Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

Fakulta
tělesné kultury

ROLE UČITELE TĚLESNÉ VÝCHOVY PŘI INTEGRACI ŽÁKŮ S ADHD, PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA A LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM DO HODIN TĚLESNÉ VÝCHOVY V BĚŽNÝCH ZŠ

Bakalářská práce

Autor: Lucie Zbořilová

Studijní program: Trenérství a sport – pedagogika volného času

Vedoucí práce: Mgr. Petr Krol, Ph.D.

Olomouc 2026

Bibliografická identifikace

Jméno autora: Lucie Zbořilová

Název práce: Role učitele tělesné výchovy při integraci žáků s ADHD, poruchami autistického spektra a lehkým mentálním postižením do hodin tělesné výchovy v běžných ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Petr Krol, Ph.D.

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

Rok obhajoby: 2026

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání v tělesné výchově na základních školách se zaměřením na žáky s vybranými speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), poruchami autistického spektra (PAS) a lehkým mentálním postižením (LMP). Teoretická část práce analyzuje legislativní rámec inkluze v České republice, specifika projevů těchto diagnóz v pohybovém režimu a nezbytné didaktické modifikace výuky, včetně mezinárodního metodického modelu S.T.E.P. a role asistenta pedagoga. Práce shrnuje dosavadní stav poznání a poukazuje na transformaci role učitele tělesné výchovy, který v inkluzivním prostředí přejímá roli klíčového koordinátora výuky a podpůrných opatření. Teoretická východiska tvoří podklad pro následné empirické šetření, které realizované pomocí dotazníkového šetření analyzuje postoje a konkrétní strategie pedagogů v reálné školní praxi.

Klíčová slova:
inkluzivní vzdělávání, tělesná výchova, ADHD, poruchy autistického spektra, lehké mentální postižení, model S.T.E.P., asistent pedagoga

Souhlasím s půjčováním práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author: Lucie Zbořilová

Title: The The Role of Physical Education Teachers in the Integration of Students with ADHD, Autism Spectrum Disorders, and Mild Intellectual Disabilities into Physical Education Classes in Regular Primary Schools

Supervisor: Mgr. Petr Krol, Ph.D.

Department: Department of Social Sciences in Kinanthropology

Year: 2026

Abstract:

The bachelor's thesis addresses the issue of inclusive education in physical education at primary schools, focusing on students with selected special educational needs, specifically attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), autism spectrum disorders (ASD), and mild intellectual disabilities (MID). The theoretical part of the thesis analyzes the legislative framework of inclusion in the Czech Republic, the specific manifestations of these diagnoses within physical activity regimes, and the necessary didactic modifications of teaching, including the international methodological model S.T.E.P. and the role of the teaching assistant. The thesis summarizes the current state of knowledge and highlights the transformation of the physical education teacher's role, who assumes the position of a key coordinator of teaching and support measures within an inclusive environment. The theoretical framework serves as a foundation for the subsequent empirical research which, conducted through a questionnaire survey, analyzes the attitudes and concrete strategies of educators in real school practice.

Keywords:

inclusive education, physical education, ADHD, autism spectrum disorder, mild intellectual disability, S.T.E.P. model, teacher's assistant

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

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Petr Krol, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Prostějově dne 30. června 2026

.....

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Petru Krolovi, Ph.D. za jeho odborné vedení a cenné rady, které mi poskytoval v průběhu celého zpracování této práce. Dále děkuji své manželce, která při mně po celou dobu studia stála, měla nekonečnou trpělivost a pochopení.

OBSAH

Obsah 7
Úvod 9
1 DOSAVADNÍ STAV POZNÁNÍ (PŘEHLED POZNATKŮ) 11
1.1 Inkluzivní vzdělávání a legislativní rámec v ČR 11
1.2 Specifika vybraných diagnóz v kontextu pohybu 13
1.2.1 Žák s ADHD 13
1.2.2 Žák s poruchou autistického spektra (PAS) 14
1.2.3 Žák s lehkým mentálním postižením (LMP) 15
1.3 Role učitele a metodický model S.T.E.P. 16
1.3.1 Formy zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v tělesné výchově 17
1.3.2 Bezpečnostní management a právní odpovědnost v inkluzivní TV 19
1.4 Role asistenta pedagoga v tělesné výchově 20
1.5 Tuzemské empirické výzkumy v inkluzivní TV 21
2 SYNTÉZA POZNATKŮ TEORETICKÉ PRÁCE 22
3 Cíle 23
3.1 Hlavní cíl 23
3.2 Dílčí cíle 23
3.3 Výzkumné otázky 23
4 Metodika 25
4.1 Výzkumný soubor 25
4.2 Metody sběru dat 26
4.3 Statistické zpracování dat 26
5 Výsledky 28
5.1 Demografická charakteristika výzkumného souboru 28
5.2 Analýza výsledků ke vztahu k první výzkumné otázce (VO1) 29
5.3 Analýza výsledků ke vztahu k druhé výzkumné otázce (VO2) 34
5.4 Analýza výsledků ve vztahu ke třetí výzkumné otázce (VO3) 38
5.5 Analýza výsledků ve vztahu ke čtvrté výzkumné otázce (VO4) 42

5.6 Analýza výsledků ke vztahu k páté výzkumné otázce (VO5) ... 47
5.6.1 Syntéza dodatečných reflexí a nestrukturovaných postřehů z praxe ... 53
6 Diskuse ... 55
6.1 Diskuse k VO1 ... 55
6.2 Diskuse k VO2 ... 55
6.3 Diskuse k VO3 ... 56
6.4 Diskuse k VO4 ... 56
6.5 Diskuse k VO5 ... 57
6.6 Limity výzkumu ... 57
6.7 Závěr diskuse ... 57
7 Závěry ... 58
8 Souhrn ... 60
9 Summary ... 61
10 Referenční seznam ... 63
11 Přílohy ... 65
11.1 Vyjádření etické komise ... 65
11.2 Informovaný souhlas – vzor ... 66
11.3 Znění dotazníkových otázek ... 67

ÚVOD

Problematika inkluzivního vzdělávání představuje v současném českém pedagogickém i společenském diskurzu jedno z nejvíce akcentovaných a nejživěji diskutovaných témat. Od zavedení systému podpůrných opatření prostřednictvím novelizace školského zákona č. 561/2004 Sb. a účinnosti vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, prochází český vzdělávací systém významnou transformací. Tato legislativní změna představovala posun od převážně diagnosticky orientovaného přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k systému založenému na identifikaci individuálních vzdělávacích potřeb žáka a poskytování odpovídajících podpůrných opatření. Hlavním cílem této transformace je zajistit rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky, odstraňovat bariéry bránící jejich plnohodnotné participaci na vzdělávacím procesu a umožnit maximální rozvoj jejich potenciálu v prostředí běžné školy (Hájková & Strnadová, 2010; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2016).

Zatímco v teoretických, tzv. „lavicových“ předmětech je problematika společného vzdělávání v průběhu posledních let poměrně detailně zpracována, tělesná výchova představuje z hlediska inkluze specifickou didaktickou oblast. Prostředí tělesné výchovy se od běžné školní třídy výrazně odlišuje vyšší mírou pohybové aktivity, proměnlivostí organizačních podmínek, zvýšenou hladinou podnětů a častou potřebou sociální spolupráce a rychlého rozhodování v reálných situacích (Winnick & Porretta, 2016). Pro žáky s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), poruchami autistického spektra (PAS) nebo lehkým mentálním postižením (LMP) mohou tyto charakteristiky představovat významné překážky při zapojení do výuky a sociálních interakcí se spolužáky (Thorová, 2016; Valenta & Müller, 2013; Zelinková, 2018). Úspěšná integrace těchto žáků proto vyžaduje cílenou pedagogickou podporu, vhodnou organizaci výuky a využívání individuálně přizpůsobených metodických postupů ze strany učitele tělesné výchovy (Block, 2016; Winnick & Porretta, 2016).

Role učitele tělesné výchovy se v tomto transformovaném edukačním prostředí významně proměňuje. Učitel již nevystupuje pouze v tradiční roli instruktora pohybových dovedností a hodnotitele výkonu, ale stává se facilitátorem a organizátorem inkluzivního prostředí. Odborná literatura v oblasti adaptované tělesné výchovy ukazuje, že učitel musí v praxi současně zajišťovat bezpečnost žáků, naplňovat kurikulární cíle a zároveň individuálně přizpůsobovat výuku žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Winnick & Porretta, 2016; Block, 2016). Realizace inkluzivního vzdělávání v tělesné výchově proto klade na učitele zvýšené nároky zejména v oblasti bezpečnosti, organizace výuky a individualizace pedagogického přístupu (Block, 2016; Winnick & Porretta, 2016).

Tato bakalářská práce reaguje na přetrvávající diskrepanci mezi legislativními požadavky inkluzivního vzdělávání a reálnou praxí v hodinách tělesné výchovy. Zaměřuje se na to, jak učitelé základních škol vnímají svou roli, s jakými bariérami se setkávají při integraci žáků s ADHD, poruchami autistického spektra a lehkým mentálním postižením, a jaké strategie v praxi využívají k naplňování principů inkluzivního vzdělávání.

1 DOSAVADNÍ STAV POZNÁNÍ (PŘEHLED POZNATKŮ)

1.1 Inkluzivní vzdělávání a legislativní rámec v ČR

Inkluzivní vzdělávání představuje v současném pedagogickém diskurzu dynamický proces směřující k postupné transformaci školního systému. Jeho cílem je vytvářet takové podmínky, ve kterých mohou školy efektivně reagovat na různorodost žáků a zajišťovat rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jejich zdravotní či sociální znevýhodnění (Hájková & Strnadová, 2010).

V podmínkách českého základního školství je tento koncept legislativně ukotven zejména v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Na tento právní rámec navazuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která v české školské praxi zavedla systém podpůrných opatření jako nástroj individualizace vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2016).

Podpůrná opatření jsou ve školské legislativě definována jako nezbytné úpravy v organizaci, obsahu, formách, metodách a hodnocení vzdělávání, které směřují k zajištění přístupu žáka ke vzdělávání a naplnění jeho vzdělávacích potřeb. Vyhláška č. 27/2016 Sb. je strukturuje do pěti stupňů podle míry potřebné podpory, přičemž s rostoucím stupněm se zvyšuje náročnost organizační, personální i finanční (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2016).

V prostředí tělesné výchovy představují podpůrná opatření významný nástroj pro vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí. Jejich cílem je umožnit všem žákům aktivní účast ve výuce prostřednictvím vhodných úprav organizace, metod výuky, pravidel pohybových aktivit, využití kompenzačních pomůcek i způsobu hodnocení podle individuálních potřeb žáka (Block, 2016; Winnick & Porretta, 2016).

První stupeň podpůrných opatření zahrnuje mírné úpravy metod, organizace a hodnocení výuky, které realizuje učitel v rámci běžné pedagogické práce bez doporučení školského poradenského zařízení. V tělesné výchově se může jednat například o individuální přístup k hodnocení výkonu nebo úpravu organizace pohybových činností.

Druhý stupeň podpůrných opatření je poskytován na základě doporučení školského poradenského zařízení (PPP nebo SPC) a zahrnuje úpravy organizace, metod i hodnocení výuky podle individuálních vzdělávacích potřeb žáka. V tělesné výchově mohou být využívány upravené pomůcky nebo modifikovaná pravidla pohybových her.

Třetí stupeň podpůrných opatření zahrnuje intenzivnější podporu žáka, zejména prostřednictvím asistenta pedagoga a individuálního vzdělávacího plánu. Umožňuje přizpůsobit výuku individuálním vzdělávacím potřebám žáka a podpořit jeho aktivní zapojení do výuky.

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření je určen žákům se závažnějšími speciálními vzdělávacími potřebami a zahrnuje rozsáhlejší úpravy vzdělávacího obsahu, organizace, metod i hodnocení výuky.

Pátý stupeň podpůrných opatření představuje nejvyšší míru podpory pro žáky s nejnáročnějšími speciálními vzdělávacími potřebami. Zahrnuje vysoce individualizovanou organizaci vzdělávání, personální podporu a využití speciálních nebo kompenzačních pomůcek.

Při analýze teoretických pilířů tohoto komplexního konceptu Hájková a Strnadová (2010) striktně vymezují terminologický rozdíl mezi integrací a inkluzí. Integraci autoři chápou jako mezinárodní pedagogické a společenské hnutí, které historicky prosazovalo právo každého jedince na rovnoprávné zapojení do společné kultury bez izolace či vyčleňování. Inkluzi pak definují jako vyšší, cílový stav takto vnitřně nastavené kulturní společnosti, na jejímž každodenním fungování se aktivně a přirozeně podílejí všichni lidé bez jakýchkoliv rozdílů. Rozdíl tedy spočívá v tom, že integrace se snažila přizpůsobit znevýhodněné dítě stávajícímu většinovému systému, zatímco inkluze mění samotný systém, jeho metody, prostory a postoje tak, aby vyhovovaly všem dětem bez rozdílu (Hájková & Strnadová, 2010).

V kontextu předmětu tělesná výchova se tyto legislativní a pedagogické principy promítají do potřeby přizpůsobovat obsah, organizaci a metody výuky individuálním vzdělávacím potřebám žáků. Podle platného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami možné upravit očekávané výstupy vzdělávání, které jsou následně stanoveny v individuálním vzdělávacím plánu (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021). Individuální vzdělávací plán je zpracováván školou na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce žáka. V tělesné výchově slouží jako podklad pro plánování individuálně přizpůsobené výuky s ohledem na vzdělávací potřeby a možnosti žáka.

V tělesné výchově je důležité přizpůsobit hodnocení individuálním možnostem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Důraz by měl být kladen především na jejich individuální pokrok, aktivní zapojení do výuky a rozvoj pohybových dovedností, nikoli pouze na porovnávání dosažených výkonů s ostatními žáky (Block, 2016).

Individuální vzdělávací plán umožňuje přizpůsobit vzdělávací obsah, organizaci, metody i hodnocení individuálním vzdělávacím potřebám žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení. V tělesné výchově to může znamenat úpravu nebo nahrazení

pohybových činností, které nejsou vzhledem ke zdravotnímu stavu nebo možnostem žáka vhodné, alternativními aktivitami podporujícími jeho bezpečné a aktivní zapojení do výuky (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Při porovnání českého pojetí inkluze se zahraničními přístupy lze sledovat shodu v základních principech inkluzivního vzdělávání. Zatímco Hájková a Strnadová (2010) definují inkluzi jako celkovou transformaci školního prostředí s cílem vytvořit podmínky pro vzdělávání všech žáků, Block (2016) tento koncept rozvíjí v oblasti tělesné výchovy. Zdůrazňuje, že inkluze v tělesné výchově nespočívá pouze ve fyzické přítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve výuce, ale především v jeho aktivním, smysluplném a rovnocenném zapojení do pohybových aktivit. To předpokládá využívání vhodných úprav výuky, organizace činností i metod práce, které umožní každému žákovi dosáhnout vzdělávacích cílů podle jeho individuálních možností (Hájková & Strnadová, 2010; Block, 2016).

1.2 Specifika vybraných diagnóz v kontextu pohybu

Efektivní inkluze v tělesné výchově vyžaduje od učitele hlubokou znalost projevů jednotlivých diagnóz v pohybovém režimu a schopnost předvídat rizikové situace vyplývající z odlišného způsobu zpracování podnětů u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zvláštní význam má tato kompetence v prostředí tělesné výchovy, které je charakteristické vysokou dynamikou, proměnlivostí situací a zvýšenou senzorickou zátěží.

1.2.1 Žák s ADHD

Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) je neurovývojová porucha, která se projevuje zejména obtížemi v oblasti pozornosti, impulzivity a hyperaktivity. V odborné literatuře je tato porucha spojována s oslabením exekutivních funkcí, které zahrnují plánování, pracovní paměť, seberegulaci a inhibici chování (Barkley, 2015). Tyto funkce jsou klíčové pro řízení chování v prostředí s rychlými změnami podnětů, jakým je tělesná výchova.

V prostředí tělesné výchovy se u žáků s ADHD mohou častěji projevovat obtíže s udržením pozornosti, impulzivní reakce a motorický neklid. Tyto projevy se zvyšují zejména v situacích s vysokou mírou stimulace a nutností rychlého rozhodování (Winnick & Porretta, 2016).

Prostředí tělesné výchovy je specifické vysokou mírou pohybové aktivity, současným působením více podnětů a nutností rychlé orientace v situaci. V těchto podmínkách mají žáci s ADHD často obtíže s filtrováním relevantních informací a udržením pozornosti na instrukce učitele. Zvýšená senzorická zátěž může dále zvyšovat pravděpodobnost impulzivního jednání (Barkley, 2015; Winnick & Porretta, 2016).

V praxi se tyto obtíže mohou projevovat například předčasným reagováním na signály, nedodržováním pravidel her, obtížemi při čekání na vlastní řadu nebo rychlým odklonem pozornosti k jiným podnětům v prostoru tělocvičny. Tyto projevy mohou negativně ovlivňovat nejen zapojení žáka, ale i celkovou organizaci výuky a bezpečnost aktivit.

Výzkumy zároveň ukazují, že projevy ADHD jsou výrazně ovlivněny strukturou prostředí. Jasně strukturované prostředí, předvídatelnost a systematické pedagogické vedení mohou významně snížit míru problémového chování (Barkley, 2015).

Z hlediska didaktických přístupů se v tělesné výchově doporučuje využívání krátkých, jednoznačných a postupně zadávaných instrukcí doplněných o vizuální oporu. V adaptované tělesné výchově se osvědčuje využití demonstračních ukázek, vizuálních signálů a rutinních postupů, které podporují orientaci žáka v činnosti (Block, 2016; Lieberman & Houston-Wilson, 2018).

1.2.2 Žák s poruchou autistického spektra (PAS)

Poruchy autistického spektra (PAS) představují heterogenní skupinu neurovývojových poruch, které ovlivňují zejména oblast sociální interakce, komunikace a flexibility chování. V českém odborném kontextu se této problematice věnuje Thorová (2016), která zdůrazňuje značnou variabilitu projevů a individuální odlišnosti ve způsobu vnímání a zpracování informací.

U osob s PAS se často vyskytují odchylky v senzorickém zpracování, které mohou mít podobu hyperreaktivity i hyporeaktivity na různé podněty. Tyto odlišnosti významně ovlivňují schopnost adaptace na prostředí s vysokou mírou stimulace, jakým je školní tělesná výchova (Thorová, 2016). V takovém prostředí může docházet k přetížení nervové soustavy, což negativně ovlivňuje zapojení žáka do aktivit.

