; 16,9 %). Ostatní sporty, které zaujaly procentuální zastoupení menší než 15 % byly volejbal, úpolové sporty, tenis, tanec, frisbee, badminton, sportovní gymnastika, aerobik a zumba.

Porovnáme-li preferované aktivity mezi žáky, kteří mají diagnostikované sluchové postižení a kteří nikoliv, dochází ve výsledcích k menším rozdílům převážně jen u nejvíce preferovaných aktivit (Graf 16). Zatímco nejoblíbenějším sportem v hodinách tělesné výchovy je u žáků se sluchovým postižením florbal ($n=19$; 46,3 %), u žáků slyšících je to vybíjená ($n=20$; 47,6 %). U žáků bez sluchového postižení je druhým nejvíce preferovaným sportem florbal ($n=14$; 33,3 %), za kterým následuje fotbal ($n=12$; 28,6 %) s rozdílem pouze dvou žáků. Dále potom plavání, zdravotní TV s atletikou a basketbalem, úpolové sporty

a házená, tanec a tenis, volejbal a frisbee, badminton, sportovní gymnastika a jiné aktivity. Jako nejméně oblíbené aktivity se ukázaly být aerobik a zumba. Žáci se sluchovým postižením uvedli, že po florbalu je jejich nejoblíbenější aktivitou fotbal (n=15; 36,6 %) a vybíjená (n=13; 31,7 %). Za těmito sporty následuje znovu plavání, atletika, volejbal, basketbal a zdravotní, badminton a házená, tenis spolu s frisbee a tancem, a na posledním místě se opět umístila zumba s aerobikem a tentokrát také se sportovní gymnastikou.



Graf 15. Preference aktivit v hodinách TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené (v %)



Graf 16. Preference aktivit v hodinách TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

U preferencí aktivit v hodinách tělesné výchovy (Tabulka 4) byl pro hodnocení použit chí-kvadrát test, popřípadě Fisherův přesný test (v případě nízkých četností). Hodnoty statistické významnosti p byly téměř ve všech případech vyšší než hladina statistické významnosti 0,05, s výjimkou tance ($p=0,003$) a volejbalu ($p=0,0001$), u kterých se objevuje statisticky významný rozdíl. Tanec je preferovanou aktivitou více u žáků bez sluchového postižení, naopak volejbal hrají raději žáci se sluchovým postižením. Dalším, ale ne tolik významným rozdílem je preference vybíjené ($p=0,139$) v hodinách tělesné výchovy, kterou uvedlo více žáků bez sluchového postižení jako oblíbenou. U sportů jako aerobik, sportovní gymnastika, tenis, frisbee, házená a zumba nebyly prokázány statisticky významné rozdíly.

Tabulka 4. Preference aktivit v hodinách TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené

	Žáci se sluchovým postižením (n=41)		Žáci bez sluchového postižení (n=42)		Celkem (n=83)		χ^2	<i>p</i>
	n	%	n	%	n	%		
Preference aktivit v hodinách tělesné výchovy								
Atletika	9	22,0	7	16,7	16	19,3	0,372	0,542
Aerobik	1	2,4	1	2,4	2	2,4	-	1
Badminton	4	9,8	2	4,8	6	7,2	-	0,433
Plavání	11	26,8	9	21,4	20	24,1	0,331	0,565
Sportovní gymnastika	1	2,4	2	4,8	3	3,6	-	1
Tenis	3	7,3	4	9,5	7	8,4	-	1
Frisbee	3	7,3	3	7,1	6	7,2	-	1
Úpolové sporty	3	7,3	5	11,9	8	9,6	-	0,713
Florbal	19	46,3	14	33,3	33	39,8	1,466	0,226
Házená	4	9,8	5	11,9	9	10,8	-	1
Tanec	3	7,3	14	9,5	17	8,4	8,622	0,003
Fotbal	15	36,6	12	28,6	27	32,5	0,607	0,436
Volejbal	18	19,5	3	7,1	21	13,3	14,833	0,0001
Basketbal	7	17,1	7	16,7	14	16,9	0,002	0,961
Vybíjená	13	31,7	20	47,6	33	39,8	2,193	0,139
Zumba	1	2,4	1	2,4	2	2,4	-	1
Zdravotní TV	7	17,1	7	16,7	14	16,9	0,002	0,961
Společná tělesná výchova								
Ano	41	100	41	97,6	82	98,7	-	1
Ne	0	0	0	0	0	0		

n – rozsah souboru; χ^2 – testová statistika chí-kvadrát testu, *p* – signifikance (*p*-hodnoty <0,05 jsou zvýrazněny tučně)

4.3 Sport a volný čas

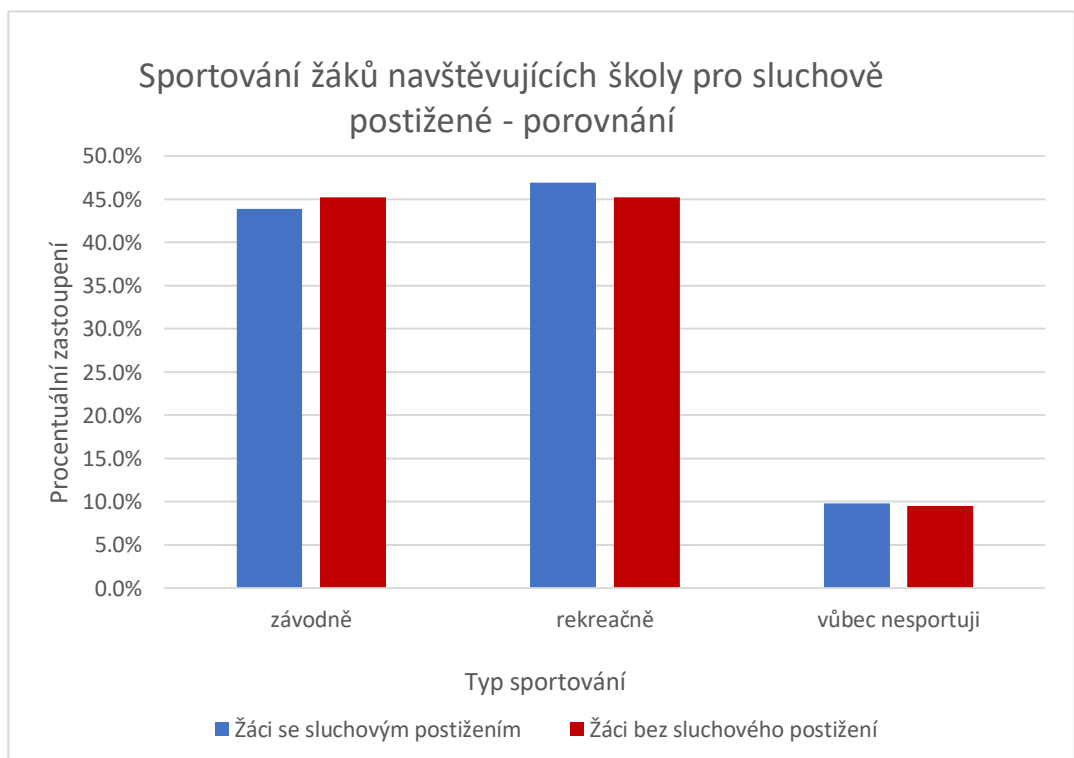
4.3.1 Sportování žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené

V rámci výzkumu žáci také uváděli, zda sportují i mimo tělesnou výchovu ve volném čase, nebo se sportovním aktivitám věnují jen ve škole v hodinách tělesné výchovy. Jiným zkoumaným parametrem bylo, pokud sportují, tak jakým způsobem. Měli také upřesnit, zdali se jedná o závodní sportování či pouze rekreační. Z 83 dotazovaných žáků jich skoro většina odpověděla, že se sportu věnuje. K závodnímu sportování se přihlásilo 37 žáků ($n=37$; 44,6 %) (Graf 17). Téměř stejný počet žáků ($n=38$; 45,8 %) uvedl, že se sportu věnuje, ale jen rekreačně. Pouze 8 zbylých žáků ($n=8$; 9,6 %) netráví svůj volný čas sportováním vůbec. Je tedy zřejmé, že i přes sluchové postižení některých z nich, většina sportuje ráda, a to nejen během vyučování ve škole, kdy je to součástí povinné výuky.

Při porovnání žáků, kteří jsou sluchově postižení s těmi bez tohoto postižení bylo zjištěno, že téměř neexistuje rozdíl ve vykonávání sportovních aktivit ve volném čase (Graf 18). Závodní sportování totiž uvedlo 18 žáků se sluchovou vadou, ($n=18$; 43,9 %) a 19 žáků bez sluchové vady ($n=19$; 45,2 %). Rekreačně se pohybovým aktivitám věnuje stejný počet žáků s postižením i bez, tedy 19 z nich ($n=19$; 46,3 %; $n=19$; 45,2 %). Zbylí 4 žáci v obou skupinách potom nesportují ve volném čase vůbec ($n=4$; 9,8 %; $n=4$; 9,5 %).