Prostředí tělocvičny je z hlediska senzoriky náročné zejména kvůli hluku, ozvěně, rychlým změnám pohybu a vysoké hustotě sociálních interakcí. U některých žáků s PAS může tato kombinace vést ke snížené toleranci akustických i vizuálních podnětů a k vyhýbavému chování v náročných situacích (Thorová, 2016; Winnick & Porretta, 2016).

Kromě senzorické oblasti se u žáků s PAS projevují také obtíže v sociální interakci a komunikaci. Tyto obtíže zahrnují například sníženou schopnost interpretace neverbálních signálů, porozumění záměrům druhých osob nebo adaptace na týmovou spolupráci. V tělesné výchově se to může projevit obtížemi při kolektivních hrách, střídání rolí nebo sdílení sportovního vybavení, zejména pokud nejsou aktivity jasně strukturovány.

Odborná literatura uvádí, že tyto obtíže mohou vést k omezené participaci v kolektivních činnostech, pokud není prostředí dostatečně předvídatelné a strukturované (Winnick & Porretta, 2016).

Pro podporu inkluze se v praxi využívají principy strukturovaného učení (TEACCH), které zdůrazňují vizuální podporu, jasnou strukturu prostředí a předvídatelnost činností (Mesibov et al., 2005). Tyto přístupy napomáhají snižování úzkosti a zvyšují schopnost orientace v průběhu vyučovací jednotky.

V zahraniční literatuře zaměřené na adaptovanou tělesnou výchovu je opakovaně zdůrazňováno, že úprava prostředí a systematické využívání vizuálních strategií může významně zlepšit participaci žáků s PAS (Lieberman & Houston-Wilson, 2018). V českém prostředí jsou tato opatření často realizována prostřednictvím podpůrných opatření a doporučení školských poradenských zařízení (Valenta & Müller, 2013).

Metodicky se doporučuje minimalizace nadměrné verbální zátěže a nahrazení instrukcí vizuálními nebo demonstračními formami. Tyto postupy zvyšují srozumitelnost zadání a snižují stres spojený s nejistotou v průběhu pohybových aktivit (Block, 2016; Winnick & Porretta, 2016).

Součástí podpory může být také využívání vizuálních rozvrhů a jasně definovaných klidových zón, které umožňují regulaci senzorického přetížení a podporují adaptaci žáka na prostředí tělesné výchovy (Mesibov et al., 2005; Lieberman & Houston-Wilson, 2018).

1.2.3 Žák s lehkým mentálním postižením (LMP)

Lehké mentální postižení se projevuje celkovým zpomalením kognitivního vývoje, sníženou kapacitou paměti, obtížemi v oblasti abstraktního myšlení a omezenou schopností generalizace. V českém speciálněpedagogickém prostředí edukační proces této cílové skupiny podrobně specifikují Valenta a Müller (2013), kteří zdůrazňují nutnost důsledného uplatňování specifických didaktických postupů. Mezi základní pilíře řadí autoři zásadu soustavnosti a opakování, která přímo reaguje na zvýšenou unavitelnost, nestálost pozornosti a obtíže při osvojování nových poznatků. Dále akcentují zásadu názornosti, která žákům usnadňuje porozumění vzhledem ke snížené schopnosti abstraktního myšlení. Podle autorů vyžaduje edukace žáků s lehkým mentálním postižením maximální zjednodušení instrukcí, omezení příliš složitých teoretických informací a důslednou fragmentaci, tedy rozdělování komplexních úkolů na menší, snadněji osvojitelné celky (Valenta & Müller, 2013).

V podmínkách školní tělesné výchovy se tyto kognitivní limity promítají především do motorického učení a orientace v prostoru. Žáci s lehkým mentálním postižením si nové pohybové dovednosti osvojují pomaleji a při jejich nácviku obvykle potřebují více opakování i

delší čas na zpracování pokynů. Podle Winnicka a Porretty (2016) se u těchto žáků mohou projevovat obtíže v oblasti pozornosti, krátkodobé paměti a reakční doby, což ovlivňuje jejich schopnost reagovat na měnící se herní situace a orientovat se při pohybových činnostech. V kolektivních sportech proto mohou mít obtíže s orientací v herních situacích, dodržováním pravidel i správným provedením složitějších pohybových činností, které vyžadují rychlé rozhodování a koordinaci pohybu (Winnick & Porretta, 2016).

Z hlediska motorického bývá u žáků s lehkým mentálním postižením častější opoždění vývoje hrubé motoriky, horší koordinace pohybů a nižší úroveň rovnovážných schopností. Tyto obtíže mohou při porovnávání s intaktními vrstevníky vést ke snížení sebedůvěry, frustraci a nižší motivaci k pohybovým aktivitám. Proto je důležité, aby učitel tělesné výchovy přizpůsobil cíle výuky i způsob hodnocení individuálním možnostem žáka a sledoval především jeho osobní pokrok, nikoli porovnávání s výkony ostatních žáků (Valenta & Müller, 2013; Zikl, 2019).

Metodický příklad z praxe: Při nácviku basketbalových nebo házenkářských přihrávek učitel tělesné výchovy uplatňuje zásadu názornosti a postupného rozdělení úkolu na jednodušší kroky. Žák s lehkým mentálním postižením nejprve nacvičuje přihrávky na pevném stanovišti směrem ke statickému cíli. Učitel může využít lehčí nebo měkčí míč a přizpůsobit vzdálenost od cíle tak, aby žák zvládl pohybovou dovednost správně provést a zažil úspěch při plnění pohybového úkolu. Teprve po zvládnutí základní dovednosti jsou postupně zařazovány náročnější herní situace. Při hodnocení učitel upřednostňuje individuální pokrok, správné provedení pohybu a aktivní zapojení žáka do výuky před porovnáváním jeho výkonu s ostatními žáky (Valenta & Müller, 2013; Block, 2016).

1.3 Role učitele a metodický model S.T.E.P.

Úspěšná inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných hodin tělesné výchovy vyžaduje od pedagoga flexibilní přístup k organizaci výuky a schopnost didakticky přizpůsobovat pohybové aktivity individuálním možnostem žáků. V této souvislosti je v oblasti adaptované tělesné výchovy často využíván model S.T.E.P. (Space, Task, Equipment, People), který slouží jako systematický rámec pro modifikaci pohybových činností (Winnick & Porretta, 2016).

Tento model je v odborné literatuře prezentován jako praktický nástroj, který umožňuje učiteli upravovat klíčové parametry pohybové aktivity tak, aby byla zachována její základní struktura a zároveň umožněna účast žáků s rozdílnou úrovní schopností a potřeb. V tomto smyslu lze model chápat jako součást širšího konceptu adaptované tělesné výchovy a principů inkluzivního vzdělávání (Winnick & Porretta, 2016).

- **S – Space (prostor)** Tato složka se zaměřuje na úpravu prostorového uspořádání pohybových aktivit. Učitel může měnit velikost, vymezení nebo strukturu herního prostoru podle potřeb žáků. V praxi se jedná například o zmenšení hrací plochy pro lepší orientaci, vizuální vymezení zón pomocí kuželů nebo pásek či vytvoření jasně strukturovaných prostor pro jednotlivé činnosti. Tyto úpravy přispívají k lepší přehlednosti a orientaci v pohybové situaci (Winnick & Porretta, 2016).
- **T – Task (úkol)** Modifikace úkolu zahrnuje úpravu pravidel, složitosti nebo organizace pohybové činnosti. Úkoly mohou být zjednodušeny, rozděleny na menší kroky nebo přizpůsobeny individuálním schopnostem žáků. Cílem je umožnit zapojení všech žáků při zachování vzdělávacího záměru aktivity (Winnick & Porretta, 2016).
- **E – Equipment (pomůcky)** Tato oblast se týká úpravy sportovního náčiní a vybavení. Využívají se například lehčí nebo měkčí míče, zvětšené míče pro snazší manipulaci, kontrastní barvy pro lepší vizuální rozlišení nebo upravené sportovní pomůcky. Tyto úpravy mohou snižovat motorickou náročnost a usnadňovat úspěšné provedení pohybových úkolů (Winnick & Porretta, 2016).
- **P – People (lidé)** Složka People se zaměřuje na organizaci sociálních vztahů ve výuce. Může zahrnovat úpravu velikosti skupin, práci ve dvojicích, využití vrstevnické podpory nebo zapojení asistenta pedagoga. Cílem je podpořit sociální interakci a zvýšit míru participace žáků v pohybových aktivitách (Winnick & Porretta, 2016).

Model S.T.E.P. tak představuje praktický rámec, který pomáhá učiteli systematicky přizpůsobovat pohybové aktivity tak, aby byla zachována jejich didaktická struktura a zároveň umožněna účast žáků s různými vzdělávacími potřebami (Winnick & Porretta, 2016).

1.3.1 Formy zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v tělesné výchově

Aplikace inkluzivních principů v tělesné výchově neznamená, že všichni žáci musí vykonávat totožné pohybové činnosti ve stejné intenzitě a ve stejném čase. Současné přístupy v adaptované tělesné výchově zdůrazňují princip diferenciace výuky, který umožňuje přizpůsobit pohybové aktivity individuálním schopnostem, potřebám a aktuálním možnostem žáků (Block, 2016; Winnick & Porretta, 2016).

V odborné literatuře není stanoven jednotný normativní model forem zapojení žáků, nicméně je možné identifikovat různé úrovně participace, které se liší mírou úpravy prostředí, úkolu a podpory ze strany učitele. Tyto přístupy vycházejí z principů adaptované tělesné výchovy a inkluzivního vzdělávání (Block, 2016; Winnick & Porretta, 2016).

1. **Plná participace:** Plná participace představuje zapojení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do stejné pohybové aktivity jako zbytek třídy, přičemž mohou být upraveny podmínky její realizace.

   Úpravy mohou zahrnovat například zjednodušení pravidel hry, úpravu velikosti nebo vymezení prostoru, snížení tempa či intenzity aktivity nebo použití upraveného sportovního náčiní. Cílem je zachovat aktivní účast žáka v hlavní činnosti třídy a podpořit jeho sociální začlenění, což je v inkluzivním vzdělávání považováno za klíčový princip (Block, 2016; Winnick & Porretta, 2016).
2. **Modifikovaná participace:** Modifikovaná participace je využívána v situacích, kdy plné zapojení není vhodné z hlediska náročnosti úkolu, bezpečnosti nebo individuálních schopností žáka.

   Žák se účastní výuky ve stejném čase jako ostatní, vykonává upravenou nebo zjednodušenou činnost a může pracovat na samostatném nebo strukturovaném stanovišti. Typicky se jedná o nácvik dílčích pohybových dovedností (např. přihrávka, střelba na statický cíl, základní lokomoční dovednosti), zatímco ostatní žáci realizují komplexnější herní situace. Tento přístup umožňuje zachovat zapojení žáka do výuky při současném snížení kognitivní a motorické náročnosti úkolu (Block, 2016; Winnick & Porretta, 2016).
3. **Alternativní zapojení v rámci výuky:** V některých situacích, kdy není možné bezpečné nebo smysluplné zapojení žáka do pohybové aktivity (např. zdravotní omezení, aktuální psychická nepohoda nebo výrazné senzorické přetížení), může být zvolena forma alternativního zapojení.

   V literatuře adaptované tělesné výchovy jsou tyto přístupy chápány jako součást inkluzivního procesu, jehož cílem je udržet žáka v sociálním a organizačním rámci výuky, nikoliv jej zcela vyčleňovat.

   Mezi běžně využívané role patří například časoměřič, zapisovatel skóre, pomocný rozhodčí nebo organizace a manipulace s pomůckami. Tyto role podporují sociální participaci žáka a jeho zapojení do dění ve třídě, i když se v daném momentu neúčastní samotné pohybové aktivity (Block, 2016; Winnick & Porretta, 2016).

Současné pojetí inkluzivní tělesné výchovy vychází z předpokladu, že zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není jednotné, ale tvoří kontinuum různých forem participace. Učitel má klíčovou roli v tom, aby na základě aktuálních podmínek a potřeb žáka volil vhodnou míru úprav tak, aby byla zachována bezpečnost, efektivita výuky a sociální začlenění žáka (Block, 2016; Winnick & Porretta, 2016).

1.3.2 Bezpečnostní management a právní odpovědnost v inkluzivní TV

Specifické, prostorově otevřené a dynamické prostředí školních tělocvičen s sebou přirozeně přináší zvýšené riziko vzniku úrazů. Obavy z právní odpovědnosti za zranění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo jeho spolužáků představují jednu z bariér inkluzivní tělesné výchovy a mohou vést k častějšímu uvolňování těchto žáků z výuky namísto hledání vhodných organizačních a didaktických úprav (Ješina et al., 2020). Právní rámec České republiky zároveň stanovuje, že učitel tělesné výchovy odpovídá za zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví všech žáků po dobu vyučování (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Úspěšný bezpečnostní management v inkluzivní tělesné výchově vyžaduje, aby učitel dokázal předvídat specifická rizika spojená s jednotlivými speciálními vzdělávacími potřebami (Vařeková, 2022).

4. **U žáků s ADHD** vyplývají bezpečnostní rizika především z impulzivity, zvýšené pohybové aktivity a obtíží s udržením pozornosti. Ve výuce tělesné výchovy může být rizikové například nečekané vběhnutí do pohybového prostoru spolužáků nebo nepozorná manipulace se sportovním náčiním. Bezpečnost lze podpořit jasnou organizací výuky, přehledným uspořádáním prostoru a průběžným dohledem učitele (Michalová, 2007; Vařeková, 2022).
5. **U žáků s PAS** je hlavním rizikem možnost rozvoje afektivního záchvatu (tzv. meltdown) v důsledku senzorického přetížení hlukem či nečekaným fyzickým dotykem (taktilní defenzivnost). V tomto stavu může dojít k dezorientaci, panickému úniku z tělocvičny nebo k projevům autoagrese a agresivního chování vůči okolí. V tomto případě je vhodné omezit nadměrné zvukové podněty a umožnit žákovi využít předem domluvené klidové místo (Thorová, 2016).
6. **U žáků s LMP** je úrazovost nejčastěji spojena s celkovým opožděním hrubé motoriky, horší koordinací a výrazně prodlouženou reakční dobou (Winnick & Porretta, 2016). Tito žáci mohou mít obtíže s včasnou reakcí na rychle se měnící situace, například při sledování dráhy letu míče. Prevence zranění u LMP spočívá v uplatňování zásady názornosti a ve využívání bezpečné materiální základny, jako jsou lehčené molitanové či koordinační míče (Vařeková, 2022).

Bezpečnost v inkluzivní tělesné výchově je založena především na důsledné prevenci rizik a přizpůsobení výuky individuálním možnostem žáků. Učitel by měl volit takové didaktické postupy, organizaci výuky i sportovní pomůcky, které odpovídají psychomotorické úrovni žáka a minimalizují riziko úrazu a podporují bezpečný průběh výuky (Vařeková, 2022).

1.4 Role asistenta pedagoga v tělesné výchově

Aby asistent pedagoga fungoval v tělocvičně efektivně a bezpečně, musí být naplněna zásada přímého metodického vedení ze strany učitele TV. Učitel musí před vyučovací hodinou asistentovi jasně specifikovat jeho roli v rámci jednotlivých fází lekce. Asistent by neměl fungovat jako bariéra či „izolující stín“ integrovaného žáka, ale jako sociální a didaktický facilitátor (průvodce). V praxi to znamená, že učitel může asistenta pověřit například vedením jednoho z pevných didaktických stanovišť, kde cvičí postupně celá třída včetně žáka integrovaného, nebo asistentovi přesně vymezí způsob, jakým má žáka s ADHD či PAS vizuálně usměrňovat (např. pomocí piktogramů či stop-signálů). Pouze za předpokladu partnerské komunikace a jasného rozdělení kompetencí přestává být asistent v tělocvičně organizačním problémem a stává se reálným nástrojem úspěšné inkluze (Ješina et al., 2020). Zavedení pozice asistenta pedagoga do českého školského systému prostřednictvím vyhlášky č. 27/2016 Sb. představuje jeden z hlavních nástrojů personální podpory společného vzdělávání. Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který poskytuje podporu učiteli při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základě doporučení školského poradenského zařízení a v rámci stanovených podpůrných opatření (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2016).

V praxi je vhodné odlišovat roli asistenta pedagoga od osobního asistenta. Asistent pedagoga je zaměstnancem školy a jeho činnost je řízena pedagogem, zatímco osobní asistent obvykle spadá do oblasti sociálních služeb a zaměřuje se především na podporu žáka v oblasti sebeobsluhy a každodenních potřeb mimo přímý vzdělávací proces.

V prostředí tělesné výchovy má spolupráce učitele a asistenta specifický charakter vzhledem k dynamice, prostorové náročnosti a zvýšeným požadavkům na bezpečnost pohybových aktivit. Odborná literatura v oblasti adaptované tělesné výchovy upozorňuje, že efektivita práce asistenta pedagoga závisí na jasném vymezení rolí, dostatečné metodické přípravě a průběžném pedagogickém vedení ze strany učitele (Block, 2016; Winnick & Porretta, 2016).

Výzkumy zaměřené na využívání paraprofesionální podpory ve školním prostředí ukazují, že bez jasného metodického vedení může docházet k neefektivnímu zapojení asistenta, například k jeho nadměrné pasivitě nebo naopak k příliš intenzivní intervenci do činností žáka. Tyto situace mohou negativně ovlivnit míru jeho samostatnosti i celkové zapojení do výuky (Giangreco, 2010).

Z tohoto důvodu je vhodné vnímat asistenta pedagoga nikoli jako náhradu učitele, ale jako součást kooperativního týmu ve výuce. Učitel tělesné výchovy má zásadní roli v metodickém vedení asistenta, ve vymezení jeho úkolů a v koordinaci jeho činností v průběhu vyučovací

jednotky. Tím je podporováno aktivní zapojení žáka do pohybových činností i jeho sociální inkluze v rámci třídního kolektivu.

1.5 Tuzemské empirické výzkumy v inkluzivní TV

Při zkoumání problematiky inkluze v tělesné výchově v českém edukačním prostředí přinášejí empirické studie realizované v posledních letech několik opakujících se zjištění. Domácí výzkumná scéna se v této oblasti opírá především o odbornou činnost pracovníků Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, kteří se dlouhodobě věnují problematice aplikovaných pohybových aktivit, inkluzivní tělesné výchovy a společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Ješina et al., 2020).