Graf 17. Sportování žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené (v %)

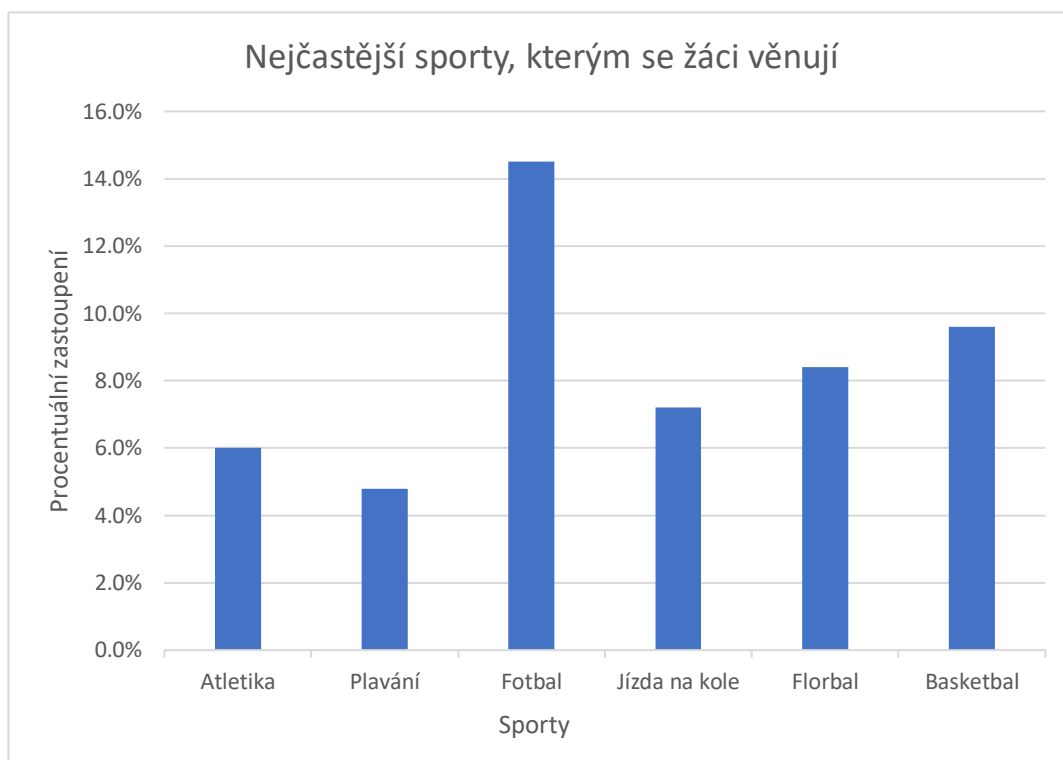


Graf 18. Sportování žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

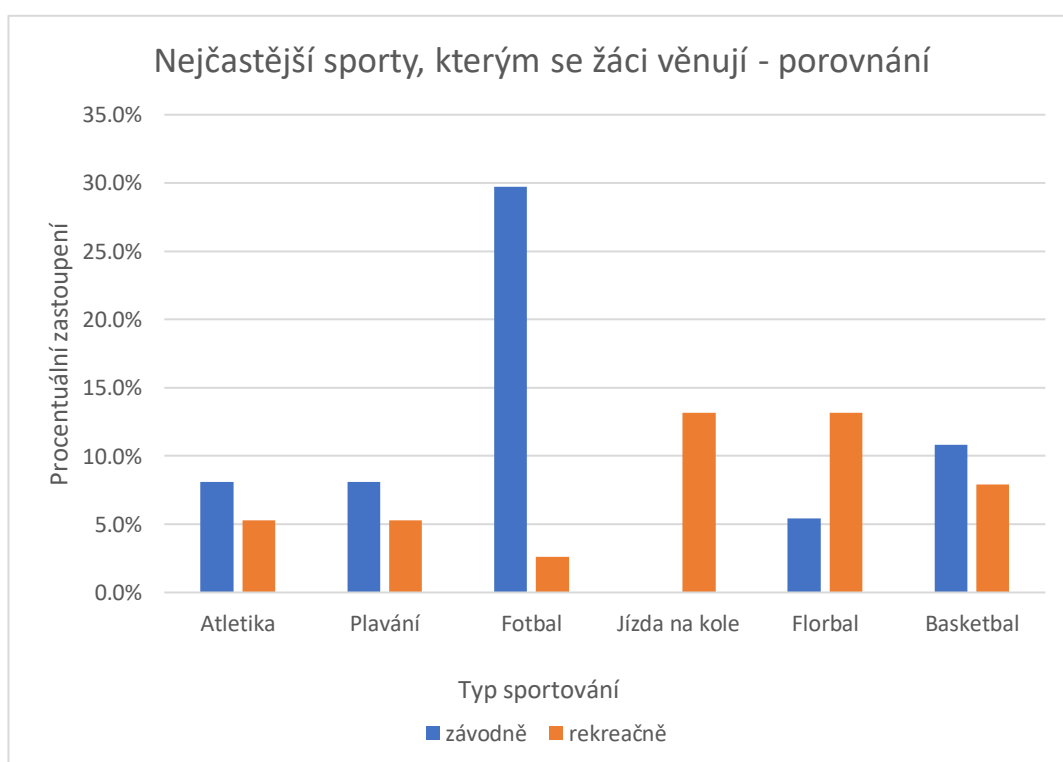
4.3.2 Nejčastější sporty, kterým se žáci věnují

Žáci měli také v rámci otázky o sportování uvést, jakým sportům se věnují. Dohromady žáci uvedli, že se věnují 24 různým sportovním aktivitám. Mezi nejčastější odpověď patřil s výraznou převahou fotbal (n=12; 14,5 %) (Graf 19). Za fotbalem následoval basketbal (n=8; 9,6 %), florbal (n=7; 8,4 %), jízda na kole (n=6; 7,2 %), atletika (n=5; 6,0 %) a plavání (n=4; 4,8 %). Dalšími, méněkrát uvedenými sporty byl tanec, běh, freestyle, házená, tenis, jízda na koloběžce, hasičství, jízda na čtyřkolce, aerobik, box, vybíjená, skok do dálky, airsoft, stolní tenis, sebeobrana, parkour nebo volejbal.

Po zaměření se na preferenci aktivit u žáků, kteří sportují závodně nebo rekreačně, zjistíme, že zde nějaké rozdíly existují. Z šesti nejčastějších volnočasových aktivit, kterým se žáci obecně věnují se odlišnost projevila zejména u fotbalu, kterému se věnuje 11 žáků závodně (n=11; 29,7 %) a pouze 1 žák rekreačně (n=1; 2,6 %) (Graf 20). Jízda na kole patří mezi rekreační sporty u 5 žáků (n=5; 13,2 %), avšak závodní jízdě na kole se nevěnuje nikdo. Florbal patří k závodním sportům u 2 žáků (n=2; 5,4 %) a k rekreačním u 5 (n=5; 13,2 %). Plavání a basketbal se liší v závodním a rekreačním sportování pouze s rozdílem jednoho žáka. Závodně totiž plavou 3 respondenti (n=3; 8,1 %) a rekreačně jen 2 (n=2; 5,3 %). S basketbalem je to podobné, kdy o jedno žáka více se tomuto sportu věnuje závodně (n=4; 10,8 %) než rekreačně (n=3; 7,9 %). Pokud se nebudeme soustředit pouze na obecně nejčastěji uvedené sporty, dochází k větším rozdílům mezi závodními a volnočasovými sporty. Pouze u závodních aktivit se objevilo lyžování, tenis, sebeobrana, házená, stolní tenis, hasiči, airsoft, skok do dálky a aerobik. Naproti tomu tanec, volejbal, parkour, běh, posilování, jízda na koloběžce, freestyle, jízda na čtyřkolce, vybíjená a box jsou u dotazovaných žáků aktivitami výhradně rekreačními.



Graf 19. Nejčastější sporty, kterým se žáci věnují (v %)