Prvním významným okruhem výzkumu jsou postoje učitelů tělesné výchovy ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Empirické studie ukazují, že učitelé považují inkluzivní tělesnou výchovu za důležitou součást vzdělávání, současně však upozorňují na řadu překážek, které její realizaci ztěžují. Mezi nejčastěji uváděné překážky patří nedostatečná připravenost na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, potřeba dalšího vzdělávání v oblasti aplikovaných pohybových aktivit a obavy ze zajištění bezpečnosti při výuce (Ješina et al., 2020).

Druhým významným okruhem výzkumu je připravenost a zapojení asistenta pedagoga do výuky tělesné výchovy. Výzkumy zaměřené na spolupráci učitele a asistenta pedagoga zdůrazňují především význam jasného vymezení jejich rolí, společného plánování výuky a průběžné komunikace. Nedostatečná metodická příprava asistenta pedagoga pro oblast pohybových aktivit může snižovat efektivitu poskytované podpory žákovi. Proto je důležité, aby učitel tělesné výchovy asistenta metodicky vedl a společně plánovali organizaci výuky i způsob podpory žáka (Horáčková, 2015).

Třetím významným okruhem výzkumu jsou přínosy inkluzivní tělesné výchovy pro samotné žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Odborné práce poukazují na to, že vhodně organizovaná a individuálně přizpůsobená výuka tělesné výchovy podporuje rozvoj pohybových dovedností, aktivní zapojení žáků do výuky a jejich sociální začlenění do kolektivu. Současně zdůrazňují, že úspěšná inkluze je podmíněna vhodnou modifikací pohybových aktivit a individuálním přístupem učitele k potřebám jednotlivých žáků (Ješina et al., 2020).

2 SYNTÉZA POZNATKŮ TEORETICKÉ PRÁCE

Syntéza poznatků představuje kritickou konfrontaci a propojení legislativních, didaktických a speciálněpedagogických východisek, která byla v teoretické části této práce analyzována. Z provedené literární rešerše vyplývá, že úspěšná transformace role učitele tělesné výchovy z tradičního vykonavatele výkonově orientované výuky do pozice facilitátora inkluzivního prostředí je podmíněna zejména dvěma klíčovými faktory: schopností systematicky a flexibilně modifikovat strukturu vyučovací jednotky (např. s využitím modelu S.T.E.P.) a schopností efektivně metodicky řídit činnost asistenta pedagoga.

Dosavadní stav poznání (Ješina et al., 2020) však poukazuje na přetrvávající rozdíl mezi legislativně deklarovaným právem na společné vzdělávání, ukotveným v českém právním rámci (Vyhláška č. 27/2016 Sb.), a jeho reálnou implementací ve školní praxi. Inkluze v tělesné výchově naráží na specifické bariéry, které v teoretických či kognitivně zaměřených předmětech nejsou tak výrazné. Tyto bariéry jsou dány jak objektivními faktory, mezi které patří vysoká naplněnost tříd, prostorová a materiální omezení školních tělocvičen a specifické projevy neurovývojových poruch (např. obtíže v oblasti exekutivních funkcí u ADHD či senzorické přetížení u PAS), tak faktory subjektivními, zejména obavami pedagogů z odpovědnosti za bezpečnost žáků a vnímanou nedostatečnou odbornou připraveností pro inkluzivní výuku.

Tento rozpor mezi deklarovanými principy inkluzivního vzdělávání a jeho reálnou realizací v prostředí tělesné výchovy, společně s omezenou dostupností aktuálních empirických dat o konkrétních didaktických strategiích učitelů v praxi, tvoří hlavní východisko pro navazující empirickou část této práce. Následné dotazníkové šetření se zaměřuje na zjištění, do jaké míry odpovídají teoretická východiska a doporučené metodické přístupy reálným zkušenostem učitelů tělesné výchovy na základních školách, a na identifikaci klíčových faktorů ovlivňujících jejich implementaci v praxi.

3 CÍLE

3.1 Hlavní cíl

Zjistit, jak učitelé tělesné výchovy vnímají začleňování žáků s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), poruchami autistického spektra (PAS) a lehkým mentálním postižením (LMP) do běžných hodin tělesné výchovy, a jaké přístupy či strategie při této integraci využívají.

3.2 Dílčí cíle

7. Zmapovat, jaké zkušenosti mají učitelé tělesné výchovy s výukou žáku s ADHD, PAS a lehkým mentálním postižením (LMP).
8. Analyzovat, jaké problémy a obtíže učitelé tělesné výchovy vnímají při práci se žáky s ADHD, PAS a lehkým mentálním postižením (LMP) v běžných hodinách.
9. Zjistit, jaké pedagogické přístupy, úpravy aktivit a strategie učitelé tělesné výchovy využívají při začleňování žáků s těmito postiženími.
10. Zhodnotit, jak učitelé tělesné výchovy vnímají svou připravenost a podporu školy při integraci žáků s těmito postiženími.
11. Navrhnout doporučení pro praxi tělesné výchovy, která mohou usnadnit integraci žáků s ADHD, PAS a lehkým mentálním postižením (LMP) do běžných tříd.

3.3 Výzkumné otázky

12. Jak často se učitelé tělesné výchovy setkávají s žáky s ADHD, PAS a lehkým mentálním postižením (LMP) a jak hodnotí své dosavadní zkušenosti s jejich integrací?
13. Jaké typy problémů (organizační, komunikační, bezpečnostní či didaktické) učitelé tělesné výchovy nejčastěji uvádějí při integraci žáků s ADHD, PAS a lehkým mentálním postižením (LMP)?
14. Jaké konkrétní metody, organizační úpravy či podpůrná opatření učitelé tělesné výchovy nejčastěji používají při práci se žáky s ADHD, PAS a lehkým mentálním postižením (LMP)?
15. Jak učitelé tělesné výchovy hodnotí vlastní připravenost, dostupnost pomoci (např. asistenta pedagoga, školního speciálního pedagoga) a podporu vedení školy při integraci žáků s ADHD, PAS a lehkým mentálním postižením (LMP)?

16. Jaká opatření nebo doporučení učitelé tělesné výchovy sami navrhují pro efektivnější integraci žáků s ADHD, PAS a lehkým mentálním postižením (LMP)?

4 METODIKA

Empirická část této bakalářské práce je koncipována jako kvalitativní pedagogický výzkum, který využívá metodu empirického dotazníkového šetření v terénu. Výzkumný design je navržen tak, aby poskytl ucelený pohled na inkluzivní realitu v prostředí tělesné výchovy na základních školách z perspektivy samotných pedagogů. Sběr empirických dat probíhal v jarních měsících roku 2026. Následující subkapitoly detailně popisují kritéria výběru a charakteristiku výzkumného souboru, strukturu použitého výzkumného nástroje i exaktní postupy uplatněné při matematicko-statistické a sémantické analýze získaných dat.

4.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen učiteli tělesné výchovy působícími na 1. a 2. stupni základních škol v České republice. Z hlediska regionálního zastoupení je výzkum záměrně lokalizován do Olomouckého kraje, přičemž těžiště sběru dat leží v okresech Prostějov, Přerov a Olomouc. Vzhledem k reálným možnostem realizace výzkumu se jedná o záměrný dostupný výběr, který byl realizován formou přímého oslovení.

Kritéria pro výběr škol a zařazení respondentů do výzkumu byla stanovena následovně:

1. **Institucionální a regionální kritérium:** Výhradně plně organizované základní školy sídlící v Olomouckém kraji, se specifickým zaměřením na spádové oblasti okresů Prostějov, Přerov a Olomouc. Distribuce výzkumného nástroje probíhala formou přímého elektronického oslovení vybraných pedagogů v těchto okresech a skrze profesní síť kontaktů autorky práce z řad aktivních učitelů tělesné výchovy.
2. **Profesní kritérium:** Učitel (případně učitelka) s aktivní pedagogickou praxí ve výuce předmětu tělesná výchova na základní škole.
3. **Zkušenostní kritérium (klíčové):** Reálná, prokazatelná a osobní zkušenost s výukou minimálně jednoho integrovaného žáka s vybraným typem znevýhodnění – konkrétně s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), poruchou autistického spektra (PAS) nebo lehkým mentálním postižením (LMP) – v běžné vyučovací hodině tělesné výchovy.

V rámci výzkumného souboru jsou sledovány a následně analyzovány vybrané profesní charakteristiky respondentů. Konkrétně se jedná o pedagogický stupeň základní školy, na kterém učitelé TV reálně působí (výhradně 1. stupeň, výhradně 2. stupeň, případně kombinace obou stupňů), a celkovou délku jejich dosavadní pedagogické praxe v oboru tělesné výchovy.

4.2 Metody sběru dat

Jako hlavní výzkumný nástroj pro sběr empirických dat byl zvolen nestandardizovaný, anonymní dotazník distribuovaný online formou prostřednictvím elektronické platformy. Výzkumný nástroj je strukturován do úvodního slova a 7 tematických sekcí, které jsou pevně provázány se stanovenými výzkumnými otázkami (VO) práce.

Z etického hlediska byla plná anonymita výzkumu, dobrovolnost a informovanost účastníků zajištěna přímo v rámci distribuovaného nástroje. Bleskový informovaný souhlas byl pevnou součástí úvodního textu online dotazníku, přičemž spuštění samotného dotazování a přístup k výzkumným položkám byly podmíněny jeho aktivním a vědomým potvrzením (zaškrtnutím) ze strany respondenta. Bez udělení tohoto souhlasu nebylo možné dotazník vyplnit a odeslat.

Dotazník záměrně kombinuje kvantitativní a kvalitativní přístup prostřednictvím specifické struktury položek:

1. **Uzavřené a škálové položky:** Respondenti vybírají z předem definovaných možností (výběr jedné odpovědi, zaškrtávací políčka s možností více variant) nebo vyjadřují míru intenzity jevu na bodových škálách 1–5 (např. frekvence výskytu diagnóz, hodnocení zkušeností, míra narušení hodin). Tyto položky slouží k přehledné kvantifikaci hlavních trendů v základním školství.
2. **Otevřené položky a kombinované doplňky:** Výzkumný nástroj klade silný důraz na otevřené otázky bez omezení odpovědi. Tyto položky prostupují všemi sekcemi dotazníku a dávají respondentům široký prostor pro detailní, komentované popisy konkrétních situací z praxe základních škol, krizových momentů v tělocvičně, specifických metodických úprav, které se jim osobně osvědčily, a vlastních doporučení na úrovni školy i samotné výuky TV.

4.3 Statistické zpracování dat

Získaná empirická data z elektronického dotazníku jsou exportována do formátu XLS a následně zpracována v tabulkovém procesoru Microsoft Excel. Vzhledem k vyváženému zastoupení uzavřených a otevřených otázek je při analýze uplatňován kombinovaný postup:

- **Zpracování uzavřených a škálových dat:** U kvantitativních položek je využito metod popisné (deskriptivní) statistiky. Jsou kalkulovány absolutní četnosti a relativní četnosti vyjádřené v procentech. Výsledky jsou přehledně vizualizovány pomocí statistických tabulek a grafických výstupů (sloupcové a koláčové grafy).
- **Zpracování a kódování otevřených odpovědí:** Vzhledem k vysokému zastoupení otevřených položek je u textových odpovědí aplikována metoda kvalitativního kódování, kategorizace a sémantické analýzy. Volné textové odpovědi pedagogů základních škol jsou podrobně čteny, rozčleněny do významových jednotek a na základě obsahové podobnosti sdružovány do tematických kategorií (např. konkrétní typy projevů chování, specifické materiální úpravy). Výskyt těchto kategorií je následně frekvenčně vyhodnocen. Výsledná zjištění jsou v textu praktické části interpretována slovně a pro zvýšení validity výzkumu jsou doplněna o přímé anonymní citace nejreprezentativnějších postřehů učitelů z praxe.

5 VÝSLEDKY

V této kapitole jsou prezentována a podrobena detailní analýze empirická data získaná z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnili učitelé tělesné výchovy na základních školách v Olomouckém kraji. Celkový výzkumný soubor tvoří $N = 24$ respondentů. Cílem této kapitoly je deskripce získaných dat, jejich přehledná vizualizace pomocí statistických tabulek a následná interpretace v přímé vazbě na stanovené výzkumné otázky práce. Kapitola je logicky strukturována od základních demografických údajů až po specifické didaktické a organizační aspekty inkluze žáků s ADHD, PAS a LMP v pohybovém režimu školní tělesné výchovy.

5.1 Demografická charakteristika výzkumného souboru

Úvodní sekce dotazníku identifikovala demografické a profesní charakteristiky respondentů (N=24). Položka č. 1 mapovala pedagogický stupeň, na kterém respondenti vyučují tělesnou výchovu (TV). Z výsledků vyplývá, že nadpoloviční většina pedagogů (n=13; 54,2 %) vyučuje TV výhradně na 1. stupni ZŠ. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří učitelé působící na 2. stupni ZŠ (n=6; 25,0 %) a kombinaci obou stupňů uvedlo 16,7 % (n=4) respondentů. Specifickou minoritu představuje pozice výchovného poradce či speciálního pedagoga s podílem 4,2 % (n=1). Rozložení dat dokumentuje Tabulka 1.

Tabulka 1

Rozložení respondentů podle pedagogického stupně, na kterém vyučují TV ($N = 24$)

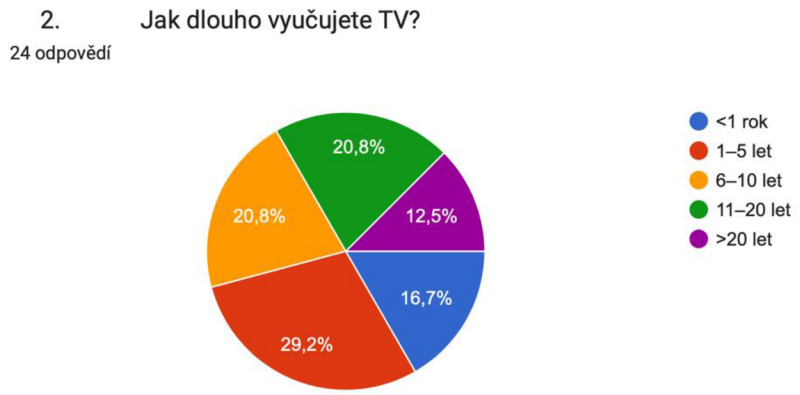
Pedagogický stupeň / Pracovní pozice	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
1. stupeň ZŠ	13	54,2 %
2. stupeň ZŠ	6	25,0 %
Více typů (kombinace 1. a 2. stupně)	4	16,7 %
Výchovný poradce, speciální pedagog	1	4,2 %
Celkem	**24**	**100,0 %**

Položka č. 2 zjišťovala celkovou délku dosavadní pedagogické praxe respondentů ve výuce tělesné výchovy. Z hlediska profesních zkušeností vykazuje výzkumný soubor pestré rozložení.

Nejpočetnější skupinu tvoří učitelé s praxí v rozmezí 1–5 let (29,2 %; n=7). Druhou nejvýznamnější skupinou jsou shodně pedagogové s praxí 6–10 let (20,8 %; n=5) a pedagogové s praxí 11–20 let (20,8 %; n=5). Začínající učitelé s praxí kratší než 1 rok tvoří 16,7 % (n=4) a zkušení experti s praxí přesahující 20 let reprezentují 12,5 % (n=3) souboru. Tyto podíly dokumentuje graf č. 1.

Graf 1

Délka pedagogické praxe respondentů ve výuce TV (N=24)



5.2 Analýza výsledků ke vztahu k první výzkumné otázce (VO1)

První výzkumná otázka (VO1) zjišťovala, jak často se učitelé tělesné výchovy setkávají s žáky s vybranými typy znevýhodnění (ADHD, PAS a LMP) a jak hodnotí své dosavadní pedagogické zkušenosti.

V položce č. 3 respondenti uváděli, s jakými konkrétními typy znevýhodnění se v praxi již reálně setkali (s možností volby více odpovědí). Získaná data ukazují, že nejčastější zkušenost mají pedagogové s žáky s ADHD (n=21; 87,5 %) a s poruchami autistického spektra (PAS; n=9; 37,5 %). S lehkým mentálním postižením (LMP) má osobní zkušenost 29,2 % (n=7) učitelů. Pouze 12,5 % (n=3) respondentů se doposud nesetkalo s žádným z uvedených znevýhodnění. V rámci otevřené možnosti „Jiné“ se objevily individuální zkušenosti s vadami řeči (n=1; 4,2 %) a poruchami řeči (n=1; 4,2 %). Rozložení odpovědí dokumentuje Tabulka 2.

Tabulka 2

Přehled zkušeností učitelů TV s vybranými typy znevýhodnění u žáků (N=24)

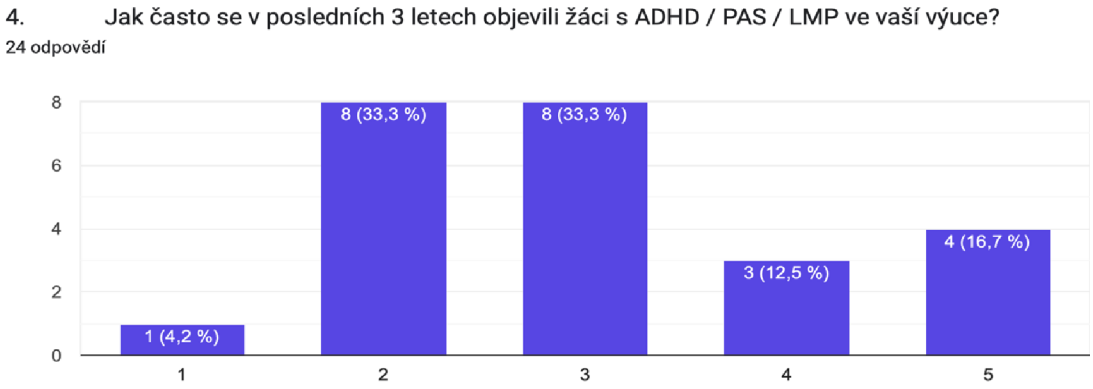
Typ znevýhodnění / postižení	Absolutní četnost (n)*	Relativní četnost (%)**
ADHD	21	87,5 %
PAS	9	37,5 %
LMP	7	29,2 %
S žádným z uvedených	3	12,5 %
Vady řeči	1	4,2 %
Poruchy řeči	1	4,2 %

Poznámka. Celkový součet absolutních četností (n=42) vysoce převyšuje velikost výzkumného souboru (N=24), což je způsobeno charakterem položky s možností výběru více odpovědí současně. Relativní četnost vyjadřuje procentuální podíl učitelů z celkového vzorku (N=24), kteří danou možnost zvolili.