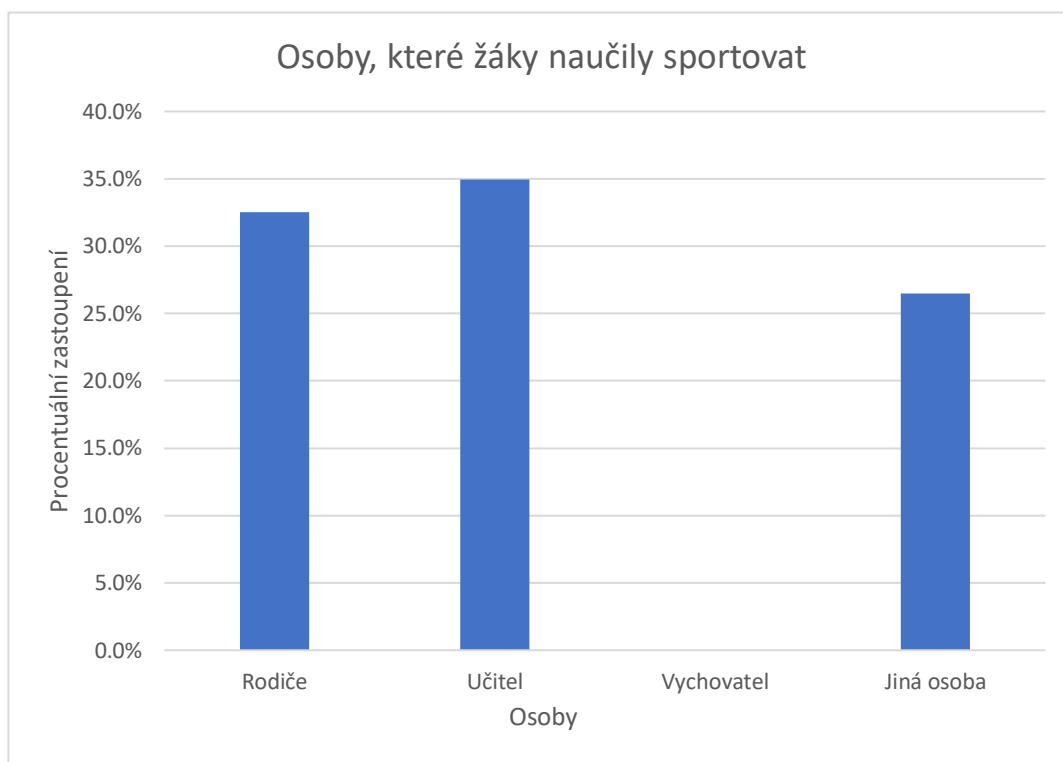
Graf 20. Nejčastější sporty, kterým se žáci věnují – porovnání (v %)

4.3.3 Vliv rodičů na sportování žáků

Dalo by se předpokládat, že na sportování dětí a jejich přístup k pohybové aktivitě by mohli mít zásadní vliv jejich rodiče. Z tohoto důvodu byla do dotazníku zařazena také otázka, která se týkala sportování rodičů. Nedomazovali jsme se, jak často a aktivně rodiče sportují, ale pouze na to, jestli ano či ne. Dále jsme se zaměřili také na to, zda jsou rodiče právě těmi osobami, které žáky ke sportování přivedli nebo je naučili sportovat.

Budeme-li nejprve hodnotit sportovní aktivitu otců daných žáků, tak 58 z nich (n=58; 69,9 %) se aktivně sportu věnuje. Ostatních 23 (n=23; 27,7 %) otců nesportuje. Děti také uvedly, že více než polovina (n=50; 60,2 %) matek je sportovně založena a 32 (n=32; 38,6 %) zbylých není. Z těchto výsledků vyplývá, že rodiče se sportu věnují a také 27 žáků (n=27; 32,5 %) uvedlo, že to byli právě rodiče, kdo je sportování naučil (Graf 21). Dokonce o 2 žáky více, tedy 29 (n=29; 34,9 %) tvrdí, že hlavní zásluhu na jejich sportování má učitel, z čehož vyplývá důležitost tělesné výchovy ve škole. Možnost vychovatele, jako osoby, která žáky přivedla ke sportu nevedl ani jeden z žáků, avšak 22 (n=22; 26,5 %) žáků naučila sportovat nějaká jiná, více nspecifikovaná osoba.

Co se týče již zmíněného sportování rodičů, kdy větší část z nich by měla aktivně sportovat, může být také důvodem to, že většina z nich jsou rodiče slyšící. Pouze 10 matek (n=10; 12,0 %) a 12 otců (n=12; 14,5 %) žáků má nějakou sluchovou vadu. Naopak 67 otců (n=67; 80,7 %) a 69 matek (n= 69; 83,1 %) nemá žádné sluchové postižení.



Graf 21. Osoby, které žáky naučily sportovat (v %)

4.3.4 Preference volnočasových aktivit

U preferencí aktivit, které žáci dělají rádi ve volném čase mimo školu měli na výběr z 13 možností různých aktivit, kde mohli vybrat jednu až tři odpovědi. I zde bylo možné uvést odpověď jinou, tedy činnost, které se věnují, ale není uvedena v seznamu možností.

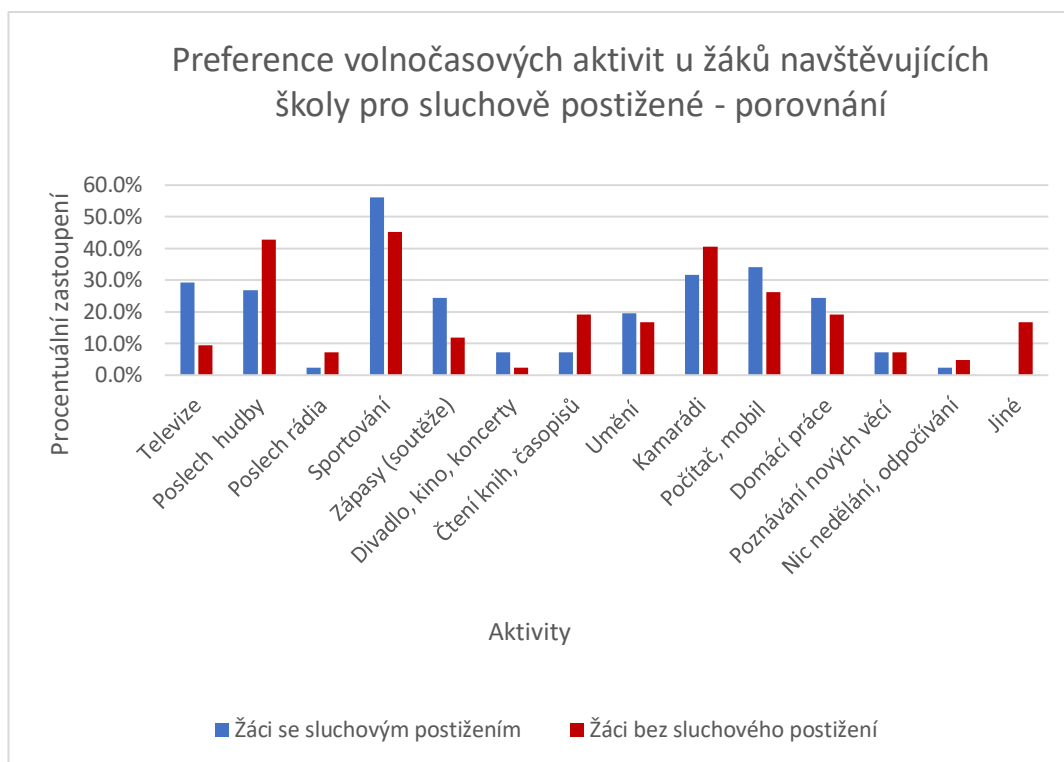
Po zpracování odpovědí žáků byl zjištěn velice pozitivní výsledek, jelikož největší zastoupení měla možnost sportování (n=42; 50,6 %) (Graf 22). Druhou nejoblíbenější činností je povídání si a chození ven s kamarády. Tuto možnost zvolilo 30 žáků (n=30; 36,1 %). Pouze o jednoho žáka méně, tedy 29 z nich (n=29; 34,9 %) rádo poslouchá hudbu. Podobnou možností byla také možnost poslech rádia, tu však vybrali pouze 4 žáci (n=4; 4,8 %). Dvacet pět žáků (n=25; 30,1 %) preferuje trávit volný čas u počítače či s mobilním telefonem. Především se jedná o hry, online hry, surfování na internetu, X-box apod. Dalšími hojněji zastoupenými odpověďmi jsou činnosti jako domácí práce (n=18; 21,7 %), sledování televize (n=16; 19,3 %), umění (n=15; 18,1 %), zápasy či soutěže (n=15; 18,1 %) nebo čtení knih a časopisů (n=11; 13,3 %). Méně oblíbenými aktivitami se ukázalo být poznávání nových věcí, divadlo spolu s kinem navštěvováním koncertů a nic

nedělání. Sedm žáků uvedlo, že se rádi věnují také jiným, nezmíněným činnostem, kterými byl freestyle, jízda na čtyřkolce, jízda na kole či posilování.

Při porovnání žáků se sluchovým postižením a bez, se stejně jako u výsledků všech žáků dohromady, na prvních příčkách nejoblíbenějších volnočasových aktivit objevil sport, poslech hudby, trávení času s kamarády a u počítače či mobilního telefonu (Graf 23). U žáků bez sluchového postižení se tyto činnosti objevily v následujícím zastoupení. Sportování vybralo 19 žáků (n=19; 45,2 %), poslech hudby 18 žáků (n=18; 42,9 %), kamarády upřednostňuje 17 žáků (n=17; 40,5 %) a počítač s mobilem 11 žáků (n=11; 26,2 %). Oproti nim se u žáků se sluchovým postižením ukázalo, že mezi nejvíce preferované aktivity patří mimo jiné i televize a chození na zápasy/soutěže. Také již zmíněné aktivity byly zastoupeny jiným počtem žáků. Na prvním místě bylo opět sportování, což uvedlo 23 žáků (n=23; 56,1 %). Druhou nejoblíbenější činností je počítač a mobil (n=14; 34,1 %). Ihned za počítačem a mobilem jsou kamarádi (n=13; 31,7 %). Dále 12 žáků (n=12; 29,3 %) upřednostňuje sledování televize, 11 (n=11; 26,8 %) poslech hudby a 10 (n=10; 24,4 %) chodí na zápasy/soutěže. Zbylé aktivity se potom objevily opět v menším zastoupení u všech dotazovaných žáků.



Graf 22. Preference volnočasových aktivit u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené (v %)



Graf 23. Preference volnočasových aktivit u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

Volnočasové aktivity, které naši žáci preferují se mezi žáky se sluchovým postižením a bez sluchového postižení neliší nijak výrazně. Jedinou odpovědí, která díky své p-hodnotě nižší než 0,05 ($p=0,023$), představuje statisticky významný rozdíl mezi porovnávanými žáky je sledování televize (Tabulka 5). Tuto aktivitu preferují více žáci se sluchovým postižením. Poslech hudby ($p=0,126$) či čtení knih/časopisů ($p=0,115$) patří mezi oblíbenější volby trávení volného času pro žáky bez sluchového postižení, avšak p-hodnoty nedosáhly tak nízkých hodnot, abych je považovaly za statisticky významné. Stejným příkladem je potom účast na soutěžích/zápasech u žáků se sluchovým postižením s p-hodnotou 0,139. U těchto otázek byl při hodnocení použit opět chí-kvadrát test a Fisherův přesný test.

Tabulka 5. Preference volnočasových aktivit u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené

	Žáci se sluchovým postižením (n=41)		Žáci bez sluchového postižení (n=42)		Celkem (n=83)		χ^2	<i>p</i>
	n	%	n	%	n	%		
Činnost ve volném čase								
Televize	12	29,3	4	9,5	16	19,3	5,198	0,023
Poslech hudby	11	26,8	18	42,9	29	34,9	2,345	0,126
Poslech rádia	1	2,4	3	7,1	4	4,8	-	0,616
Sportování	23	56,1	19	45,2	42	50,6	0,979	0,322
Zápasy (soutěže)	10	24,4	5	11,9	15	18,1	2,184	0,139
Divadlo, kino, koncerty	3	7,3	1	2,4	4	4,8	-	0,360
Čtení knih, časopisů	3	7,3	8	19,0	11	13,3	2,483	0,115
Umění	8	19,5	7	16,7	15	18,1	0,113	0,736
Kamarádi	13	31,7	17	40,5	30	36,1	0,691	0,406
Počítač, mobil	14	34,1	11	26,2	25	30,1	0,624	0,430
Domácí práce	10	24,4	8	19,0	18	21,7	0,349	0,555
Poznávání nových věcí	3	7,3	3	7,1	6	7,2	-	1
Nic nedělání, odpočívání	1	2,4	2	4,8	3	3,6	-	1

n – rozsah souboru; χ^2 – testová statistika chí-kvadrát testu, *p* – signifikance (*p*-hodnoty <0,05 jsou zvýrazněny tučně)

5 Diskuze

Diplomová práce zkoumá názory, pocity a emoce žáků ze škol pro sluchově postižené (žáci se sluchovým postižením versus žáci bez sluchového postižení) v tělesné výchově a jejich preference pohybových aktivit včetně trávení volného času.

Porovnáním průměrných hodnot odpovědí našich žáků ze škol pro sluchově postižené se slovenskými žáky se smyslovým postižením ve speciálním vzdělávání (Kurková et al., 2015), považovali žáci se smyslovým postižením tělesnou výchovu za oblíbenější než žáci v naší práci. Taktéž ve výzkumu Hrabala a Pavelkové (2010) byla v daném ukazateli průměrná hodnota nižší a čeští žáci z běžných škol vnímali tělesnou výchovu za oblíbenější než naši žáci. V souladu s našimi výsledky jsou také zjištěny průzkumu Českého statistického úřadu kde, čeští školáci považují počítače a tělesnou výchovu za velmi oblíbené školní předměty (Český statistický úřad, 2018).

Porovnáním průměrných hodnot odpovědí našich žáků ze škol pro sluchově postižené s výsledky slovenské studie běžných žáků (Antala et al., 2012) a českých žáků z běžných škol (Hrabal & Pavelková, 2010) v ukazateli Důležitost, dosahovali naši žáci ze škol pro sluchově postižené nižších průměrných hodnot, což znamená, že naši žáci hodnotí tělesnou výchovu jako významnější. Minimální rozdíly byly také zjištěny v komparaci naší studie se slovenskými žáky se smyslovým postižením (Kurková et al., 2015). Můžeme konstatovat, že je zde trend, že žáci ze škol pro sluchově postižené hodnotí tělesnou výchovu jako významnější ve srovnání s žáky z běžných škol jak v České republice, tak i na Slovensku.

Jak žáci se sluchovým postižením, tak žáci bez sluchového postižení považují tělesnou výchovu za nenáročný předmět. V rámci našeho srovnání průměrných hodnot celkového souboru v ukazateli Náročnost, považovali žáci v naší studii tělesnou výchovu za náročnější než žáci z českých a slovenských běžných škol (Antala et al., 2012; Hrabal & Pavelková, 2010) a žáci ze slovenských škol pro sluchově a zrakově postižené (Kurková et al., 2015).

V ukazateli Snaha, v komparaci běžné populace českých žáků základních škol (Hrabal & Pavelková, 2010), se průměrné hodnoty našeho souboru neliší. Ve srovnání se slovenskými žáky ze škol pro smyslově postižené dosahují naši žáci nižších hodnot. Rozdíly v projevech snahy v hodinách tělesné výchovy u žáků mohou být ovlivněny aktuální

činností, která je právě realizována. Určitý vliv na aktivní zapojení se do hodin tělesné výchovy žáků ze škol pro sluchově postižené mohou mít také klimatické podmínky, obavy ze zranění, aktuální zdravotní stav a také preferovaný komunikační systém (Ellis et al., 2014; Jaarsma, Dekker, Koopmans, Dijkstra, & Geertzen, 2014; Kurková, 2015).

V komparaci celkového souboru naší studie se slovenskou studií žáků se smyslovým postižením (Kurková et al., 2015) v ukazateli Emocionalita 1 – pocity v tělesné výchově – dosahovali naši žáci vyšších hodnot, tzn., že se v hodinách tělesné výchovy cítí dobře, kdežto žáci slovenské studie se cítí dobře vždy. Naše výsledky také potvrzuje studie kyperských žáků, kde tito žáci vnímali tělesnou výchovu jako prospěšnou a zábavnou (Constantinides & Silverman, 2018).

V ukazateli Emocionalita 2 – emoce žáků v případě odpadnutí hodiny tělesné výchovy – byly nalezeny statisticky významné rozdíly v průměrných hodnotách mezi žáky se sluchovým postižením a žáky bez sluchového postižení. Žáci bez sluchového postižení častěji vyjadřují zklamání z odpadnutí hodiny tělesné výchovy. Nicméně, ve srovnání výsledků našich žáků v celkovém souboru se slovenskou studií žáků se smyslovým postižením (Kurková et al., 2015), vykazují naši žáci vyšší míru zklamání z odpadnutí hodiny tělesné výchovy než žáci se smyslovým postižením ze Slovenska.

V otázce týkající se příčin nezájmu o hodiny tělesné výchovy žáci se sluchovým postižením uvádějí nejčastěji koncentraci na další hodiny, nudu, případně nebyli spokojeni s tělocvičnou. Podobné výsledky byly zjištěny ve studii Kurkové a Nemček (2016), kde žáci se sluchovým postižením uváděli nejčastěji jako příčinu nezájmu o hodiny tělesné výchovy nevyhovující podmínky anebo to, že jsou líní. Také slovenští žáci se zrakovým postižením v téže studii uvedli, že jsou líní, případně důvodem nezájmu byla koncentrace na následující vyučovací hodiny. Námi zjištěné výsledky potvrzují také výsledky studie Antaly et al. (2012), kde nejčastějšími příčinami nezájmu o hodiny tělesné výchovy u slovenských žáků běžných základních škol byla pohodlnost, neatraktivní obsah a koncentrace na následující hodiny.

Při srovnání volnočasových zájmových aktivit se žáci se sluchovým postižením statisticky významně častěji věnují ve volném čase sledování televize. Taktéž tito žáci častěji sportují a tráví čas na počítači. Podobné preference potvrdila studie Kurkové a Sigmunda (2010), kde žáci se sluchovým postižením preferovali ve volném čase zejména sport a počítače. K opačným zjištěním došli autoři Stough et al. (2016), kteří zjistili, že školáci se

sluchovým postižením z důvodu omezené zvukové percepce a obtížemi při čtení titulků trávili méně času sledováním televize. Na druhou stranu, tito autoři zjistili, že žáci s méně závažnou sluchovou ztrátou významně častěji poslouchají hudbu. Žáci bez sluchového postižení častěji sportují, poslouchají hudbu, tráví čas s kamarády a na počítači. Také Nemček (2014) zjistila, že žáci s tělesným postižením se ve svém volném čase věnovali výhradně aktivitám sedavého charakteru, jakými byl poslech hudby, hry na počítači a sledování televize. Jiné difference mezi žáky se sluchovým postižením a bez sluchového postižení ve volnočasových preferencích prokázány nebyly.