Položka č. 4 zjišťovala frekvenci výskytu žáků se znevýhodněním (ADHD, PAS, LMP) ve výuce TV v posledních 3 letech na pětibodové škále (1 – nikdy, 5 – velmi často). Z analýzy odpovědí vyplývá, že výskyt těchto žáků je běžnou realitou. Pouze jediný pedagog (n=1; 4,2 %) zvolil hodnotu 1. Největší část výzkumného souboru se shodně soustředila kolem hodnot 2 (n=8; 33,3 %) a 3 (n=8; 33,3 %), což značí občasnou až pravidelnou přítomnost žáků. Hodnotu 4 zvolili 3 respondenti (12,5 %) a hodnotu 5 uvedlo 16,7 % (n=4) učitelů. Celkový aritmetický průměr hodnocení dosahuje hodnoty M=3,04, což potvrzuje středně vysokou pravidelnost výskytu. Přehled ukazuje Graf č. 2.

Graf 2

Frekvence výskytu žáků s ADHD/PAS/LMP ve výuce TV v posledních 3 letech (N=24)

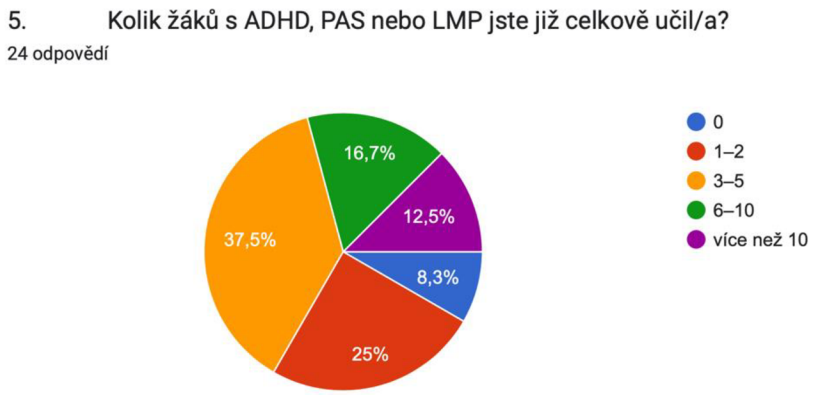


Položka č. 5 zjišťovala celkový sumativní počet žáků s diagnostikovaným ADHD, PAS nebo LMP, které respondenti za svou dosavadní pedagogickou kariéru reálně vyučovali v hodinách tělesné výchovy. Cílem bylo kvantifikovat hloubku praktických zkušeností zkoumaného souboru pedagogů.

Získaná data ukazují, že naprostá většina učitelů, již má s výukou těchto žáků opakovanou zkušenost. Pouze 8,3 % (n=2) respondentů uvedlo, že prozatím neučilo žádného takového žáka. Nejpočetnější skupinu ve výzkumném souboru tvoří pedagogové, kterým tělocvičnou prošlo již 3–5 žáků s těmito diagnózami, což představuje 37,5 % (n=9) odpovídajících. Zkušenost s 1–2 žáky popsala přesně čtvrtina respondentů (25,0 %; n=6). Vyšší míru profesní zkušenosti vykazuje 16,7 % (n=4) učitelů, kteří již vedli 6–10 znevýhodněných žáků. Skupinu vysoce zkušených pedagogů, jejichž výukou prošlo již více než 10 žáků s ADHD, PAS či LMP, pak tvoří 12,5 % (n=3) vzorku. Celkové rozložení odpovědí ilustruje graf č. 3.

Graf 3

Celkový počet žáků s ADHD, PAS nebo LMP, které respondenti ve své praxi TV doposud vyučovali (N=24)



Položka č. 6 zjišťovala, jak zúčastnění učitelé tělesné výchovy celkově hodnotí své dosavadní osobní i profesní zkušenosti s integrací žáků s ADHD, PAS a LMP do běžných vyučovacích hodin. Respondenti své postoje vyjadřovali na pětibodové škále, kde hodnota 1 znamenala „velmi negativní“ a hodnota 5 „velmi pozitivní“ zkušenost.

Získaná empirická data naznačují, že proces inkluze v tělesné výchově je pedagogy vnímán s mírnou skepsí a opatrností. Žádný z dotázaných učitelů (0,0 %; n=0) neoznačil nejvyšší hodnotu 5 (velmi pozitivní) a pouze 16,7 % (n=4) respondentů hodnotí své zkušenosti jako spíše pozitivní (hodnota 4). Výrazná nadpoloviční většina výzkumného souboru (54,2 %; n=13) zaujímá k integraci neutrální postoj vyjádřený hodnotou 3. Naopak negativní zkušenosti (hodnota 2) deklaruje pětina dotázaných (20,8 %; n=5) a zbývající 8,3 % (n=2) respondentů vnímá své dosavadní prožitky jako velmi negativní (hodnota 1). Celkový aritmetický průměr celého souboru dosahuje hodnoty M=2,79, což indikuje mírně podprůměrné až ambivalentní hodnocení inkluzivní praxe ze strany učitelů TV. Kompletní přehled přináší tabulka č. 3.

Tabulka 3

Celkové hodnocení dosavadních zkušeností respondentů s integrací žáků (N=24)

Hodnocení na škále 1–5	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
1 (Velmi negativní)	2	8,3 %
2	5	20,8 %

Hodnocení na škále 1–5	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
3 (Neutrální)	13	54,2 %
4	4	16,7 %
5 (Velmi pozitivní)	0	0,0 %
Celkem	**24**	**100,0 %**

Poznámka. M=2,79 (aritmetický průměr na škále 1–5).

Položka č. 7 měla charakter otevřené otázky, kde respondenti popisovali konkrétní zkušenosti s integrací žáků s ADHD, PAS či LMP v TV. Získané textové odpovědi lze obsahovou analýzou rozdělit do pěti dominantních tematických okruhů:

Organizační a didaktické nároky na učitele: Výuka vyžaduje náročnější přípravu. Respondenti uvádějí, že „je složité vymyslet činnosti pro tyto děti“ a inkluze přináší „jiný způsob vysvětlování cviků a individuální přístup“. Specifickou výzvu představují vícedenní akce, např. „lyžařský kurz“. Objevila se i systémová kritika: „Vadí mi podpůrná opatření, jejichž cílem je dorovnávat výkon těchto žáků na úroveň žáků s vyššími intelektovými schopnostmi.“

Vliv na kolektiv třídy a sociální integraci: Učitelé reflektují, že „od 4. třídy se děti hůře začleňují mezi vrstevníky“ a integrovaní žáci se někdy „nechtěli účastnit skupinových aktivit“. Projevy chování často vedou k „narušení výuky pro celou skupinu“ (neplnění pravidel, nevraživost) a v závažných případech byla zmíněna i „agresivita vůči ostatním žákům“.

Nezbytnost personální podpory: Klíčovým faktorem úspěchu je přítomnost asistenta pedagoga. Respondenti situaci shrnují slovy: „Vždy záleží na konkrétním jedinci... s asistencí OK, bez asistence u některých žáků rizikové.“

Pozitivní zkušenosti a individualizace: Učitelé potvrzují, že inkluze je realizovatelná. U žáků s ADHD „pozitivně fungoval individuální přístup, pozitivní motivace a vlídné slovo“. Pokud měly děti „lehčí formu, do výuky se zapojovaly bez obtíží“. Univerzálním klíčem je „individuální přístup, porozumění, zapojení“.

Diferenciace přístupu podle diagnóz: Respondenti upozorňují na nutnost rozlišovat mezi diagnózami: „Nelze míchat např. PAS, ADHD atd. S ADHD se v hodinách tělesné výchovy pracuje moc dobře, zatímco PAS může být obrovský problém. Stejně tak LMP je velmi individuální. Záleží na jednotlivém dítěti.“

5.3 Analýza výsledků ke vztahu k druhé výzkumné otázce (VO2)

Druhá výzkumná otázka (VO2) byla zaměřena na identifikaci a detailní analýzu konkrétních typů problémů a obtíží, se kterými se učitelé tělesné výchovy nejčastěji potýkají při integraci žáků s ADHD, PAS a LMP do výuky. Tato sekce mapuje jak obecné oblasti obtíží (např. organizační či bezpečnostní), tak i specifické projevy problémového chování a jejich reálný dopad na plynulý průběh vyučovací hodiny.

V položce č. 8 respondenti specifikovali konkrétní oblasti obtíží, se kterými se v hodinách tělesné výchovy při práci s integrovanými žáky nejčastěji setkávají. Z výsledků vyplývá, že dominantní komplikace spadají do oblasti interpersonální a behaviorální (N=23; jeden respondent položku nevyplnil). Jako nejčastější problém označilo 87,0 % (n=20) učitelů obtíže sociální (narušené vztahy v kolektivu). Druhou nejfrekventovanější oblastí jsou obtíže behaviorální, které pociťuje 69,6 % (n=16) dotázaných. Shodně 47,8 % (n=11) pedagogů se potýká s organizačními a komunikačními bariérami. Bezpečnostní rizika vnímá 30,4 % (n=7) učitelů a nejméně frekventovanou oblastí jsou obtíže didaktické (n=2; 8,7 %). Data shrnuje Tabulka 4.

Tabulka 4

Přehled nejčastějších obtíží učitelů TV při integraci žáků (N=23)

Oblast nejčastějších obtíží	Absolutní četnost (n)*	Relativní četnost (%)**
Sociální (vztahy mezi žáky)	20	87,0 %
Behaviorální (chování žáka)	16	69,6 %
Organizační	11	47,8 %
Komunikační	11	47,8 %
Bezpečnostní	7	30,4 %
Didaktické	2	8,7 %

Poznámka. Celkový součet absolutních četností (n=67) převyšuje počet respondentů (N=23), což je dáno možností výběru více odpovědí. Relativní četnost vyjadřuje procentuální podíl učitelů z celkového počtu odpovídajících (N=23), kteří danou možnost zvolili.

Položka č. 9 nutila respondenty k užší selekci, kdy měli ze všech možných komplikací vybrat právě jednu jedinou skupinu obtíží, kterou na základě své dosavadní praxe v tělesné výchově považují za subjektivně nejnáročnější a nejproblematičtější na řešení.

Empirická data odhalují, že kritickým bodem inkluzivního tělocviku je samotné chování integrovaných žáků. Jako nejnáročnější označilo behaviorální obtíže (chování žáka) celkem 41,7 % (n=10) dotázaných učitelů. S výrazným odstupem se na druhé pozici shodně umístily obtíže komunikační (20,8 %; n=5) a obtíže sociální týkající se interakcí a vztahů v kolektivu (20,8 %; n=5). Rizika spojená s bezpečností vnímá jako nejnáročnější faktor 8,3 % (n=2) respondentů. Možnost didaktické či organizační náročnosti jako tu nejzásadnější nezvolil žádný z pedagogů (0,0 %; n=0). Zbývající část souboru tvoří učitelé bez dosavadní praktické zkušenosti s výukou těchto žáků. Kompletní rozložení odpovědí ilustruje graf č. 4.

Graf 4

Skupiny obtíží považované učiteli TV za subjektivně nejnáročnější (N=24)

Položka č. 10 zjišťovala, do jaké míry a jak často identifikované obtíže reálně narušují plynulý průběh vyučovacích hodin tělesné výchovy. Odpovědi byly zaznamenávány na pětibodové Likertově škále, kde hodnota 1 znamenala, že obtíže průběh hodiny nenarušují „nikdy“, a hodnota 5 vyjadřovala, že k narušení dochází „velmi často“.

Získaná empirická data potvrzují, že přítomnost žáků se znevýhodněním klade vysoké nároky na udržení plynulosti výuky. Možnost 1 (nikdy) nezvolil žádný z dotázaných pedagogů (0,0 %; n=0). Hodnotu 2, která značí občasné a méně významné narušení, indikovalo 20,8 % (n=5) respondentů. Střední hodnotu 3 na škále označilo 29,2 % (n=7) učitelů. Časté narušování výuky (hodnota 4) vnímá v tělocvičně pětina vzorku (20,8 %; n=5). Velmi silný signál představuje podíl 29,2 % (n=7) respondentů, kteří zvolili nejvyšší možný stupeň (hodnota 5), tedy že obtíže spojené s integrací narušují vyučovací proces velmi často. Celkový aritmetický průměr dosahuje hodnoty

M=3,58, což dokládá, že negativní dopady na strukturu a plynulost vyučovací jednotky jsou pedagogy pociťovány s nadprůměrnou intenzitou. Detailní rozložení zaznamenává tabulka č. 5.

Tabulka 5

Míra narušování průběhu hodin TV v důsledku obtíží spojených s integrací (N=24)

Stupeň narušení na škále 1–5	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
1 (Nikdy)	0	0,0 %
2	5	20,8 %
3	7	29,2 %
4	5	20,8 %
5 (Velmi často)	7	29,2 %
Celkem	**24**	**100,0 %**

Poznámka. M=3,58 (aritmetický průměr na škále 1–5).

Položka č. 11 mapovala specifické projevy problémového chování, se kterými se učitelé tělesné výchovy u integrovaných žáků s ADHD, PAS či LMP setkávají nejčastěji. Respondenti měli možnost označit více projevů současně, relativní četnosti proto vyjadřují podíl pedagogů z celkového výzkumného souboru (N=24), kteří danou možnost zvolili.

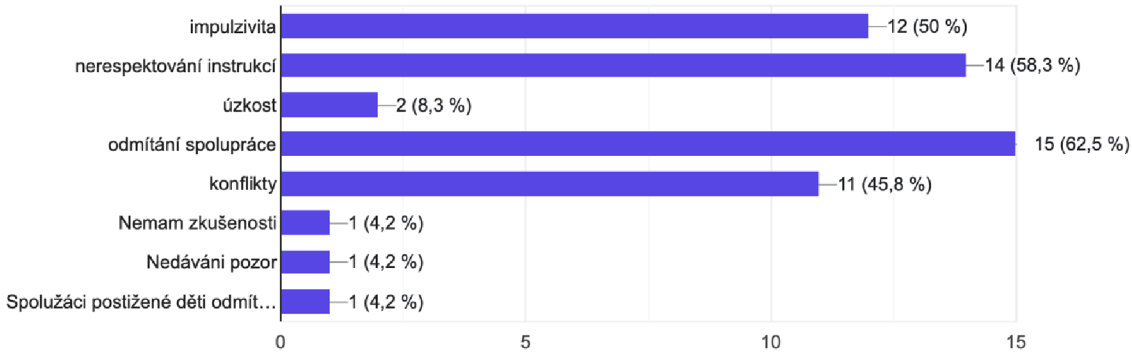
Z analýzy dat vyplývá, že v prostředí tělocvičny dominují projevy pasivního i aktivního odporu vůči autoritě a nastaveným pravidlům. Jako vůbec nejfrekventovanější projev označilo 62,5 % (n=15) učitelů odmítání spolupráce ze strany žáka. Velmi těsně následuje nerespektování instrukcí a pokynů pedagoga, se kterým se v praxi potýká 58,3 %(n=14) respondentů. Polovina dotázaných (50,0 %; n=12) se pravidelně setkává s impulzivitou v chování žáků a bezmála polovina (45,8 %; n=11) řeší v hodinách konflikty s ostatními spolužáky. Projevy úzkosti u žáků pociťuje v TV pouze 8,3 % (n=2) dotázaných. V rámci otevřených odpovědí učitelé shodně po 4,2 % (n=1) doplnili nedávání pozor, situaci, kdy spolužáci postižení žáka nepřijímají, a jeden pedagog uvedl, že nemá žádnou zkušenost s těmito projevy. Celkový přehled je vizualizován v grafu č. 5.

Graf 5

Nejčastější projevy problémového chování integrovaných žáků v hodinách TV (N=24)

11. S jakými projevy problémového chování se nejčastěji setkáváte?

24 odpovědí



Položka č. 12 měla charakter otevřené otázky, ve které respondenti popisovali konkrétní kazuistiky a reálné situace z výuky TV, jež pro ně byly v rámci integrace nejnáročnější. Obsahová analýza textových odpovědí odhalila čtyři dominantní okruhy kritických situací:

Nezvládaná agresivita, afekty a reakce na neúspěch: Častým momentem je neschopnost žáků (především s ADHD či PAS) unést zátěžové situace, jako je prohra či herní neúspěch. Učitelé popisují „nerespektování pravidel her, obtížně zvladatelnou agresivitu při neúspěchu“ a situace, kdy „žák nerespektuje pravidla hry, cítí se poškozen, když ho někdo honí... nezvládá přijmout to, že ho někdo chytí“. Tyto stavy přerůstají v „slovní útoky a napadání spolužáků při hodině TV“ či „nerespektování pokynů pedagoga“. Specifickým případem byl „panický záchvat“ žákyně při nečekaném podnětu.

Ohrožení bezpečnosti a riziko úrazu: Nekontrolovatelné chování integrovaných žáků rapidně zvyšuje riziko úrazu. Respondenti akcentují „impulzivní jednání, kdy během chvilky může [žák] někomu nebo sobě ublížit“ a „nerespektování pokynu“. Extrémním příkladem selhání sebekontroly byla situace, kdy „žák opustil hodinu TV“, což učitele staví do kritické právní i organizační situace. Jako vysoce rizikové prostředí se znovu ukázal také „konflikt dětí na lyžařském kurzu“.

Didaktická diferenciace výuky a zapojení žáka: Problémy se týkají naplnění cílů hodiny, kdy „žák odmítá vykonávat danou aktivitu“ nebo je těžké „naučit se těmto žákům vysvětlovat cviky tak, aby pochopili... a aby vydrželi dávat pozor“. Komplexně tuto výzvu popsal pedagog řešící integraci žáka s kombinovaným pohybovým omezením: „Bylo obtížné připravit aktivity tak, aby se mohl smysluplně zapojit, a zároveň aby výuka zůstala dostatečně přínosná a dynamická pro ostatní... Při kolektivních sportech bylo nutné často upravovat pravidla, organizaci i hodnocení.“

Sociální exkluze ze strany třídního kolektivu: Učitelé reflektují neochotu zdravých spolužáků integrované dítě akceptovat. Jako nejnáročnější momenty vnímají „neochotu žáků přijmout mezi sebe dítě, které potřebuje více pozornosti“ a potvrzují, že „spolužáci nechtějí spolupracovat s postiženými dětmi, vyčleňují je“, což se projevuje nejvíce ve chvíli, kdy se hrají „týmové hry“.