V komparaci preferencí aktivit v hodinách tělesné výchovy, kterým by se žáci ze škol pro sluchově postižené přáli věnovat v hodinách více, byl prokázán statisticky významný rozdíl v preferenci tance, kdy žáci bez sluchového postižení preferují tanec významně častěji ve srovnání s žáky se sluchovým postižením. Žáci ze škol se sluchovým postižením v hodinách tělesné výchovy preferují zejména florbal, vybíjenou a fotbal. Není překvapivé, že žáci v hodinách preferují fotbal, jelikož fotbal je nejčastěji preferovanou sportovní aktivitou mimo školu. Naše zjištění jsou ve shodě s výsledky dřívější studie českých a slovenských žáků se smyslovým postižením (Kurková & Nemček, 2018; Kurková et al., 2015).

Závěr

Výzkum, který byl proveden v rámci této diplomové práce, byl zaměřen na pohybovou aktivitu žáků, kteří navštěvují školy pro sluchově postižené. Výzkumu se účastnili právě žáci se sluchovým postižením, ale taktéž žáci, kteří školy pro sluchově postižené navštěvují i přesto, že toto postižení nemají. Hlavním záměrem výzkumu bylo porovnání těchto dvou rozdílných skupin žáků základních škol pro sluchově postižené v České republice, a to ve vztahu k pohybové k aktivitě ve škole i jejich volném čase.

Účastníci dotazníkového šetření byli žáci základních škol ve věku 11-17 let. Skupina žáků se sluchovým postižením má převážně středně těžkou poruchu sluchu, tzn. středně těžkou nedoslýchavost, a žáci jsou z většiny postiženi od narození. Ve více než polovině případů žáci používají některou z pomůcek, které napomáhají v životě sluchově postižených lidí. Konkrétně tito zkoumaní žáci uváděli sluchadlo s převahou nad kochleárním implantátem, který byl druhou velice často používanou pomůckou. Co se týče způsobu dorozumívání, tak majoritní skupina používá český jazyk společně s českým znakovým jazykem.

Žáci v rámci výzkumu zodpovídali otázky týkající se školní tělesné výchovy a trávení jejich volného času. Na základě těchto otázek byly na začátku výzkumu stanoveny statistické hypotézy, které nepředpokládaly rozdíly mezi žáky se sluchovým postižením a žáky bez sluchového postižení. Po statistickém zpracování dat bylo zjištěno, že hypotézy, které nepředpokládaly rozdíl v oblíbenosti, významnosti, náročnosti, míře snažení se a v důvodech, které vedou k nezájmu o tělesnou výchovu na hladině významnosti 0,05 ve prospěch alternativních hypotéz zamítnout nelze, jelikož jejich p-hodnoty získané z výpočtu statistických testů byly vyšší než tato hodnota. Jedná se tedy o hypotézy číslo jedna, tři a čtyři. U zkoumání emocionality vzhledem k tělesné výchově jsme zjistili, že u pocitů, které žáci mají v průběhu hodin neexistuje statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými skupinami, avšak u pocitů při odpadnutí tělesné výchovy rozdíl existuje. P-hodnota tohoto hlediska je totiž menší než hladina statistické významnosti. Rozdíl je zejména v tom, že žáci se sluchovým postižením se radují více když tělesná výchova odpadne než žáci bez sluchového postižení, kteří se naopak více zlobí.

Pokud se na jednotlivé hypotézy podíváme jednotlivě, tak u první hypotézy vidíme, že u všech zkoumaných jevů, kterými byla oblíbenost, významnost a náročnost předmětu,

dosahují p – hodnoty hodnot vyšších než 0,05. Taktéž je tomu u hypotézy čtvrté, zabývající se snahou žáků. U oblíbenosti a náročnosti tyto hodnoty nebyly však od hladiny statistické významnosti nijak výrazně odlišné. Druhá hypotéza zaměřená na emocionalitu již popsána byla – rozdíly jsou pouze u emotionality spojené s odpadnutím tělesné výchovy, nikoli u pocitů v průběhu hodin. Třetí hypotézu zamítnout nelze, jelikož všechny p – hodnoty nabývají vyšších hodnot než 0,05, s tím, že u možnosti „tělocvična“ je p – hodnota téměř shodná s hodnotou 0,05. U páté hypotézy se opět setkáváme s p – hodnotami vyššími, než je stanovená hladina významnosti, tudíž by se dalo říci, že hypotézu zamítnout nelze, avšak jako statisticky významný ukazatel se objevila možnost tanec a volejbal s p -hodnotami nižšími než hladina významnosti. Poslední hypotézou byla hypotéza nepředpokládající rozdíl mezi výběrem volnočasových aktivit u žáků se sluchovým postižením a bez něj. Podobně jako u předchozí hypotézy se téměř u všech možností ukázalo, že p – hodnoty jsou vyšší než hladina významnosti, což znamená, že neexistují statisticky významné rozdíly v preferencích. Jedinou výjimkou je sledování televize, které je oblíbenější aktivitou ve volném čase u žáků se sluchovým postižením.

Z již zmíněného tedy vyplývá, že neexistují rozdíly mezi žáky se sluchovým postižením a bez sluchového postižení, a to v oblíbenosti, náročnosti a důležitosti tělesné výchovy ve škole, v míře snažení se v těchto hodinách a v pocitech, které žáci prožívají během hodin tělesné výchovy. Kde rozdíly existují jsou pocity při jejím odpadnutí. Preference aktivit v hodinách tělesné výchovy a v trávení volného času žáků není výrazně odlišná, s některými již popsanými výjimkami.

Naši respondenti byli dotazováni také na jejich sportovní aktivitu ve volném čase. Pozornost byla zaměřena hlavně na to, zda se nějakému sportu věnují a pokud ano, tak jakým způsobem. Z výsledků vyšlo najevo, že žáci se sluchovým postižením i bez sportují, a to rekreačně i závodně. Nejoblíbenějším sportem, který byl preferován většinou žáků, byl fotbal. Učitelé a rodiče byli potom osobami, které mají zásluhu na vykonávání sportovních aktivit, jelikož žáky naučili sportovat právě oni.

Sportování žáků bylo dáváno také do souvislosti se sportováním jejich rodičů. Z výzkumu jsme se dozvěděli, že více než polovina otců i matek všech žáků se sportovním aktivitám věnují. To pravděpodobně vede také k tomu, že žáci se ke sportu obecně staví spíše pozitivně. Pokud bychom se zabývali závislostí sportování u rodičů vzhledem k jejich

postižení, tak z dostupných lze říci, že rodiče žáků jsou z většiny osoby bez sluchového postižení.

Jelikož tento výzkum byl proveden jen na malém vzorku žáků ze dvou specifických základních škol a pouze na území České republiky, není možné brát výsledky jako obecně platné. Významnou roli při interpretaci výsledků může hrát forma tělesné výchovy či celkový postoj k ní v České republice. Jiným faktorem může být také to, že tělesná výchova se liší na různých školách v závislosti na vybavení školy, podmínkách pro její realizaci či odborných znalostí pedagogů. Z těchto důvodů výzkum slouží především k rozšíření znalostí o vzdělávání a o životě sluchově postižených žáků v naší populaci obecně. Výzkum může sloužit také například jako informační zdroj při práci s těmito žáky, a poskytnout tak aktuálnější informace pro další výzkumy. I přesto, že náš výzkum je zaměřen na skupinu osob se sluchovým postižením, jeho výsledky nemusí sloužit pouze ke zkoumání a práci se sluchově postiženými žáky. Dodává nám také znalosti o žácích, kteří sluchové postižení nemají. Díky tomu se dozvídáme, jak dnešní žáci základních škol přistupují k pohybové aktivitě, respektive zdraví, a jak nejraději tráví svůj volný čas.

Souhrn

Tato diplomová práce je zaměřena na téma pohybové aktivity u žáků, kteří navštěvují základní školy pro sluchově postižené. Hlavními cíli práce bylo zjistit, jaký postoj mají tito žáci k tělesné výchově ve škole z hlediska oblíbenosti, důležitosti a náročnosti. Dále jsme se zaměřovali na emocionalitu, která je u žáků spojovaná s tělesnou výchovou, a jaké jsou hlavní důvody nezájmu o tento předmět ze strany žáků. Žáci taktéž uváděli jimi preferované aktivity v hodinách tělesné výchovy a nejoblíbenější činnosti, kterým se věnují po škole ve volném čase.

Teoretická část práce byla věnovaná vymezení pojmů pohybové aktivity obecně a jejímu prospěchu ke zdraví člověka všech věkových kategorií. Hlavně jsme se však zaměřili na problematiku pohybové aktivity u dětí, jejich motivaci k pohybové aktivitě a její realizaci na českých základních školách. Dále je v první části práce stručně charakterizovaná pohybová aktivita sluchově postižených. Popsány jsou jak kořeny této disciplíny, tak současná podoba pohybových činností ve školách, které jsou v souladu s aktuální legislativou týkající se vzdělávání žáků se speciálními výukovými potřebami. V neposlední řadě je popsáno samotné sluchové postižení, jeho klasifikace, diagnostika, existující kompenzační pomůcky, formy komunikace se sluchově postiženými a psychosociální následky tohoto postižení.

Výzkumná část diplomové práce přináší informace o postojích žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené, a to k pohybové aktivitě ve škole i mimo ni. Konkrétně se jedná dvě skupiny žáků – se sluchovým postižením a bez sluchového postižení. Žáci, kteří sluchové postižení nemají však mají nějaké jiné znevýhodnění či poruchu zdraví, což ale v našem výzkumu nebylo důležité. V této části práce jsou statisticky zpracována data pomocí softwaru R, který umožňuje analyzovat data použitím statistických testů, v našem případě se jednalo o Mann-Whitney test, chí-kvadrát a Fisherův přesný test. Na základě těchto testů byly vyhodnoceny hypotézy, a tak porovnána skupina žáků mající sluchové postižení s druhou skupinou žáků bez sluchového postižení. V rámci diskuze byly naše výsledky také srovnány také s jinými dostupnými studiemi z České republiky, Slovenské republiky, ale i jiných zemí.

Obecně lze říci, že z výsledků provedeného výzkumu vyplývá, že námi zkoumaní žáci k tělesné výchově a pohybu přistupují spíše pozitivně. Většina těchto žáků má rodiče, kteří se také věnují sportovním aktivitám. Velký počet rodičů sluchové postižení nemá. Rodiče pak hrají také zásadní roli v motivaci žáků k pohybu.

Z porovnání žáků se sluchovým postižením a bez sluchového postižení bylo potvrzeno, že tyto dvě skupiny se neliší v názorech a postojích k tělesné výchově z hlediska oblíbenosti, náročnosti, důležitosti, snahy a pocitů prožívaných během hodin tělesné výchovy. Naopak se objevily diference v pocitech spojených s odpadnutím tělesné výchovy, preferenci aktivit v hodinách tělesné výchovy a způsobu trávení volného času.

Klíčová slova: Pohybové aktivity, zdraví, aplikované pohybové aktivity, pohybová aktivita sluchově postižených, sluchové postižení, žáci se sluchovým postižením, tělesná výchova

Summary

This diploma thesis focuses on the topic of pupils attending elementary schools for the hearing impaired and their physical activities. The main objectives of this thesis were to find out what attitudes pupils have towards physical education at schools focusing on popularity, importance and difficulty. Furthermore, we focused on their emotionality associated with physical education and the main reasons for pupil's lack of interest in this subject. Pupils also stated their preferred activities during the physical education lessons and the most favourite activities they do after school in their free time.

The theoretical part of this thesis was devoted to the definition of the concept of physical activities in general and its contribution to human health of all ages. However, we mainly focused on the issues of physical activity of children, their motivation to do physical activity and its implementation at Czech elementary schools. Furthermore, the first part of the work briefly characterizes the physical activity of hearing impaired. The roots of this discipline and the current education legislation of pupils with special education needs are described as well. Last but not least, it describes hearing impairment itself, its classification, diagnostics, existing compensatory aids, forms of communication with hearing impaired and psychosocial consequences of this impairment.

The research part of the theses provides information on attitudes of pupils attending schools for the hearing impaired towards physical activity within and outside the school. Specifically, there are two groups of students we focused on – with hearing impairment and without hearing impairment. However, pupils who do not have a hearing impairment have some other disadvantage or impairment connected to their health, but this was not crucial in our research. In this part of the work, there are statistically processed data using software R, which allows analysing data using statistical tests, in our case Mann – Whitney test, Chi-square and Fisher's exact test specifically. Based on these tests, hypotheses were evaluated, and the group of pupils with hearing impairment was compared with the other group of pupils without hearing impairment. In the discussion, our results were also compared with other available studies from the Czech Republic, Slovak Republic and other countries.

Generally, it is possible to say that the results of the research show that our pupils' approach to physical education and movement rather positively. Most of these pupils have parents who are also engaged in sports activities, and a large number of parents have no

hearing impairment. Parents also play an essential role in motivating pupils to do physical activities.

The comparison of pupils with hearing impairment and without confirmed that these two groups do not differ in opinions and attitudes to physical education in terms of popularity, difficulty, importance, effort and feelings experiences during physical education lessons. On the contrary, differences in feelings associated with the cancellation of physical education or preference of activities in physical activities in physical education and leisure time appeared.

Key words: Physical activities, health, adapted physical activities, physical activities of the hearing impaired, hearing impairment, pupils with hearing impairment, physical education

Referenční seznam

1. ANTALA, Branislav a kolektiv. *Telesná a športová výchova v názoroch žiakov základných a stredných škôl*. Bratislava, Slovensko, 2012. ISBN 978-80-89324-09-5.
2. BARBOZA, Clévia Fernanda Sies, Alex Sandro Lins RAMOS, Paula Alvarez ABREU a Helena Carla CASTRO. Physical Education: Adaptations and Benefits for Deaf Students. *Creative Education* [online]. 2019, **10**(04), 714-725 [cit. 2019-05-22]. DOI: 10.4236/ce.2019.104053. ISSN 2151-4755.
3. Centrum APA *Centrum aplikovaných pohybových aktivit* [online]. Olomouc: Centrum APA, Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. [cit. 2019-05-22] Dostupné z: <https://www.apa.upol.cz/>
4. Centrum APA. *Hana Válková – be flexible (medailonek numero uno)* [online]. Olomouc: Centrum APA, Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, 2016 [cit. 2019-10-08]. Dostupné z: <https://www.deaflympics.com/icsd/games-facts>
5. CONSTANTINIDES, Panos a Stephen SILVERMAN. Cypriot Urban Elementary Students' Attitude Toward Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* [online]. 2018, **37**(1), 69-77 [cit. 2020-03-16]. DOI: 10.1123/jtpe.2016-0235. ISSN 02735024.
6. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Děti se zdravotním postižením a osoby se zdravotním postižením žijící mimo soukromé domácnosti - 2017, 2018* [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/deti-se-zdravotnim-postizenim-a-osoby-se-zdravotnim-postizenim-zijici-mimo-soukrome-domacnosti-2017-2018>
7. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Minisčítání* [online]. Praha, 2018 [cit. 2020-03-16]. Dostupné z: https://vdb.czso.cz/mini_2018/vysledky.jsp?kr=x&o=5&u=1&m=6.
8. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Ubylo žáků se zdravotním postižením *Statistika & My*. [online]. Praha, 2016 [cit. 2019-10-08]. Dostupné z: <https://www.statistikaamy.cz/2016/05/ubyl-zaku-se-zdravotnim-postizenim/>
9. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Výběrové šetření zdravotně postižených osob - 2013 [online]. Praha, 2014 [cit. 2019-10-08]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/csu/czso/vyberove-setreni-zdravotne-postizenych-osob-2013-qacmwuvwsb#>

10. DRŠATA, Jakub, Radan HAVLÍK a Viktor CHROBOK. *Foniatrie – sluch*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. Medicína hlavy a krku. ISBN 978-80-7311-159-5.
11. ELLIS, Kathleen M., Lauren J. LIEBERMAN a Gail M. DUMMER. Parent Influences on Physical Activity Participation and Physical Fitness of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online]. 2014, **19**(2), 270 [cit. 2020-03-16]. DOI: 10.1093/deafed/ent033. ISSN 10814159.
12. HÁDKOVÁ, Kateřina. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-619-2.
13. HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.
14. HOUDKOVÁ, Zuzana. *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-623-6.
15. HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
16. HRADILOVÁ, Tereza. *Kvalita života osob se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-967-4.
17. ICSD. *About ICSD. DEAFLYMPICS Recognised by International Olympic Committee* [online]. 2019 [cit. 2019-10-08]. Dostupné z: <https://www.deaflympics.com/icsd>
18. ICSD. *Audiogram regulations* [online]. International Committee of Sport for Deaf. Version 5, Revised – 14 March 2018 [cit. 2019-06-1] Dostupné z: <http://www.deaflympics.com/pdf/AudiogramRegulations.pdf>
19. ICSD. *Facts. DEAFLYMPICS Recognised by International Olympic Committee* [online]. 2019 [cit. 2019-10-08]. Dostupné z: <https://www.deaflympics.com/icsd/icsd-facts>
20. ICSD. *Games Facts. DEAFLYMPICS Recognised by International Olympic Committee* [online]. 2019 [cit. 2019-10-08]. Dostupné z: <https://www.deaflympics.com/icsd/games-facts>
21. JAARSMA, Eva A., Rienk DEKKER, Steven A. KOOPMANS, Pieter U. DIJKSTRA a Jan H. B. GEERTZEN. Barriers to and Facilitators of Sports Participation in People With Visual Impairments. *Adapted Physical Activity*