5.4 Analýza výsledků ve vztahu ke třetí výzkumné otázce (VO3)

Třetí výzkumná otázka (VO3) byla zaměřena na identifikaci a rozbor konkrétních pedagogických metod, didaktických úprav a organizačních změn, které učitelé tělesné výchovy uplatňují při integraci žáků s ADHD, PAS a LMP. Tato sekce analyzuje spektrum využívaných podpůrných opatření, frekvenci nucených změn ve struktuře vyučovací hodiny a také míru i přínos realizace doporučení ze strany specializovaných poradenských pracovišť (SPC/PPP) v reálné školní praxi.

Položka dotazníku zjišťovala, jaké konkrétní typy pedagogických úprav, didaktických forem a metodických modifikací učitelé tělesné výchovy ve své reálné inkluzivní praxi nejčastěji uplatňují. Z výsledků vyplývá, že jednoznačně nejvyužívanějším pilířem inkluze v tělesné výchově je uplatňování individuálního přístupu, který v hodinách praktikují tři čtvrtiny dotázaných pedagogů (n=18; 75,0 %, viz N=24). Druhou nejvýznamnější formou podpory je pak využití asistentské podpory, kterou indikovalo 58,3 % (n=14) respondentů. Polovina učitelů (n=12; 50,0 %) staví svou didaktickou práci na zjednodušení instrukcí a pokynů. Bezmála polovina vzorku (n=11; 45,8 %) pak přistupuje k přímé úpravě obtížnosti pohybových úkolů a cvičení. Shodně třetina zúčastněných pedagogů (n=8; 33,3 %) využívá ve výuce vizuální podporu, názornou demonstraci předváděných prvků a cílenou změnu celkové organizace vyučovací lekce. V rámci otevřené možnosti „jiné“ jeden respondent (n=1; 4,2 %) specifikoval důraz na detailní vysvětlování pokynů. Celkový strukturovaný přehled využívaných pedagogických úprav přináší Tabulka 6.

Tabulka 6

Přehled pedagogických úprav využívaných učiteli TV při integraci žáků (N=24)

Typ využívané pedagogické úpravy	Absolutní četnost (n)*	Relativní četnost (%)**
Individuální přístup	18	75,0 %
Asistentská podpora	14	58,3 %

Typ využívané pedagogické úpravy	Absolutní četnost (n)*	Relativní četnost (%)**
Zjednodušení instrukcí	12	50,0 %
Úprava obtížnosti úkolů	11	45,8 %
Vizuální podpora	8	33,3 %
Demonstrace (názorná ukázka)	8	33,3 %
Změna organizace hodiny	8	33,3 %
Jiné (specifické vysvětlování)	1	4,2 %

Poznámka. Celkový součet absolutních četností (n=80) převyšuje počet respondentů (N=24), což je způsobeno možností volby více odpovědí. Relativní četnost vyjadřuje procentuální podíl učitelů z celkového počtu odpovídajících (N=24), kteří danou možnost zvolili.

Položka č. 14 navazovala na předchozí zjištění a prostřednictvím otevřeného formátu dala respondentům prostor specifikovat, které konkrétní metody, úpravy či přístupy se jim v praxi TV osvědčily nejvíce. Kvalitativní analýza textových odpovědí umožnila rozdělit tyto postupy do čtyř klíčových oblastí:

Personální podpora (Asistence): Jako naprosto zásadní faktor úspěchu uvádějí učitelé přítomnost asistenta pedagoga v hodině. V různých obměnách respondenti deklarují, že se jim nejvíce osvědčila „asistentská podpora“, „asistent pedagoga“ či přítomnost „asistentky“. Druhá dospělá osoba v tělocvičně uvolňuje ruce samotnému učiteli a umožňuje bezpečnější management třídy.

Psychologický přístup, komunikace a deeskalace: Klíč k úspěšné integraci spatřují pedagogové v trpělivosti a specifickém komunikačním modu. Opakovaně se objevuje „individuální přístup“, „osobní přístup“ a „trpělivost“. Učitelé zdůrazňují nutnost emočně stabilního chování a potřebu „vše řešit v klidu“ či uplatňovat „klidný přístup, vzít žáka bokem“, pokud situace graduje. Jeden z respondentů doplňuje efektivitu „vlídného slova, wellbeingu a přirozené autority“.

Úprava didaktických metod a strukturace instrukcí: V oblasti metodiky výuky učitelé nejčastěji oceňují zjednodušení komunikačního kanálu a názornost. Osvědčila se jim „demonstrace“ (názorná ukázka), „zjednodušení instrukcí a demonstrace“, případně cílená „vizuální podpora“. Z hlediska obsahu výuky pedagogové zmiňují pozitivní dopad, pokud probíhá „podání cviku formou hry“.

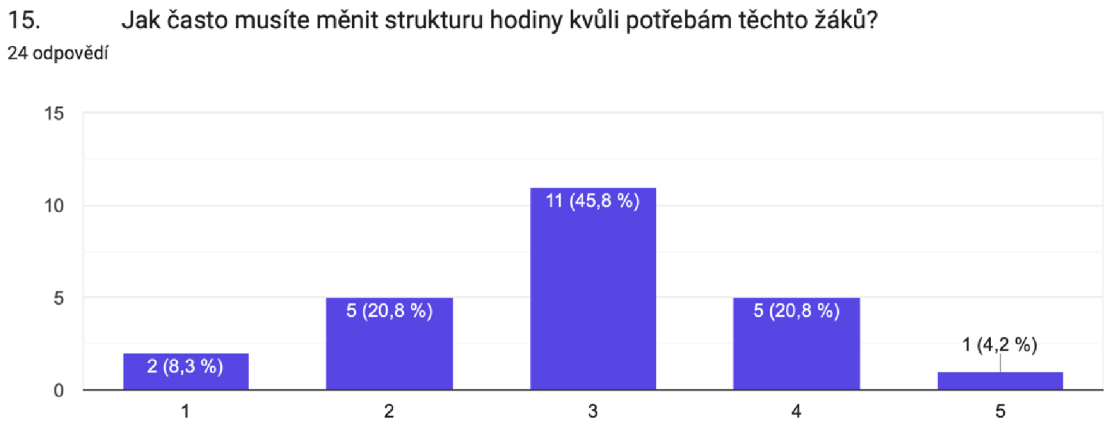
Organizační modifikace a management skupin: Tento okruh se týká řízení prostoru a složení cvičících skupin. Učitelé jako efektivní nástroj uvádějí potřebu „více promýšlet organizaci skupin, dvojic apod.“ a v některých případech i radikálnější zásah do kurikula, kterým je „změna organizace her a menší zapojení těchto žáků do kolektivních sportů“. Zbývající část souboru tvoří učitelé, kteří uvedli, že nemají zkušenosti.

Položka č. 15 se zaměřovala na zjištění, jak často jsou učitelé nuceni operativně měnit předem naplánovanou strukturu hodiny TV v reakci na aktuální potřeby či chování integrovaných žáků. Míru frekvence změn respondenti vyjadřovali na pětibodové škále (1 – nikdy, 5 – velmi často).

Získaná data odhalují, že flexibilita je v inkluzivním prostředí běžnou kompetencí, neboť k úpravám plánu dochází poměrně často. Pouze 8,3 % (n=2) respondentů uvedlo, že strukturu hodiny nemusí měnit nikdy (hodnota 1). Skupina pedagogů volící hodnotu 2 představuje 20,8 % (n=5) vzorku. Dominantní část výzkumného souboru (n=11; 45,8 %) zvolila středovou hodnotu 3, což indikuje občasnou nutnost zásahu do průběhu hodiny. Časté změny v plánování (hodnota 4) přiznává 20,8 % (n=5) učitelů a zbývající jediný respondent (n=1; 4,2 %) mění strukturu velmi často (hodnota 5). Celkový aritmetický průměr celého souboru dosahuje hodnoty M=2,92. Výsledky potvrzují, že většina učitelů se v tělocvičně potýká s nutností průběžné improvizace. Rozložení četností znázorňuje Graf 6.

Graf 6

Frekvence nutných změn ve struktuře hodiny TV kvůli potřebám integrovaných žáků (N=24)



Položka č. 16 zkoumala míru implementace doporučení ze strany specializovaných poradenských pracovišť (SPC/PPP) do reálné výuky tělesné výchovy. Cílem bylo zjistit, nakolik jsou metodické a pedagogické pokyny poraden pro učitele v praxi aplikovatelné.

Získaná data demonstrují, že spolupráce s poradenskými pracovišti a reflexe jejich doporučení je pro naprostou většinu pedagogů běžnou praxí. Největší část výzkumného souboru (41,7 %; n=10) využívá doporučení SPC/PPP pravidelně. Shodně čtvrtina respondentů uvedla, že tato doporučení implementuje občas (25,0 %; n=6), respektive někdy (25,0 %; n=6). Negativní postoj, tedy spíše odmítavé nebo zcela nulové využívání doporučení z poraden, vyjádřil shodně velmi nízký podíl učitelů – možnost „spíše ne“ zvolil jeden respondent (4,2 %; n=1) a možnost „ne“ rovněž jeden respondent (4,2 %; n=1). Celkový strukturovaný přehled odpovědí zaznamenává tabulka č. 7.

Tabulka 7

Míra využívání doporučení SPC/PPP učiteli TV při integraci žáků (N=24)

Využívání doporučení SPC/PPP	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano, pravidelně	10	41,7 %
Ano, občas	6	25,0 %
Někdy	6	25,0 %
Spíše ne	1	4,2 %
Ne	1	4,2 %
Celkem	**24**	**100,0 %**

Položka č. 17 doplňovala předchozí kvantitativní data o rozměr autentické pedagogické zkušenosti. Respondenti uváděli konkrétní příklady úprav a opatření, která se jim v každodenní praxi TV osvědčila a vedla ke zlepšení práce s integrovaným žákem. Výsledná tematická analýza odhalila čtyři hlavní oblasti efektivních zásahů:

Kooperace s asistentem pedagoga a krizový management: Přítomnost asistenta se znovu ukazuje jako klíčový faktor. Učitelé uvádějí „přítomnost asistenta pedagoga v hodině“, „spolupráci s asistentem“ či situaci, kdy „učitel/asistent byl v hodině aktivní“. Z hlediska řešení emočně vypjatých situací pedagogové vyzdvihují konkrétní krizové opatření: „individuální práci s žákem, podporu asistenta – odvedení žáka na chodbu pro uklidnění“.

Redukce nároků, úprava tempa a pravidel: Výrazné zlepšení přineslo vědomé snížení tlaku na výkon a čas. Jako funkční příklad z praxe učitelé uvádějí „pomalé tempo, individuální přístup apod.“ a doporučení „uvolnit se, nesnažit se vše stihnout“, což lze úspěšně aplikovat za

předpokladu, že „není ve třídě víc žáků s poruchami a třída spolupracuje“. V rámci sportovních činností se osvědčila „úprava obtížnosti – zjednodušení pravidel“ a to, že žák dostane „dostatek času a nemusí se účastnit těchto situací“.

Modifikace komunikace a didaktických podnětů: Jasná, stručná a názorná komunikace eliminuje zmatení a odpor žáka. Učitelé popisují posun, pokud uplatňují „zjednodušení pokynu, individuální přístup“ či „komunikaci s žákem a přizpůsobení“. Jeden z respondentů mechanismus popsal komplexně: „Velmi se osvědčilo využívání názorných ukázek a jasných, krátkých pokynů. Žák lépe chápal průběh aktivit, rychleji reagoval na zadání a byl schopen samostatněji plnit úkoly.“ K tomu pedagogové dodávají jako funkční nástroj „vizuální podporu, pomůcky“.

Emoční podpora a osobnostní nastavení pedagoga: Tento okruh se dotýká afektivní roviny vztahu mezi učitelem a žákem. Efektivitu práce radikálně zlepšuje, pokud učitelé dokážou „přistupovat v klidu a s trpělivostí“, případně když vsadí na „vlídné slovo, pozitivní motivaci, individuální přístup“, „důslednost“ a celkovou „snahu zaujmout jiným způsobem“. Malá část respondentů uvedla, že nemá s touto konkrétní úpravou zkušenost.

5.5 Analýza výsledků ve vztahu ke čtvrté výzkumné otázce (VO4)

Čtvrtá výzkumná otázka (VO4) se zaměřuje na reflexi subjektivního pocitu připravenosti učitelů tělesné výchovy na inkluzivní vzdělávání a na zhodnocení podpory, kterou jim poskytuje vedení školy a školský systém. Tato závěrečná sekce dotazníkového šetření podrobně mapuje úroveň odborné připravenosti pedagogů, jejich účast na dalším vzdělávání (DVPP), reálnou dostupnost asistentů pedagoga přímo v hodinách TV a v neposlední řadí identifikuje systémové deficity – tedy faktory a prostředky, které učitelé při integraci žáků se SVP nejvíce postrádají.

V položce č. 18 zjišťovali respondenti subjektivní reflexi pedagogů v oblasti jejich vlastní odborné připravenosti na edukaci integrovaných žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v hodinách tělesné výchovy. Z výsledků vyplývá, že učitelé vykazují spíše opatrné a průměrné sebehodnocení (N=24). Pouze 4,2 % (n=1) respondentů hodnotí svou připravenost jako zcela nedostatečnou (hodnota 1). Jako spíše nedostatečnou (hodnota 2) ji vnímá 16,7 % (n=4) učitelů. Dominantní část výzkumného souboru (n=11; 45,8 %) zvolila neutrální středovou hodnotu 3, což naznačuje, že vnímají určité mezery ve svém teoretickém či praktickém základu. Kladné hodnocení vyjádřil shodný počet pedagogů – jako spíše dobrou (hodnota 4) i jako výbornou (hodnota 5) označilo svou připravenost vždy po 16,7 % (n=4) dotázaných. Celkový aritmetický průměr dosahuje hodnoty M=3,25. Tyto výsledky poukazují na skutečnost, že ačkoliv se většina

učitelů necítí vyloženě nepřipravena, prostor pro systematické prohlubování kvalifikace v oblasti inkluzivní didaktiky TV zůstává stále značný. Detailní rozložení četností přináší Tabulka 8.

Tabulka 8

Subjektivní hodnocení vlastní odborné připravenosti učitelů TV na integraci žáků (N=24)

Stupeň připravenosti na škále 1–5	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
1 (Velmi nedostatečná)	1	4,2 %
2	4	16,7 %
3	11	45,8 %
4	4	16,7 %
5 (Výborná)	4	16,7 %
Celkem	**24**	**100,0 %**

Poznámka. M=3,25 (aritmetický průměr na škále 1–5).

Položka č. 19 zjišťovala, zda učitelé tělesné výchovy v rámci svého profesního rozvoje absolvovali specializované školení, kurz či seminář zaměřený na problematiku inkluzivního vzdělávání nebo na práci se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Navazující otevřená subpoložka pak u respondentů, kteří odpověděli kladně, mapovala konkrétní kurzy, jež pro ně byly reálně nejpřínosnější.

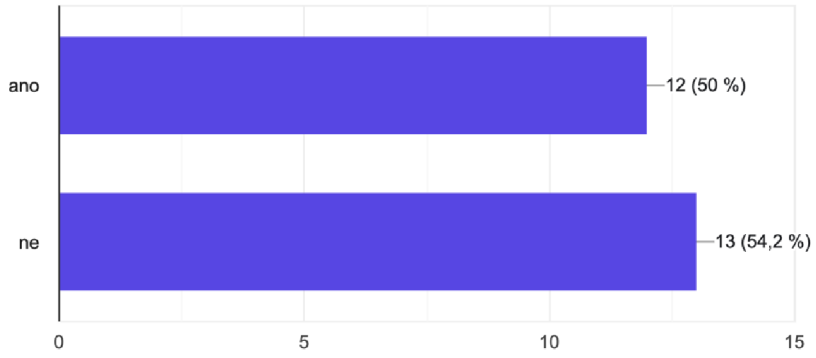
Získaná kvantitativní data ukazují na vyrovnaný poměr, kdy přesná polovina dotázaných pedagogů (50,0 %; n=12) kurzem zaměřeným na inkluzi prošla, zatímco mírně nadpoloviční většina (54,2 %; n=13) žádné takové školení neabsolvovala (pozn. nesoulad v celkovém součtu je způsoben interní chybou zaokrouhlení a duplicity v systému Google Forms). Celkové rozložení odpovědí ilustruje graf č. 7.

Graf 7

Absolvování školení o inkluzi nebo práci se žáky se SVP učiteli TV (N=24)

19. Absolvoval/a jste školení o inkluzi nebo práci se žáky se SVP?

24 odpovědí



Navazující kvalitativní analýza otevřených odpovědí (n=10) odhalila hlubokou skepsi učitelů tělesné výchovy vůči systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v oblasti inkluze. Dominantním tématem odpovědí byla kritika přílišné teoretičnosti kurzů a jejich nulová aplikovatelnost v prostředí tělocvičny. Učitelé otevřeně deklarují, že žádné školení pro ně nebylo přínosné: „Žádná. Teorie je jedna věc, ale praxe jiná. Člověk si musí k žákovi najít cestu, která někdy dlouho trvá.“ Další respondenti stručně doplňují, že „žádné nebylo praktické, vše bohužel jen teorie“, případně že školení „většinou velmi zklamala a nejvíce zjištění získali přímo praxí“.

Mezi ojedinělými kurzy, které pedagogové označili jako reálně užitečné a přínosné, se objevilo ucelené „studium speciální pedagogiky“, kurzy zaměřené na specifické diagnózy jako „autismus, ADHD“, semináře zaměřené na „socio-emoční oblast a wellbeing“ a programy z platformy „Tvořivá škola“. Výsledky jasně naznačují, že současná nabídka inkluzivních školení dostatečně nereflektuje specifické didaktické a organizační potřeby předmětu tělesná výchova.

Položka č. 20 podrobně zkoumala dostupnost a reálnou přítomnost asistentů pedagoga (AP) v hodinách tělesné výchovy a prostřednictvím otevřené subpoložky analyzovala, jak učitelé hodnotí úroveň a konkrétní náplň vzájemné spolupráce.