- Quarterly* [online]. 2014, **31**(3), 240-264 [cit. 2020-04-03]. DOI: 10.1123/2013-0119.ISSN 07365829.
22. KOMÍNEK, Pavel, Karol ZELENÍK a Petr MATOUŠEK. *Screening sluchu u dětí*. Ostrava: Fakultní nemocnice Ostrava, 2016. ISBN 978-80-88159-06-3.
23. KORVAS, Pavel a Jiří KYSEL. *Pohybové aktivity ve volném čase*. Brno: Centrum sportovních aktivit Vysokého učení technického v Brně, 2013. ISBN 9788021447318.
24. KUDLÁČEK, M., L. BALOUN a O. JEŠINA. The development and validation of revised inclusive physical education self-efficacy questionnaire for Czech physical education majors. *International Journal of Inclusive Education* [online]. 2020, **24**(1), 77–88 [cit. 2020-10-08]. DOI: 10.1080/13603116.2018.1451562. ISSN 14645173.
25. KURKOVÁ, Petra. Attitudes of Czech pupils who are deaf or hard of hearing towards physical education classes: A comparison of gender differences. *Acta Gymnica* [online]. 2018, **48**(2), 83-90 [cit. 2020-04-03]. DOI: 10.5507/ag.2018.008. ISSN 23364912.
26. KURKOVÁ, Petra a Dagmar NEMČEK. Attitudes of students with disabilities towards physical education lessons: Reasons for their indifference and preference for leisure time activities. *Journal of Physical Education and Sport* [online]. 2016, **16**(1), 222-229 [cit. 2020-04-03]. DOI: 10.7752/jpes.2016.01035. ISSN 22478051.
27. KURKOVÁ, Petra. Comparison of differences students' viewing in the Czech elementary schools for the deaf in physical education classes with other studies. *Physical Activity Review* [online]. 2019, **7**, 168-174 [cit. 2020-04-03]. DOI: 10.16926/par.2019.07.20. ISSN 23005076.
28. KURKOVÁ, Petra. Emotions in the physical activities of Czech students who are deaf or hard of hearing in general and special education. *Journal of Physical Education and Sport* [online]. 2015, **15**(4), 823–828. [cit. 2020-03-16]. DOI: 10.7752/jpes.2015.04126. ISSN 22478051.
29. KURKOVÁ, Petra a Dagmar NEMČEK. Preferences and reasons for the lack of interest of Czech teenagers with sensory disabilities in physical education classes. *Physical Activity Review* [online]. 2018, **6**, 171–180. [cit. 2020-03-16]. DOI: 10.16926/par.2018.06.21. ISSN 23005076.
30. KURKOVÁ, Petra, Dagmar NEMČEK a Jela LABUDOVOVÁ. Pupils with sensory disabilities in physical education classes: Attitudes and preferences. *Acta Gymnica*

- [online]. 2015, **45**(3), 139-145. [cit. 2020-03-16]. DOI: 10.5507/ag.2015.015. ISSN 23364912.
31. KURKOVÁ, Petra a Erik SIGMUND. Tělesná výchova a preference volnočasových aktivit u žáků se sluchovým postižením. *Tělesná kultura* [online]. 2010, **33**(1), 7–25. [cit. 2020-03-16]. DOI: 10.5507/tk.2010.001. ISSN 1211-6521.
 32. KRIŠTOFIČ, Jaroslav. *Pohybová příprava dětí*. Praha: Grada, 2006. Děti a sport. ISBN 80-247-1636-4.
 33. LANGER, Jiří. *Komunikace osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3674-6.
 34. LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
 35. MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada, 2014. Sestra. ISBN 978-80-247-5034-7.
 36. NEMČEK, Dagmar. Štruktúra voľnočasových aktivit mládeže s telesným postihnutím. *Telesná výchova a šport*, 2014, **24**(1), 11–14.
 37. PANSKÁ, Svatava. *Aplikované pohybové aktivity osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3655-5.
 38. PASTUCHA, Dalibor. *Pohyb v terapii a prevenci dětské obezity*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-4065-2.
 39. PEÑEÑORY, Victor M., Cristina MANRESA-YEE, Inmaculada RIQUELME, Cesar A. COLLAZOS, Habib M. FARDOUN a Daniyal M. ALGHAZZAWI. Review of systems to train psychomotor skills in hearing impaired children. *SIN: International Conference on Security of Information* [online]. 2017, 81-84 [cit. 2020-10-08]. DOI: 10.1145/3051488.3051515.
 40. Podpora krajského akčního plánování (P-KAP): Podpora inkluze. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha: NÚV – Národní ústav pro vzdělávání, 2011 [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/podpora-inkluze>
 41. POLÁKOVÁ, Petra. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0760-5.
 42. POTMĚŠIL, Miloň. *Osobnost dítěte v kontextu vady sluchu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4729-2.
 43. REICH, Lori M. a Barry LAVAY. Physical Education and Sport Adaptations for Students Who Are Hard of Hearing. *Journal of Physical Education*,

- Recreation* [online]. 2009, **80**(3), 38-42 [cit. 2020-10-08]. DOI: 10.1080/07303084.2009.10598295. ISSN 07303084.
44. RYCHTECKÝ, Antonín a Pavel TILINGER. *Životní styl české mládeže: pohybová aktivita, standardy a normy motorické výkonnosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3746-4.
 45. SEKOT, Aleš. *Pohybové aktivity pohledem sociologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7918-2.
 46. SIGMUND, Erik a Dagmar SIGMUNDOVÁ. *Parent-child physical activity, sedentary behaviour, and obesity*. Olomouc: Palacký University Olomouc, 2017. ISBN 978-80-244-5182-4.
 47. SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Vydání: druhé. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-675-9.
 48. ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. Monografie. ISBN 978-80-244-4911-1.
 49. STAŠOVÁ, Leona, Gabriela SLANINOVÁ a Iva JUNOVÁ. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. Recenzované monografie. ISBN 9788074355677.
 50. STOUGH, Cathleen Odar, Katrina Poppert CORDTS, Megan DELANEY a Ann DAVIS. Overweight and obesity among children who are deaf: Quantitative and qualitative findings. *Children's Health Care* [online]. 2016, **45**(1), 109-125 [cit. 2020-03-16]. DOI: 10.1080/02739615.2015.1038678. ISSN 02739615.
 51. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Pavel TILINGER a Václav HOŠEK. *Projekty utváření pozitivního postoje dětí k pohybovým aktivitám*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., 2017. ISBN 978-80-877-2340-1.
 52. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
 53. TRÁVNÍKOVÁ, Dagmar, ed. *Vybrané aplikované pohybové aktivity: teorie a praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6719-6.
 54. WALLACE, Laura, Duncan BUCHAN a Nicholas SCULTHORPE. A comparison of activity levels of girls in single-gender and mixed-gender physical

- education. *EUROPEAN PHYSICAL EDUCATION REVIEW* [online]. 2020, **26**(1), 231-240 [cit. 2020-12-16]. DOI: 10.1177/1356336X19849456. ISSN 1356336X.
55. World Health Organisation. *Adolescent obesity and related behaviours: trends and inequalities in the WHO European Region, 2002–2014*. In J. Inchley, D. Currie, J. Jewell, J. Breda, & V. Barnekow (Eds.). *Observations from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) WHO collaborative cross-national study*. Copenhagen, Dánsko, 2017 [cit. 2019-06-30]. WHO. Dostupné z: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0019/339211/WHO_ObesityReport_2017_v3.pdf
56. World Health Organisation. *Basic Documents*. Forty-eighth Edition. Geneva: World Health Organization, 2014. ISBN: 978-92-4-165048-9
57. World Health Organisation. *Constitution* [online]. Geneva, 2019 [cit. 2019-10-08]. Dostupné z: <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>
58. World Health Organisation. *Deafness and hearing loss* [online]. Geneva, 2019, [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
59. World Health Organisation. *Grades of hearing impairment* [online]. Geneva, 2019, 2019 [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: https://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/
60. World Health Organisation. *International classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease*. [Albany, N.Y.: sold by WHO Publications Centre USA], 1980. ISBN 9241541261.
61. World Health Organisation. *Multi-country assessment of national capacity to provide hearing care*, 2013, ISBN 978-92-4 150657 1.
62. World Health Organisation. *New WHO-ITU standard aims to prevent hearing loss among 1.1 billion young people* [online]. Geneva, 2019, [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/detail/12-02-2019-new-who-itu-standard-aims-to-prevent-hearing-loss-among-1.1-billion-young-people>
63. *Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň* [online]. Plzeň [cit. 2019-09-03]. Dostupné z: <http://www.sluchpost-plzen.cz/>
64. *Základní škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí* [online]. Valašské Meziříčí, 2017 [cit. 2019-09-03]. Dostupné z: <http://zs.val-mez.cz/>

65. *Zákon č. 384/2008 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony* [online] [cit. 2019-09-03].
Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>
66. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online] [cit. 2019-09-03]. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam tabulek

Tabulka 1. Obecné informace o dotazovaných žácích a jejich postižení

Tabulka 2. Porovnání průměrných hodnot v názorech žáků se sluchovým postižením a bez sluchového postižení k předmětu tělesná výchova

Tabulka 3. Názory žáků se sluchovým postižením a bez sluchového postižení k předmětu tělesná výchova

Tabulka 4. Preference aktivit v hodinách TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižení

Tabulka 5. Preference volnočasových aktivit u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižení

Seznam grafů

Graf 1. Oblíbenost TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené (v %)

Graf 2. Oblíbenost TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

Graf 3. Důležitost TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené (v %)

Graf 4. Důležitost TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

Graf 5. Náročnost TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené (v %)

Graf 6. Náročnost TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

Graf 7. Snaha v hodinách TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené (v %)

Graf 8. Snaha v hodinách TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

Graf 9. Emocionalita v hodinách TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