Získaná kvantitativní data ukazují, že více než polovina učitelů má asistenta pedagoga k dispozici s vysokou frekvencí. Možnost „vždy“ označilo 12,5 % (n=3) respondentů a možnost „často“ zvolil vůbec největší podíl pedagogů, konkrétně 41,7 % (n=10). Možnost „někdy“ indikovala čtvrtina výzkumného souboru (25,0 %; n=6). Naopak nízkou či nulovou podporu asistenta vyjádřil zbývající podíl – možnost „výjimečně“ zvolil jeden respondent (4,2 %; n=1) a

možnost „nikdy“ označilo 16,7 % (n=4) dotázaných. Kompletní přehled distribuce odpovědí zaznamenává tabulka č. 9.

Tabulka 9

Dostupnost asistenta pedagoga v hodinách TV (N=24)

Frekvence přítomnosti asistenta pedagoga	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Vždy	3	12,5 %
Často	10	41,7 %
Někdy	6	25,0 %
Výjimečně	1	4,2 %
Nikdy	4	16,7 %
Celkem	**24**	**100,0 %**

Navazující obsahová analýza otevřených odpovědí (n=18) přinesla velmi cenný vhled do reálné kooperace obou aktérů. Odpovědi respondentů lze rozdělit do tří kontrastních tematických kategorií:

Pozitivní reflexe, synergie a emoční úleva: Výrazná skupina učitelů hodnotí spolupráci jako zásadní podporu. Opakovaně zaznívají vyjádření jako „výborná“, „skvělá, velká pomoc a úleva“ či „dobrá spolupráce“. Učitelé oceňují vzájemný soulad, kdy se s asistentem „skvěle doplňují“, konstatují, že asistent „je velmi přínosný“ a „je k ruce v hodině i dalším [žákům]“. Jeden z respondentů doplňuje: „přítomnost asistenta mi vždy pomohla vyřešit situaci s žákem“.

Specifická náplň práce a prevence konfliktů: Učitelé s funkční spoluprací přesně popsali roli asistenta v oblasti bezpečnosti a individuálního vedení: „AP pomáhá při individuální práci se žákem, může ho více sledovat a odhadnout změnu chování, která by mohla vyústit v konflikt“. Mezi dalšími osvědčenými činnostmi pedagogové uvádějí „domluvu, tvorbu pomůcek“ nebo nutný „dohled v šatně“.

Pasivita asistentů, dominance učitele a problematická kooperace: Druhá část odpovědí odhaluje kritická místa. Někteří učitelé poukazují na to, že specifikum tělesné výchovy je pro řadu asistentů překážkou a zůstávají pasivní: „Asistenti se v TV většinou nezapojují. Snažím se s žákem pracovat sama.“ Tento fakt vede k tomu, že učitelé přebírají veškerý management: „Většinou žáka sleduji, ale 95 % si žáka organizuji sám“. Někteří pedagogové otevřeně reflektují,

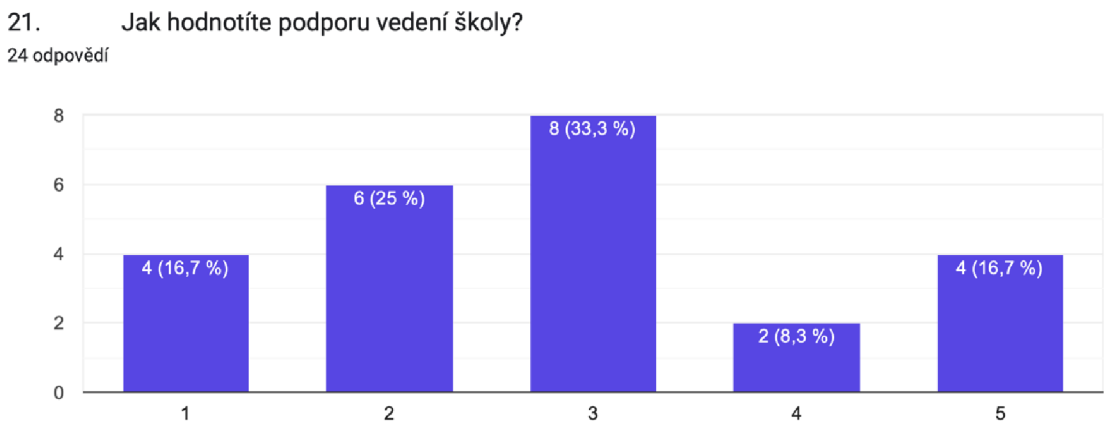
že se jedná o personální problém, kdy se v praxi projevuje „složitá spolupráce u některých asistentů“.

Položka č. 21 se zaměřovala na zhodnocení institucionálního zázemí, konkrétně jak učitelé tělesné výchovy subjektivně vnímají a hodnotí podporu ze strany vedení školy při řešení problematiky integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Odpovědi byly zaznamenávány na pětibodové škále, kde hodnota 1 vyjadřovala minimální (velmi nedostatečnou) podporu a hodnota 5 znamenala maximální (výbornou) podporu ze strany managementu školy.

Získaná empirická data ukazují na spíše skeptické až neutrální naladění učitelů, kdy celkový vážený aritmetický průměr dosahuje hodnoty M=2,83. Úplnou absenci podpory nebo velmi nízkou spokojenost (hodnota 1) vyjádřilo 16,7 % (n=4) respondentů. Jako spíše nedostatečnou (hodnota 2) hodnotí podporu vedení čtvrtina dotázaných pedagogů (25,0 %; n=6). Největší část výzkumného souboru (33,3 %; n=8) zvolila středovou hodnotu 3, což naznačuje, že podporu vnímají spíše jako formální či průměrnou. Vyšší spokojenost (hodnota 4) indikovalo pouze 8,3 % (n=2) učitelů a nejvyšší možný stupeň (hodnota 5) označilo 16,7 % (n=4) dotázaných. Výsledky naznačují, že management škol se často soustředí na celkovou administrativní integraci, avšak specifické nároky a krizové situace vznikající v hodinách tělesné výchovy zůstávají z jejich strany občas opomíjeny. Rozložení odpovědí prezentuje graf č. 8.

Graf 8

Hodnocení podpory ze strany vedení školy učiteli TV při integraci žáků (N=24)



Položka č. 22 představovala závěrečnou otevřenou otázku dotazníkového šetření. Jejím cílem bylo identifikovat největší limity, nedostatky a systémové deficity, se kterými se učitelé TV v inkluzivním prostředí potýkají, respektive definovat to, co jim pro efektivní integraci nejvíce

chybí. Obsahová analýza textových odpovědí umožnila chybějící prvky rozsegmentovat do čtyř zásadních oblastí:

Metodické podklady, speciální pomůcky a prostorové zázemí: Výrazný deficit pociťují pedagogové v oblasti materiální podpory a know-how pro tělocvik. Respondenti uvádějí, že jim chybí „pomůcky“, „vhodné pomůcky“ a adekvátní „prostředí“. V oblasti didaktiky postrádají „více podkladů, jak s dětmi pracovat“. Jeden z pedagogů specifikuje požadavek na „více praktických metodických materiálů zaměřených na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v tělesné výchově“.

Organizační podmínky a časový prostor: Architektura vyučovací hodiny a vysoké počty žáků ve třídách jsou pro integraci v TV limitující. Učitelé jako bariéru vnímají nedostatek času a přehlcenost tříd, přičemž postrádají „menší počet žáků ve třídě“ a „prostor pro individuální práci s těmito žáky“. Další respondent potvrzuje, že mu chybí „dostatek času na individuální práci se žákem během výuky“.

Triáda spolupráce (rodiče, vedení školy, poradenská pracoviště): Učitelé v různých obměnách akcentují selhávání lidského faktoru a komunikace. Intenzivně je zmiňován nedostatek součinnosti s rodinou: „informovanost, komunikace s rodičem“, „spolupráce s rodiči“ a „podpora rodičů“. Kriticky je reflektována i role managementu škol, kde pedagogové postrádají „podporu vedení školy“ či „pochopení ze strany vedení (neznalost problematiky)“. V oblasti diagnostiky pak upozorňují na situace, kdy „spousta dětí nenavštívila PPP, nemají diagnostikováno, a přesto je poznat, že není vše v pořádku“, což je staví do metodologického vakua.

Osobní přesvědčení, zpětná vazba a proškolení: Tato rovina se dotýká profesní jistoty a bezpečí pedagogů. Učitelé zmiňují, že jim chybí systematické „proškolení“ a relevantní „zpětná vazba“. Objevují se však i pochybnosti o nastavení systému, kde pedagogové přiznávají strach o vlastní bezpečnost a absenci právních záruk („možnost se nějak bránit“), ztrátu ideálů („zdravý rozum“) nebo vyjadřují hlubokou skepsi: „nevím, zda je to vždy přínosné, chybí mi přesvědčení, že je to správná volba pro všechny“. Zbývající část vzorku tvořili učitelé, kteří situaci nedokázali specifikovat nebo jim nic nechybí.

5.6 Analýza výsledků ke vztahu k páté výzkumné otázce (VO5)

Pátá výzkumná otázka (VO5) byla koncipována jako syntetická a aplikační část výzkumného šetření. Jejím hlavním cílem bylo shromáždit, analyzovat a utřídit konkrétní návrhy, opatření a doporučení, která sami učitelé tělesné výchovy na základě svých reálných zkušeností navrhují pro optimalizaci inkluzivního procesu. Tato sekce se podrobně zabývá preferovanými

formami podpory, systémovými změnami na makroúrovni výuky, cílenými intervencemi na úrovni managementu jednotlivých škol a v neposlední řadě osobními profesními potřebami samotných pedagogů v tělocvičnách.

Položka č. 23 zjišťovala, jaká konkrétní systémová, metodická či organizační opatření by podle názoru samotných učitelů tělesné výchovy nejvíce pomohla zlepšit proces integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Respondenti měli možnost vybrat maximálně 3 varianty odpovědí současně, relativní četnosti proto vyjadřují podíl pedagogů z celkového výzkumného souboru (N=24), kteří dané opatření preferují.

Získaná empirická data jasně demonstrují, že za nejzásadnější a naprosto klíčový faktor úspěšné inkluze považují učitelé snížení počtu žáků v inkluzivních třídách – tuto možnost označilo drtivých 87,5 % (n=21) respondentů. S výrazným odstupem jako druhý nejvýznamnější prvek učitelé identifikují potřebu lepší spolupráce s poradenskými pracovišti (SPC/PPP) a s rodiči integrovaných dětí, což vyjádřilo 45,8 % (n=11) dotázaných. Téměř polovina vzorku (n=10; 41,7 %) by uvítala více odborných školení zaměřených na konkrétní typy znevýhodnění a bezmála třetina (n=7; 29,2 %) pociťuje potřebu lepšího materiálního zabezpečení a speciálních pomůcek. Čtvrtina pedagogů (n=6; 25,0 %) by ocenila lepší metodické materiály přímo pro předmět tělesná výchova. Shodně po 20,8 % (n=5) získala možnost většího počtu asistentů pedagoga a zajištění většího časového prostoru na přípravu. Nejméně preferovanou možností z předdefinovaných bylo individuální vzdělávání učitelů (n=3; 12,5 %). V rámci otevřených doplňků pak po jednom respondentovi (n=1; 4,2 %) zazněl radikální návrh na úplné zrušení inkluze a požadavek, aby učitelé měli možnost ovlivnit zařazení žáka do třídy. Celkový přehled priorit učitelů přináší Tabulka 10.

Tabulka 10

Opatření, která by podle učitelů TV nejvíce pomohla zlepšit integraci žáků (N=24)

Navrhované opatření pro zlepšení integrace	**Absolutní četnost (n)***	**Relativní četnost (%)****
Menší počet žáků ve třídě	21	87,5 %
Lepší spolupráce s poradenskými pracovišti a rodiči	11	45,8 %
Více odborných školení zaměřených na konkrétní diagnózy	10	41,7 %

Navrhované opatření pro zlepšení integrace	Absolutní četnost (n)*	Relativní četnost (%)**
Lepší materiální zabezpečení (speciální pomůcky)	7	29,2 %
Lepší metodické materiály přímo pro tělesnou výchovu	6	25,0 %
Větší počet asistentů pedagoga ve výuce	5	20,8 %
Více času na přípravu a plánování výuky	5	20,8 %
Individuální vzdělávání učitelů	3	12,5 %
Jiné (Zrušit inkluzi)	1	4,2 %
Jiné (Možnost učitele ovlivnit zařazení žáka)	1	4,2 %

Poznámka. Celkový součet absolutních četností (n=70) převyšuje počet respondentů (N=24), což je způsobeno možností volby až 3 odpovědí. Relativní četnost vyjadřuje procentuální podíl učitelů z celkového počtu odpovídajících (N=24), kteří danou možnost zvolili.

Položka č. 24 otevírala sérii specifických otázek zaměřených na konkrétní návrhy a opatření. V této položce se respondenti vyjadřovali k tomu, jaké změny a zásahy by měl management zavést na makroúrovni celé instituce (školy), aby učitelům usnadnil integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Obsahová analýza textových odpovědí (n=24) odhalila čtyři klíčové oblasti navrhovaných institucionálních změn:

1. Personální posílení, profesní rozvoj a metodické vedení: Učitelé od vedení školy očekávají zajištění kvalitní lidské i vědomostní podpory. Požadují „posílení personální podpory, metodického vedení učitelů“, zajištění „většího počtu schopných AP [asistentů pedagoga]“ nebo jednoduše stabilní přítomnost „asistenta“. V rámci vzdělávání navrhují „proškolení, tipy do výuky“, přičemž upřesňují, že by se mělo „proškolit pedagogy na úrovni sociálně-emoční [a podpořit] spolupráci s pedagogy napříč ročníky“.

2. Legislativní pravidla, řád a možnost exkluze: Velmi naléhavým tématem je požadavek na jasné vymezení mantinelů chování a ochranu pedagogů i ostatních žáků, což reflektuje dřívější obavy o bezpečnost. Učitelé volají po „jasnějších pravidlech pro práci s integrovanými žáky, včetně úprav hodnocení a organizace výuky“. Objevují se však i striktní požadavky na represi v případě selhání inkluze, jako jsou „kázeňská opatření při opakovaném porušování pravidel“, radikální „možnost žáka z výuky vyloučit, pokud nebude spolupracovat“ či podnět k tomu, aby vedení dokázalo racionálně „zvážit, zda je integrace vhodná pro všechny děti“. Zcela specifickým

a ojedinělým návrhem pro zvýšení bezpečnosti a průkaznosti rizikového chování byl požadavek na „kamerový systém“.

3. Organizační změny, redukce administrativy a materiální podpora: Tato oblast se týká přímého řízení chodu školy a podmínek pro výuku. Učitelé navrhují legislativní „stanovení max počtu žáků v jedné třídě na 20“ a zajištění „více času na přípravu hodin tzn. méně suplování a administrativy“. Pro předmět tělesná výchova by pak podle respondentů pomohlo zajistit „větší časovou dotaci na TV“, cílenou finanční podporu pro „materiálnost“ (vybavení) a také to, aby škola poskytovala „kvůli TV více relaxace i v rámci celé budovy“. Jako alternativní řešení jeden z pedagogů navrhl „přijetí učitelů pro tyto žáky a udělat sólo skupinu“.

4. Komunikace a koordinace služeb: Poslední tematický okruh staví na otevřenosti informačních kanálů uvnitř i vně instituce. Pedagogové navrhují, aby na úrovni školy fungovala intenzivnější „spolupráce s asistentem pedagoga a dalšími poradenskými pracovníky“ (např. školní psycholog, speciální pedagog) a aby byla zajištěna „lepší komunikace mezi kantory a rodiči a větší míra informovanosti“. Část respondentů uvedla, že žádná opatření nejsou nutná („škola je dobře připravená“, „žádná“), případně situaci nedokázala posoudit („nevím“).

Položka č. 25 navazovala na institucionální úroveň a zužovala fokus na mikromanagement samotné vyučovací hodiny. Respondenti v ní specifikovali, jaká konkrétní didaktická, metodická či organizační opatření by se měla zavést přímo na úrovni výuky tělesné výchovy, aby byl proces integrace efektivnější a bezpečnější. Kvalitativní analýza textových odpovědí vymezila čtyři hlavní oblasti doporučení:

Didaktická diferenciace, modifikace pravidel a inkluzivní hry: Učitelé si uvědomují, že rigidní přístup k výuce TV je v inkluzi neudržitelný, a navrhují hlubší proměnu didaktických forem. Jeden z respondentů přístup shrnul komplexně: „Ve výuce TV by měla být větší diferenciace úkolů, jednodušší a názornější zadávání, úprava pravidel her a více aktivit, do kterých se mohou zapojit všichni žáci bez ohledu na své schopnosti.“ Ostatní učitelé ho doplňují požadavky na „zjednodušení a respektování“, „začlenění žáka, respektování ostatních“ a kladou „větší důraz na kombinaci hry a disciplíny“.

Časový management, biorytmy a hodinová dotace: Významným tématem je vliv času a únavy na chování integrovaných žáků. Učitelé doporučují organizovat „průběh tělesné výchovy v ranních hodinách“, kdy jsou žáci (např. s ADHD či PAS) ještě schopni kognitivní sebekontroly a nejsou emočně saturováni celodenním pobytem ve škole. Dále navrhují navýšení času na pohyb, konkrétně „mít alespoň dvouhodinovou výuku“ či obecně „více hodin TV“, což by eliminovalo časový stres při převlékání a organizaci.

Personální posílení a snížení hustoty žáků v prostoru: Pohyb v tělocvičně generuje vyšší hluk a chaos, což pro řadu žáků se SVP představuje senzorické přetížení. Učitelé proto přímo v hodině požadují „více asistentů“, přítomného „asistenta pedagoga“ a intenzivnější „spolupráci s asistentem pedagoga a dalšími poradenskými pracovníky“. Klíčem k bezpečné výuce je pro ně také „snížit počet žáků“ v tělocvičně, čímž vznikne „více prostoru pro individuální práci s těmito žáky“.

Materiální zázemí, motivace a limitace integrace: Poslední skupina podnětů se týká vybavení a limitů inkluze. Učitelé volají po zajištění „více pomůcek“ a deklarují potřebu pro „lepší materiální vybavení na naší škole“. V oblasti přístupu k žákům akcentují „pozitivní motivaci, naučit děti kladnému vztahu ke sportu, dělat hodiny zábavné“. Zároveň se však v datech objevuje názor poukazující na limity inkluze u dětí s intelektovým znevýhodněním: „nelze začlenit žáka s LMP do běžných her, možná individuální cvičení“. Část učitelů v TV problém nevidí, neočekává žádná opatření („asi žádná“, „žádná“) nebo situaci nedokáže posoudit.

Položka č. 26 se posouvala od obecných doporučení k čistě osobní a profesní rovině samotných pedagogů. Otázka cílila na identifikaci konkrétních podpůrných prvků, které by respondentům osobně nejvíce ulehčily každodenní pedagogickou činnost s integrovanými žáky v tělocvičně a zvýšily jejich pocit profesní jistoty. Kvalitativní analýza textových odpovědí (n=24) definovala čtyři klíčové oblasti osobních potřeb:

1. Metodická jistota, odborné pomůcky a praktická školení: Učitelé vyjadřují silnou potřebu vědomostní opory a hotových materiálů, které by jim ušetřily čas mimo přímou pedagogickou činnost. Osobně by jim pomohla „lepší metodická doporučení pro výuku“, obecně „školení“, „proškolení“ či „více školení“. Velmi naléhavě z dat vystupuje touha po profesní připravenosti a materiálech, které nemusí vyvíjet sami: „více pomůcek vytvořených odborně, abych nemusela po večerech vyrábět ke všemu sama“. S tím souvisí i přání získat „konkrétní metodické návody pro úpravu výuky v tělesné výchově“ a touha po „větší připravenosti na nečekané situace – nevím, jak reagovat na nevhodné chování“.

2. Personální podpora, supervize a redukce počtu cvičících: V tělocvičně učitelé osobně nejvíce postrádají další partnery pro zvládání náročného managementu třídy a sdílení profesní zátěže. Opakovaně deklarují, že by jim pomohl „asistent“, „asistent (více pomocných rukou)“, případně kombinovaná „spolupráce s AP [asistentem pedagoga], ZZ [zákonnými zástupci] a supervize“, která by pomohla ošetřit emočně náročné situace. Druhým dechem pedagogové dodávají, že pro osobní pohodu při práci potřebují „menší počet žáků v hodině TV“ nebo obecně „menší počet žáků ve třídě“, což by jim poskytlo „větší čas s nimi pracovat“. Jedna z odpovědí

tyto faktory sumarizuje jako potřebu „větší personální podpory, více času na přípravu a konkrétních metodických návodů“.

3. Triáda komunikace, součinnost rodiny a institucionální záštita: Učitelé se v inkluzivním procesu často cítí izolovaní a potřebují vědět, že jsou součástí funkčního systému. Osobně by jim pomohla ucelená „informovanost, komunikace s rodičem, podpora vedení“, obecně „komunikace a rodiče spolupráce“, „větší podpora rodičů“ a v rámci sborovny také intenzivnější „spolupráce s ostatními kolegy“. V oblasti institucionálního zázemí pak učitelé zmiňují potřebu celkové „úpravy výuky, počtu žáků [a] výbavy školy“.

4. Právní ochrana, motivace a socioekonomické uznání: Závěrečný okruh osobních potřeb reflektuje bezmocnost učitelů vůči rizikovému chování, se kterým se v praxi setkávají, a také touhu po spravedlivém ohodnocení. Pomohlo by jim, „kdyby chování [žáků] mělo nějaké právní důsledky“, což ukazuje na chybějící legislativní rámec ochrany pedagogických pracovníků. V rovině motivace pak učitelé otevřeně zmiňují, že by jim pomohl „vyšší plat a pomoc ve formě asistenta“. Malá část respondentů je se současným stavem spokojena („jsem spokojena“), v TV problém nevidí nebo situaci nedokáže posoudit („nevím“).

Položka č. 27 představovala pomyslný vrchol celého dotazníkového šetření. Byla koncipována jako hypotetická, radikální otázka (tzv. „zlatá otázka“), která respondenty vyzývala k definování jedné jediné klíčové změny s potenciálem okamžitě a zásadně zlepšit stav integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v praxi. Obsahová analýza textových odpovědí (n=24) přinesla velmi vyhraněné a emočně saturované výsledky, které lze rozdělit do čtyř zásadních tematických okruhů:

1. Systémový odklon od inkluze a návrat ke speciálnímu školství: Naprosto dominantním a kritickým tématem, které z této závěrečné otázky vyvstalo, je volání po revizi celého konceptu společného vzdělávání. Výrazná část učitelů tělesné výchovy vyjadřuje názor, že inkluze v současné podobě selhává, a jako okamžité řešení navrhuje segregaci. Přímočaře navrhují „zrušit integraci“ nebo zřizovat „speciální třídy“, „zvláštní třídy“, „třídy pro tyto žáky“ a organizovat „možná hodiny pro ně“. Pedagogové jsou přesvědčeni, že „žáci v inkluzi by se vzdělávali na specializovaných školách“ a otevřeně odkazují na „speciální školy“. Tento postoj doprovází apel na systém, aby dokázal racionálně „zvážit, zda je vždy integrace tou správnou cestou“, s poznámkou, že „mnohdy některé děti nepatří na běžný typ ZŠ“.

2. Snížení hustoty tříd a časová dotace: U pedagogů, kteří neodmítají inkluzi jako celek, rezonuje jako nejnaléhavější požadavek okamžitá změna vnějších podmínek výuky. Navrhují „míň žáků ve třídách“, respektive „menší počet žáků ve třídě“ (tento požadavek se prolnul celým

dotazníkem). Druhým kritickým parametrem, který by učitelé okamžitě změnili, je „čas“ vyhrazený na práci s těmito žáky.

3. Odpovědnost rodičů, jednotný přístup a profesní edukace: Tento okruh se zaměřuje na relace mezi klíčovými aktéry a jejich kompetence. Učitelé požadují, aby se radikálně změnilo nastavení mysli a egoismus některých zákonných zástupců: „Rodiče by měli myslet na zájem dítěte, ne na zájem jich samotných.“ Jako okamžité funkční opatření navrhují „intenzivní spolupráci se zákonnými zástupci“ a „nastavení jednotného přístupu mezi kantorem, školou a rodiči“. V rovině vlastní profese by pak zavedli okamžité a povinné „vzdělání kantorů v oblasti dané problematiky“ a zajistili, aby byli v praxi „více proškolení učitelé“.

4. Vynucení aktivity asistentů a rozvoj empatie: Poslední oblast přináší dva zcela specifické a velmi praktické podněty. První reaguje na dříve kritizovanou pasivitu asistentů v tělocvičnách a navrhuje zavést „povinnost asistenta cvičit v hodině TV s žákem“, což by zajistilo bezprostřední bezpečnost i motorickou podporu. Druhý podnět se zaměřuje na sociální klima třídy a formování charakteru zdravých spolužáků: „Kdyby spolužáci pocítili 'na vlastní kůži', co postižení spolužáka znamená, jak se cítí apod.“ Menšina respondentů uvedla, že by nezavedla žádnou změnu („žádnou bych nezavedl“, „nic“) nebo situaci nedokáže posoudit („nevím“).

5.6.1 Syntéza dodatečných reflexí a nestrukturovaných postřehů z praxe

Položka č. 28 představovala závěrečný, volitelný prostor dotazníkového šetření, v němž respondenti mohli vyjádřit své dodatečné, nestrukturované postřehy, komentáře či doporučení k integraci žáků s ADHD, PAS a LMP do hodin tělesné výchovy. Cílem bylo zachytit marginální témata a specifické postřehy, které nebylo možné plně vyjádřit v předchozích částech dotazníku. Obsahová analýza těchto volných komentářů (n=24) umožnila identifikovat tři klíčové syntetizující pilíře:

1. Interdisciplinární přesah a psychosociální kontinuita: Jako zcela nový a inovativní podnět se v datech objevil požadavek na systémové propojování pohybových aktivit s mimo výukovým klimatem školy. Jeden z respondentů navrhuje cílené „propojení hodin TV s třídnickými hodinami, kde by se mohlo v integraci pokračovat“. Tento postřeh reflektuje potřebu řešit sociální integraci a vztahy v kolektivu komplexně, nikoliv izolovaně pouze v rámci prostoru tělocvičny. V rovině širší sociální opory učitelé opětovně deklarují, že zcela „klíčová je spolupráce s rodiči“.

2. Komplexní didaktická matice inkluzivní lekce TV: Část učitelů využila závěrečný prostor k precizní sumarizaci osvědčených didaktických zásad, které vedou k eliminaci projevů rizikového chování. Pro úspěšnou edukaci žáků s neurovývojovými poruchami (ADHD, PAS)

pedagogové jednoznačně „doporučují jasná pravidla a strukturu hodiny, krátké a srozumitelné úkoly, častější střídání činností, názorné instrukce a individuální podporu podle potřeb žáků“. Z hlediska psychologického nastavení žáka doplňují, že „klíčová je předvídatelnost a možnost zažít úspěch“, což vyžaduje uplatňování „pozitivní motivace a individuálního přístupu“. Pro udržení pozornosti a dynamiky je pak doporučováno dynamické „střídání činností, zapojování co největšího počtu dětí a zábavná forma“ výuky.

3. Bezpečnostní rizika a specifická profilace podpůrného personálu: Poslední tematický okruh se vrací k otázkám bezpečnosti a kompetencí. Vzhledem k vysokému riziku úrazů v TV učitelé apelují na to, že je nutná „velká opatrnost“. V souvislosti s tím navrhují kvalitativní posun v institutu asistence, a to tak, aby byl ve výuce přítomen „asistent vyškolený speciálně pro tyto děti“. Závěrem se v datech znovu objevuje realistické a kritické zhodnocení limitů současné školské politiky: „osobně si nemyslím, že je integrace vhodná pro všechny žáky s SVP bez výjimky“. Většina zbývajících respondentů zvolila možnost, že další postřehy nemá („ne“, „nemám“).

6 DISKUSE

Předkládaná bakalářská práce se zabývala problematikou integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (ADHD, PAS a LMP) do výuky tělesné výchovy na základních školách. Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat zkušenosti učitelů tělesné výchovy, identifikovat hlavní bariéry inkluzivního procesu, zhodnotit míru systémové podpory a formulovat návrhy pro zlepšení praxe.

Získané výsledky jsou diskutovány v kontextu odborných poznatků o inkluzivním vzdělávání, které dlouhodobě upozorňují na rozdílnou míru připravenosti škol a učitelů na práci s heterogenní třídou (Avramidis & Norwich, 2002; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

6.1 Diskuse k VO1

Výsledky ukázaly, že učitelé tělesné výchovy se nejčastěji setkávají se žáky s ADHD (100 % zkušenost) a s poruchami autistického spektra, zatímco žáci s lehkým mentálním postižením se v běžné TV objevují méně často.

Tento trend odpovídá současnému nastavení inkluzivního vzdělávání, kdy jsou žáci s neurovývojovými poruchami častěji vzděláváni v běžných školách, zatímco u LMP se častěji využívají různé formy podpory či specializovanějšího vzdělávání. Odborná literatura zároveň potvrzuje, že právě ADHD a PAS patří mezi diagnózy, které nejvíce ovlivňují chování žáků v dynamickém prostředí (de Boer et al., 2011).

Tělesná výchova jako předmět s vysokou mírou pohybu, hluku a sociální interakce přirozeně zvyšuje nároky na pozornost, sebekontrolu a adaptabilitu žáků, což odpovídá i zjištěním European Agency (2018), která upozorňuje na vyšší organizační náročnost inkluze v prakticky orientovaných předmětech.

6.2 Diskuse k VO2

Druhá výzkumná otázka se zaměřovala na bezpečnostní rizika a obtíže při výuce. Z výsledků vyplývá, že klíčovým problémem je nepředvídatelné chování žáků se SVP a obava učitelů z úrazů.

Tento nález je v souladu s výzkumy, které ukazují, že učitelé často vnímají inkluzi v pohybových aktivitách jako rizikovou oblast zejména kvůli odpovědnosti za bezpečnost žáků (de

Boer et al., 2011). Strach z úrazu může vést k restriktivním strategiím, kdy jsou žáci se SVP méně zapojováni do náročnějších aktivit.

Takový přístup však může mít sekundární dopady v podobě sociální izolace žáka, což je v rozporu s principy inkluzivního vzdělávání, které zdůrazňuje plnou participaci všech žáků (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

6.3 Diskuse k VO3

Třetí výzkumná otázka se zaměřovala na adaptaci výuky a postoj učitelů k inkluzi. Výsledky ukázaly, že učitelé tělesné výchovy vykazují vysokou míru flexibility (M = 2,96) a většina z nich aktivně upravuje výuku podle potřeb žáků.

Pozitivním zjištěním je, že více než 90 % učitelů využívá doporučení poradenských pracovišť (SPC/PPP). Nejčastější úpravy zahrnují zjednodušení instrukcí, změnu pravidel her, vizuální podporu a individuální přístup.

Tyto strategie odpovídají principům diferencované výuky, která je považována za klíčový prvek úspěšné inkluze (Florian & Black-Hawkins, 2011). Ukazuje se tedy, že učitelé v praxi často intuitivně aplikují inkluzivní principy, i když nemají vždy systematickou metodickou oporu.

6.4 Diskuse k VO4

Čtvrtá výzkumná otázka se zaměřovala na připravenost učitelů a systémovou podporu. Sebehodnocení odborné připravenosti dosáhlo průměrné hodnoty M = 3,25, což ukazuje na spíše neutrální vnímání vlastní kompetence.

Zároveň bylo zjištěno, že více než polovina učitelů (54,2 %) neabsolvovala žádné specializované školení v oblasti inkluze. Tento výsledek odpovídá dlouhodobě popisovanému problému v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, který je často kritizován pro svou nízkou provázanost s praxí (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Podpora vedení školy byla hodnocena spíše podprůměrně (M = 2,83). Z kvalitativních dat vyplývá, že management škol zajišťuje spíše administrativní rovinu inkluze, zatímco specifické potřeby tělesné výchovy (prostor, bezpečnost, pomůcky) nejsou vždy dostatečně reflektovány.

Významným faktorem je také role asistenta pedagoga, který je vnímán jako důležitá podpora, avšak jeho kompetence pro pohybové aktivity bývají často nedostatečné.

6.5 Diskuse k VO5

Pátá výzkumná otázka přinesla návrhy přímo z praxe. Nejvýraznějším požadavkem učitelů bylo snížení počtu žáků ve třídě (87,5 %). Tento požadavek je v souladu s odbornými doporučeními, která upozorňují, že velikost třídy zásadně ovlivňuje možnost individualizace výuky (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Dalšími často zmiňovanými opatřeními byla lepší spolupráce s poradenskými pracovišti, více prakticky zaměřeného vzdělávání a posílení materiálního vybavení.

Významným zjištěním je také kritický postoj části učitelů k inkluzi jako systému, kdy se objevují návrhy na návrat ke specializovanému vzdělávání. Tento nález je v souladu s výzkumy, které ukazují, že postoje učitelů k inkluzi jsou významně ovlivněny jejich zkušeností, mírou podpory a pracovní zátěží (Avramidis & Norwich, 2002).

6.6 Limity výzkumu

Hlavním limitem studie je velikost výzkumného souboru (N = 24), která neumožňuje plnou generalizaci výsledků. Data byla získána pomocí dotazníkového šetření, které může být ovlivněno subjektivním vnímáním respondentů.

Pro další výzkum by bylo vhodné kombinovat dotazníkové šetření s kvalitativními metodami, například hloubkovými rozhovory nebo hospitacemi ve výuce, což by umožnilo triangulaci dat a hlubší pochopení sledované problematiky.

6.7 Závěr diskuse

Výsledky ukazují, že učitelé tělesné výchovy se v oblasti inkluze pohybují mezi pragmatickou adaptací výuky a systémovými limity, které vyplývají zejména z nedostatečné podpory, velikosti tříd a omezené praktické přípravy.

Zároveň se potvrzuje, že úspěšná inkluze v tělesné výchově je podmíněna kombinací personální podpory, metodického vedení a realistického nastavení podmínek výuky.

7 ZÁVĚRY

Předkládaná bakalářská práce se věnovala tématu integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami – konkrétně s diagnózami ADHD, PAS a LMP – do výuky tělesné výchovy na základních školách. Hlavním cílem této práce bylo zmapovat reálné zkušenosti učitelů tělesné výchovy, identifikovat klíčové didaktické i bezpečnostní bariéry, zhodnotit úroveň systémové a institucionální podpory a na základě získaných dat formulovat doporučení pro pedagogickou praxi.

Pro dosažení stanoveného cíle bylo realizováno dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 24 aktivních učitelů tělesné výchovy z běžných základních škol. Výzkum přinesl několik zásadních zjištění, která odrážejí reálný stav společného vzdělávání v prostředí českých tělocvičen:

Frekvence a náročnost diagnóz: Učitelé tělesné výchovy se v praxi stoprocentně setkávají s žáky s ADHD, velmi frekventovaná je také integrace žáků s PAS. Tyto dvě skupiny představují pro pedagogy největší didaktickou výzvu, neboť specifika otevřeného a hlučného prostoru tělocvičny přirozeně umocňují projevy hyperaktivity a deficitů pozornosti. Žáci s lehkým mentálním postižením (LMP) jsou v běžných hodinách TV integrováni méně často.

Bezpečnostní rizika a obavy: Výzkum potvrdil, že dominantní bariérou v inkluzivní tělesné výchově je strach učitelů z nepředvídatelného chování žáků a zvýšené riziko úrazovosti. Tyto obavy o bezpečnost cvičících často vedou k uplatňování hyperprotektivního přístupu nebo k preventivnímu vyřazování integrovaných žáků z dynamických a týmových her, což však paradoxně vede k jejich sociální izolaci v kolektivu.

Flexibilita a role poradenství: Pozitivním zjištěním je vysoká míra didaktické flexibility učitelů, kteří musí velmi často operativně měnit strukturu vyučovací hodiny. Drtivá většina pedagogů (přes 91 %) aktivně využívá a implementuje doporučení pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center, přičemž v praxi nejčastěji upravují pravidla her, zjednodušují pokyny a volí individuální přístup.

Systémové limity a role asistentů: Výzkum odhalil kritická místa v institucionální podpoře. Sebehodnocení odborné připravenosti učitelů je průměrné a polovina z nich postrádá prakticky zaměřené kurzy v rámci dalšího vzdělávání (DVPP). Podpora ze strany vedení škol je vnímána jako mírně podprůměrná, zaměřená spíše na administrativní než materiální a prostorové potřeby TV. Přestože jsou asistenti pedagoga ve výuce často přítomni, učitelé poukazují na jejich metodickou nepřipravenost a pohybovou pasivitu.