Graf 10. Emocionalita v hodinách TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

Graf 11. Emocionalita u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené, pokud hodina TV odpadne (v %)

Graf 12. Emocionalita u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené, pokud hodina TV odpadne – porovnání (v %)

Graf 13. Důvody, proč žáky TV nebaví (v %)

Graf 14. Důvody, proč žáky TV nebaví – porovnání (v %)

Graf 15. Preference aktivit v hodinách TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené (v %)

Graf 16. Preference aktivit v hodinách TV u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

Graf 17. Sportování žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené (v %)

Graf 18. Sportování žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

Graf 19. Nejčastější sporty, kterým se žáci věnují (v %)

Graf 20. Nejčastější sporty, kterým se žáci věnují – porovnání (v %)

Graf 21. Osoby, které žáky naučily sportovat (v %)

Graf 22. Preference volnočasových aktivit u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené (v %)

Graf 23. Preference volnočasových aktivit u žáků navštěvujících školy pro sluchově postižené – porovnání (v %)

Seznam použitých zkratk

APA – Aplikované pohybové aktivity

ATV – Aplikovaná tělesná výchova

WHO – World Health Organisation (Světová zdravotnická organizace)

ICSD – International Committee of Sports for Deaf (Mezinárodní výbor sportu neslyšících)

EDSO – European Deaf Sports Organisation (Evropská federace neslyšících sportovců)

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

RVP – Rámcový vzdělávací program

ČSÚ – Český statistický úřad

Seznam příloh

Příloha 1 Dotazník: Tělesná výchova a volný čas

Přílohy

Dotazník: Tělesná výchova a volný čas

Milá zákyně a žáku,

pokud vyplníš tento dotazník, pomůžeš nám dozvědět se informace o předmětu tělesná výchova a pohybových aktivitách ve Tvém volném čase.

Dotazník je anonymní – nikde nemusíš psát svoje jméno. Dotazník budou hodnotit jen pracovníci výzkumného týmu a nikdo jiný. Neuvidí ho ani Tvoji rodiče a učitelé.

Každou otázku dobře přečti a prosím odpověz na všechny otázky. Zajímá nás Tvůj názor a zkušenosti, proto odpovědi piš sám.

TĚLESNÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE

1. Tělesná výchova je pro tebe:

- A. Moc oblíbená
- B. Oblíbená
- C. Normální (neutrální)
- D. Nemám rád
- E. Nenávidím

2. Tělesná výchova je pro tebe důležitá:

- A. Moc důležitá
- B. Důležitá
- C. Normální (neutrální)
- D. Málo důležitá
- E. Vůbec není důležitá

3. Tělesná výchova je pro tebe těžká:

- A. Moc těžká
- B. Těžká
- C. Normální (neutrální)
- D. Lehká
- E. Moc lehká

4. V tělesné výchově se:

- A. Moc snažím
- B. Snažím
- C. Normálně
- D. Málo snažím
- E. Vůbec nesnažím

5. V tělesné výchově se cítím:

- A. Vždy dobře
- B. Dobře
- C. Normálně
- D. Špatně
- E. Vždy špatně

6. Když tělesná výchova odpadá:

- A. Vždy mám radost, že není
- B. Mám radost
- C. Je mi to jedno, normálně
- D. Zlobím se (naštvaný)
- E. Moc se zlobím, že není

7. Pokud tebe tělesná výchova nebaví, proč důvod? (vyber max. tři možnosti)

- A. Je to nuda
- B. Špatný učitel
- C. Jsem lenivý
- D. Tělocvična (hřiště) se mi nelíbí
- E. Soustředím se (přemýšlím) na jiný předmět
- F. Jiné

(prosím

napiš):

8. V tělesné výchově ty chceš často co? (vyber max. tři možnosti)

- | | |
|---|---------------------------------------|
| A. Atletika | J. Házená |
| B. Aerobik | K. Tanec |
| C. Badminton | L. Fotbal |
| D. Plávaní | M. Volejbal |
| E. Sportovní gymnastika | N. Basketbal |
| F. Tenis | O. Vybíjená |
| G. Frisbee (házení talíře) | P. Zumba (tanec) |
| H. Úpolové sporty (box, zápas, judo...)
posilovat, protahovat) | Q. Cvičení speciální zdravotní (jóga, |
| I. Florbal | R. Jiné (prosím napiš): |

9. Tělesnou výchovu ty máš společně (chlapci a dívky)?

- A. ano
- B. ne

SPORT A VOLNÝ ČAS (mimo školu)

10. Ve volném čase ty děláš co? (vyber max. tři možnosti)

- | | |
|---|--|
| A. Koukám na televizi
keramika...) | H. Dělán umění (malování, sochařství, |
| B. Poslouchám hudbu
chodíme ven | I. Povídám si s kamarády, společně |
| C. Poslouchám rádio
prohlížet internet ...) | J. Počítač, mobil (hry, online hry, X-box, |
| D. Sportuji | K. Domácí práce, zahrada, vaření, úklid |
| E. Chodím na zápasy (soutěže)
studovat, přírodu poznávat...) | L. Chci znát nové věci (encyklopedie |
| F. Chodím do divadla, kina, na koncerty | M. Nic nedělám, odpočívám |
| G. Čtu knihy, časopisy | N. Jiné (prosím napiš): |
- _____

11. Sportuješ:

- A. závodně (sportovní klub pravidelně chodím)
Napiš, jaký sport děláš: _____
- B. rekreačně (nezávodím, sportuji jen tak, když mám náladu)
Napiš, jaký sport děláš jen tak: _____
- C. vůbec nesportuji

12. Kdo tě naučil sportovat?

- A. rodiče
- B. učitel
- C. vychovatel
- D. jiná osoba (prosím napiš): _____

DALŠÍ INFORMACE

13. Škola, kam chodíš:

- A. základní škola (se slyšícími spolužáky)
- B. základní škola pro sluchově postižené
- C. střední škola (se slyšícími spolužáky)
- D. střední škola pro sluchově postižené

14. Do které třídy chodíš (ročník): _____

15. Město, kde chodíš do školy: _____

16. Kolik máš roků: _____

17. Ty jsi:

- A. chlapec
- B. dívka

18. Jak dlouho máš sluchové postižení? (například od narození, od 1 roku, 5 roků)

19. Máš ještě nějaké jiné postižení? (například zrakové, jsem na vozíku, poruchy komunikace, rovnováhy)

- A. ano (prosím napiš): _____
- B. ne

20. Tvoje ztráta sluchu – kolik decibelů máš?

- A. lehká porucha sluchu (26–40 dB) (lehká nedoslýchavost)
- B. středně těžká porucha sluchu (41–60 dB) (středně těžká nedoslýchavost)
- C. těžká porucha sluchu (61–80 dB) (těžká nedoslýchavost)
- D. velmi těžká porucha sluchu včetně hluchoty (81 dB a více) (neslyšící, hluchota – neslyším vůbec)

21. Ty používáš pomůcku (abys mohl lépe slyšet)?

- A. ano sluchadlo nebo kochleární implantát
- B. ne

22. Ty nejvíc komunikuješ v:

- A. Český znakový jazyk
- B. Český jazyk (znakový jazyk nepoužívám, mluvím)
- C. Český znakový jazyk + český jazyk (používám znakový jazyk a mluvím)

23. Tvoji rodiče:

- A. **Otec je:** slyšící nebo sluchově postižený
B. **Matka je:** slyšící nebo sluchově postižená

24. Tvoji rodiče:

- A. **Otec sportoval:** ano nebo ne
B. **Matka sportovala:** ano nebo ne

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Aneta Změlíková
Katedra:	Katedra antropologie a zdravotní vědy
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Kurková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Pohybová aktivita žáků navštěvujících základní školy pro sluchově postižené
Název v angličtině:	The physical activities of pupils attending elementary schools for the hearing impaired
Anotace práce:	Tato diplomová práce se soustředí na problematiku pohybových aktivit u žáků, kteří navštěvují školy pro sluchově postižené. V teoretické části práce jsou popsány důležité pojmy spojené s celkovým tématem jako pohybová aktivita, tělesná výchova ve školách a samotné sluchové postižení. Výzkumná část je věnována porovnání skupiny žáků se sluchovým postižením se skupinou žáků bez postižení. Tyto skupiny byly porovnány v závislosti postojů k pohybu a tělesné výchově.
Klíčová slova:	Pohybové aktivity, zdraví, aplikované pohybové aktivity, pohybová aktivita sluchově postižených, sluchové postižení, žáci se sluchovým postižením, tělesná výchova
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on the issue of physical activities of pupils attending schools for the hearing impaired. The theoretical part describes important concepts related to the overall topic such as physical activity, physical education at schools and hearing impairment itself. The research part is devoted to comparing the group of pupils with hearing impairment to the group of pupils without disabilities. These groups were compared according to attitudes to physical activities and physical education.
Klíčová slova v angličtině:	Physical activities, health, adapted physical activities, physical activities of the hearing impaired, hearing impairment, pupils with hearing impairment, physical education
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 Dotazník: Tělesná výchova a volný čas
Rozsah práce:	88 stran
Jazyk práce:	Český jazyk