Požadavky na změnu a vyhoření: Jako klíčové řešení učitelé jednoznačně požadují snížení počtu žáků v inkluzivních třídách na maximálně 20 cvičících. Závěrečná reflexe výzkumu však odhalila hlubokou profesní frustraci a systémové vyhoření pedagogů, kdy značná část z nich

vyjádřila názor, že nejefektivnějším okamžitým opatřením by bylo zrušení inkluze v TV a návrat ke specializovanému školství.

Lze konstatovat, že stanovené cíle bakalářské práce byly v plném rozsahu splněny. Výsledky výzkumu jasně ukazují, že úspěšná inkluze v tělesné výchově nemůže stát pouze na nadšení a flexibilitě samotných učitelů. Je nezbytné transformovat postgraduální vzdělávání směrem k praxi, snížit počty dětí v tělocvičnách, metodicky edukovat asistenty pedagoga a posílit materiální vybavení škol. Pouze za těchto podmínek může být pohybová integrace pro žáky se specifickými potřebami přínosná a pro všechny zúčastněné bezpečná.

8 SOUHRN

Předložená bakalářská práce se zabývala problematikou společného vzdělávání se zaměřením na integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do hodin školní tělesné výchovy na základních školách. Pozornost byla věnována třem vybraným skupinám diagnóz, které se v současné školní praxi vyskytují nejčastěji, konkrétně poruše pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), poruchám autistického spektra (PAS) a lehkému mentálnímu postižení (LMP).

V teoretické části práce byly na základě studia odborné literatury vymezeny základní pojmy z oblasti inkluzivního vzdělávání, legislativní rámec platný v České republice a specifika vývoje a motoriky dětí s uvedenými diagnózami. Zvláštní zřetel byl brán na specifika modifikací vyučovacích hodin, metodické zásady a roli podpůrných opatření, jako jsou asistenti pedagoga a poradenská zařízení.

Praktická část práce byla realizována formou dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 24 aktivních učitelů tělesné výchovy z běžných základních škol. Výzkumný nástroj tvořil nestandardizovaný dotazník kombinující uzavřené, polouzavřené a otevřené otázky, které pokrývaly pět předem stanovených výzkumných otázek. Data byla následně podrobena statistickému vyhodnocení a obsahové analýze.

Výsledky výzkumu ukázali, že všichni zapojení učitelé (100 %) mají reálnou zkušenost s výukou žáků s ADHD, přičemž právě tito žáci spolu s žáky s PAS představují kvůli projevům hyperaktivity a nepředvídatelného chování největší didaktickou a organizační výzvu. Jako dominantní bariéru učitelé označili strach z úrazovosti a vysoké nároky na zajištění bezpečnosti v otevřeném prostoru tělocvičny. Výzkum dále odhalil, že učitelé sice projevují vysokou míru flexibility a drtivá většina z nich (91 %) aktivně implementuje doporučení poraden, avšak narážejí na systémové limity. Mezi ně patří nedostatečná podpora ze strany vedení škol, absence prakticky zaměřených kurzů dalšího vzdělávání a pohybová pasivita asistentů pedagoga v hodinách.

V rámci doporučení pro praxi učitelé nejvýrazněji akcentovali požadavek na snížení počtu žáků v inkluzivních třídách na maximálně 20 cvičících (podpořeno 87,5 % respondentů). Závěrečná otevřená reflexe navíc odhalila hlubokou profesní frustraci a vyhoření pedagogů, kdy velká část z nich vnímá současné nastavení inkluze v tělesné výchově jako nefunkční a jako okamžité řešení navrhuje parciální segregaci nebo návrat ke specializovanému školství. ze získaných dat vyplývá, že pro úspěšný rozvoj inkluze je nezbytné posílit praktickou přípravu učitelů i asistentů a zajistit adekvátní personální a materiální podmínky na straně škol.

9 SUMMARY

The presented bachelor's thesis dealt with the issue of inclusive education, focusing on the integration of pupils with special educational needs into school physical education at primary schools. Attention was paid to three selected groups of diagnoses that occur most frequently in current school practice, specifically Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Autism Spectrum Disorders (ASD), and Mild Intellectual Disability (MID).

In the theoretical part of the thesis, based on the study of professional literature, basic concepts in the field of inclusive education, the legislative framework valid in the Czech Republic, and the specifics of development and motor skills of children with the mentioned diagnoses were defined. Special attention was paid to the specifics of modifications of teaching lessons, methodical principles, and the role of supportive measures, such as teaching assistants and counseling facilities.

The practical part of the thesis was implemented in the form of a questionnaire survey, which was attended by 24 active physical education teachers from regular primary schools. The research tool consisted of a non-standardized questionnaire combining closed, semi-closed, and open questions, which covered five pre-determined research questions. The data were subsequently subjected to statistical evaluation and content analysis.

The results of the research showed that all involved teachers (100 %) have real experience with teaching pupils with ADHD, while these pupils, together with pupils with ASD, represent the greatest didactic and organizational challenge due to manifestations of hyperactivity and unpredictable behavior. Teachers identified the fear of injuries and high demands on ensuring safety in the open space of the gym as the dominant barrier. The research further revealed that although teachers show a high degree of flexibility and the vast majority of them (91 %) actively implement counseling recommendations, they encounter systemic limits. These include insufficient support from school management, a lack of practically oriented further education courses, and the physical passivity of teaching assistants during lessons.

Within the recommendations for practice, teachers most significantly emphasized the requirement to reduce the number of pupils in inclusive classes to a maximum of 20 participants (supported by 87,5 % of respondents). Furthermore, the final open reflection revealed deep professional frustration and burnout among pedagogues, with a large proportion of them perceiving the current setup of inclusion in physical education as dysfunctional and proposing partial segregation or a return to specialized schooling as an immediate solution. The obtained data imply that for the successful development of inclusion, it is essential to strengthen the

practical preparation of both teachers and assistants and to ensure adequate personnel and material conditions on the part of schools.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147.*

Block, M. E. (2016). A teacher's guide to adapted physical education: Including students with disabilities in sport and recreation *(4th ed.). Paul H. Brookes Publishing.*

Barkley, R. A. (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment *(4th ed.). Guilford Press.*

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–353.* https://doi.org/10.1080/13603110903030089

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). Evidence of the link between inclusive education and social inclusion. https://www.european-agency.org

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. Cambridge Journal of Education, 41*(4), 463–480.* https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.625457

Giangreco, M. F. (2010). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? Intellectual and Developmental Disabilities, 48*(5), 337–345. https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.5.337*

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Grada.*

Horáčková, I. (2015). Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem*. Univerzita Palackého v Olomouci.*

Ješina, O., Kudláček, M., Tomoszek, M., Lehnertová, M., Ješinová, L., Chvojková, V., Šmíd, M., Fiedlerová, K., Kutheilová, L., Sekaninová, J., Štenclová, P., Vařeková, J., Vodáková, E., & Vyhlídal, T. (2020). Otázky a odpovědi aplikované tělesné výchovy I: Inkluzivní tělesná výchova v praxi*. Univerzita Palackého v Olomouci.*

Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2018). Strategies for inclusion: A handbook for physical educators*. Human Kinetics.*

Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.*

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*.* https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.*

Thorová, K. (2016). Poruchy autistického spektra *(3. přeprac. a rozšířené vyd.). Portál.*

Valenta, M., & Müller, O. (2009). Psychopedie: Teoretické základy a metodika *(5. vyd.). Parta.*

Vařeková, J., Daďová, K., & Nováková, P. (2022). Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v tělesné výchově. *Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.*

Winnick, J. P., & Porretta, D. L. (2016). Adapted physical education and sport *(6th ed.). Human Kinetics.*

Zelinková, O. (2018). Poruchy učení *(13. vyd.). Portál.*

Zikl, P. (2019). Motorika dětí s lehkým mentálním postižením *(diplomová práce, Univerzita Karlova).*

11 PŘÍLOHY

11.1 Vyjádření etické komise

Fakulta
tělesné kultury

Vyjádření Etické komise FTK UP

Složení komise: doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D. – předsedkyně
Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.
Mgr. Michal Kudláček, Ph.D.
Mgr. Filip Neuls, Ph.D.
prof. Mgr. Erik Sigmund, Ph.D.
doc. Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.
Mgr. Bc. Jarmila Štěpánová, Ph.D.

Na základě žádosti ze dne 19. 2. 2026 byl projekt bakalářské práce

Autor (hlavní řešitel): Lucie Zbořilová

s názvem Role učitele tělesné výchovy při integraci žáků s ADHD, poruchami autistického spektra a lehkým mentálním postižením do hodin tělesné výchovy v běžných ZŠ a SŠ

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: **68 / 2026**
dne: **19. 3. 2026**

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

Řešitelka projektu splnila podmínky nutné k získání souhlasu etické komise.

za EK FTK UP
doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.
předsedkyně

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury
Komise etická
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc

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

11.2 Informovaný souhlas – vzor

Níže je doložen textový vzor informovaného souhlasu, který byl respondentům zobrazen před zahájením dotazníkového šetření. V závěru podkapitoly je přiložen reálný statistický výstup z administrace systému Google Forms potvrzující plnou shodu účastníků.

INFORMOVANÝ SOUHLAS ÚČASTNÍKA VÝZKUMU

Informace o výzkumu

Název bakalářské práce:
Role učitele tělesné výchovy při integraci žáků s ADHD, poruchami autistického spektra a lehkým mentálním postižením do hodin tělesné výchovy v běžných ZŠ.

Výzkum je realizován v rámci bakalářské práce na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.

Cílem výzkumu je zjistit, jak učitelé tělesné výchovy vnímají integraci žáků s ADHD, poruchami autistického spektra (PAS) a lehkým mentálním postižením (LMP), jaké obtíže při této práci zaznamenávají, jaké pedagogické strategie využívají a jak hodnotí podporu školy.

Výzkum probíhá formou anonymního dotazníkového šetření.

Podmínky účasti ve výzkumu

- Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná.
- Respondent může kdykoliv vyplňování dotazníku ukončit bez udání důvodu.
- Dotazník je anonymní – nejsou zjišťovány žádné identifikační údaje (např. jméno, konkrétní škola).
- Odpovědi budou zpracovány pouze v souhrnné podobě.
- Výsledky budou využity výhradně pro účely zpracování bakalářské práce.
- Výzkum nepředstavuje žádné fyzické, psychické ani profesní riziko.

Ochrana osobních údajů

V rámci výzkumu nejsou shromažďovány žádné osobní ani citlivé údaje. Získaná data budou uchovávána v zabezpečené elektronické podobě a po dokončení bakalářské práce archivována v anonymizované formě.

Zpracování dat probíhá v souladu s Nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 (GDPR).

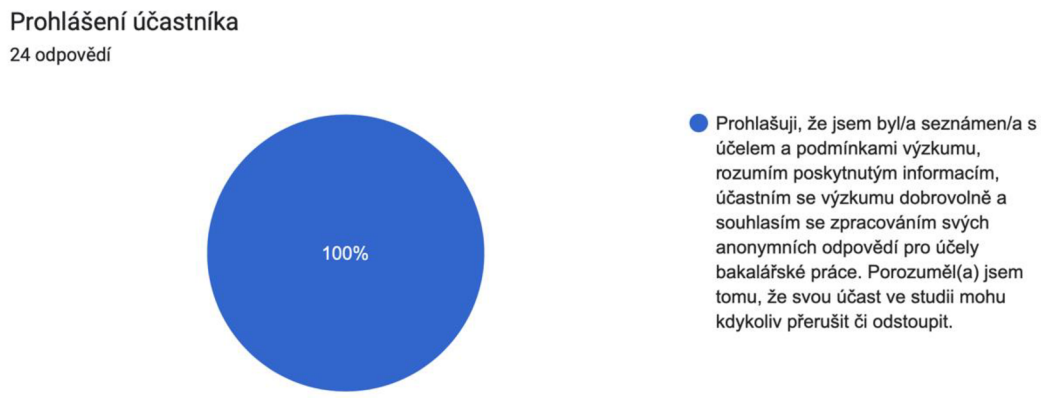
Prohlášení účastníka

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s účelem a podmínkami výzkumu, rozumím poskytnutým informacím, účastním se výzkumu dobrovolně a souhlasím se zpracováním svých anonymních odpovědí pro účely bakalářské práce. Porozuměl(a) jsem tomu, že svou účast ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit.

Datum: ..... Podpis (v případě tištěné verze): .....

Graf 9

Protokol o udělení informovaného souhlasu respondentů v systému Google Forms (N=24)



11.3 Znění dotazníkových otázek

Úvodní sekce

Text:

Vážení učitelé,

ráda bych Vás požádala o vyplnění anonymního dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce na téma: „Role učitele tělesné výchovy při integraci žáků s ADHD, poruchami autistického spektra a lehkým mentálním postižením do hodin tělesné výchovy v běžných ZŠ.“.

Cíl dotazníku: Získat informace o zkušenostech, obtížích, strategiích a doporučeních učitelů TV při práci se žáky s ADHD, PAS a lehkým mentálním postižením.

Vyplnění zabere přibližně 8–12 minut. Účast je dobrovolná a anonymní. Data budou použita pouze pro účely bakalářské práce.

Sekce 1 – Základní informace o respondentovi

1. **Na jakém stupni vyučujete TV?**

   typ: výběr z možností

   - možnosti: 1. stupeň ZŠ / 2. stupeň ZŠ / Více typů / Jiné (uveďte)

2. **Jak dlouho vyučujete TV?**

typ: výběr z možností

- možnosti: <1 rok / 1–5 let / 6–10 let / 11–20 let / >20 let

Sekce 2 – Výzkumná otázka č. 1

Jak často se učitelé setkávají s žáky s ADHD, PAS a LMP a jak hodnotí své dosavadní zkušenosti?

1. **S jakými typy postižení jste se setkal/a?**

typ: zaškrtávací políčka (více možností)

- možnosti: ADHD / PAS / LMP / S žádným / Jiné (uveďte)
- povinné

17.

2. **Jak často se v posledních 3 letech objevili žáci s ADHD / PAS / LMP ve vaší výuce?**

typ: mřížka s možností škály 1–5

1 = nikdy, 5 = velmi často

3. **Kolik žáků s ADHD, PAS nebo LMP jste již celkově učil/a?**

typ: výběr

možnosti: 0 / 1–2 / 3–5 / 6–10 / více než 10

4. **Jak hodnotíte své dosavadní zkušenosti s integrací těchto žáků?**

typ: škála 1–5

1 = velmi negativní, 5 = velmi pozitivní

5. **Popište prosím jednu konkrétní zkušenost, která výrazně ovlivnila váš pohled na integraci těchto žáků.**

typ: otevřená odpověď

Sekce 3 – Výzkumná otázka 2

Jaké typy problémů učitelé nejčastěji uvádějí při integraci?

1. **S jakými obtížemi se setkáváte nejčastěji?**

- typ: zaškrtávací políčka (více možností)
- možnosti: organizační / komunikační / bezpečnostní / didaktické / sociální / behaviorální / jiné (uveďte)

2. **Kterou skupinu obtíží považujete za nejnáročnější?**

- typ: výběr + otevřený doplněk

3. **Jak často tyto obtíže narušují průběh hodiny?**

- typ: škála 1–5
- 1 = nikdy, 5 = velmi často

4. **S jakými projevy problémového chování se nejčastěji setkáváte?**

- typ: zaškrtávací políčka + „jiné – uveďte“
- možnosti: impulzivita / nerespektování instrukcí / úzkost / odmítání spolupráce / konflikty / jiné

5. **Popište konkrétní situaci, která byla pro vás při integraci nejnáročnější a proč.**

- typ: otevřená odpověď

Sekce 4 – Výzkumná otázka 3

Jaké metody a úpravy učitelé využívají?

1. **Jaké pedagogické úpravy využíváte?**

- typ: zaškrtávací políčka
- možnosti: zjednodušení instrukcí / vizuální podpora / demonstrace / individuální přístup / úprava obtížnosti / změna organizace / asistentská podpora / jiné (uveďte)

2. **Které metody nebo úpravy se vám osvědčily nejvíce?**

- typ: otevřená odpověď

3. **Jak často musíte měnit strukturu hodiny kvůli potřebám těchto žáků?**

- typ: škála 1–5

4. **Využíváte doporučení SPC/PPP?**

- typ: výběr + doplněk otevřený
- možnosti: ano, pravidelně / ano, občas / někdy / spíše ne / ne
- otevřená doplňující otázka: *která doporučení byla nejpřínosnější?*

5. **Uveďte konkrétní příklad úpravy, která výrazně zlepšila práci s žákem.**

- typ: otevřená odpověď

Sekce 5 – Výzkumná otázka 4

Jak učitelé hodnotí svou připravenost a podporu školy?

1. **Jak hodnotíte svou odbornou připravenost?**

- typ: škála 1–5
- 1 = velmi nedostatečná, 5 = výborná

2. **Absolvoval/a jste školení o inkluzi nebo práci se žáky se SVP?**

- typ: výběr + doplněk
- ano / ne
- otevřená doplňující otázka: *která školení byla nejpřínosnější?*

3. **Máte k dispozici asistenta pedagoga?**

- typ: výběr + otevřený doplněk
- vždy / často / někdy / výjimečně / nikdy
- *popište stručně spolupráci*

4. **Jak hodnotíte podporu vedení školy?**

- typ: škála 1–5

5. **Co vám při integraci nejvíce chybí?**

- typ: otevřená odpověď

Sekce 6 – Výzkumná otázka 5

Jaká doporučení učitelé sami navrhují?

1. **Co by podle vás nejvíce pomohlo zlepšit integraci žáků?**

- typ: zaškrtávací políčka + „jiné – uveďte“

2. **Jaká opatření by se měla zavést na úrovni školy?**

- typ: otevřená odpověď

3. **Jaká opatření by se měla zavést na úrovni výuky TV?**

- typ: otevřená odpověď

4. **Co by konkrétně pomohlo vám osobně při práci s těmito žáky?**

- typ: otevřená odpověď

5. **Pokud byste mohl/a zavést jednu změnu, která by okamžitě zlepšila integraci, co by to bylo?**

- typ: otevřená odpověď

Sekce 7 – Závěrečný komentář (volitelné)

- **Máte další postřehy či doporučení k integraci žáků s ADHD, PAS a LMP do hodin TV?**
    - typ: otevřená odpověď