

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

Kompetence pedagogů při integraci žáků se speciálními vzdělávacími
potřebami do tělesné výchovy
Diplomová práce

Autor: Bc. Jan Divíšek, Aplikovaná tělesná výchova

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

Olomouc 2019

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Bc. Jan Divíšek

Název závěrečné práce: Kompetence pedagogů při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tělesné výchovy

Pracoviště: Katedra aplikovaných pohybových aktivit Univerzity Palackého v Olomouci

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

Rok obhajoby bakalářské práce: 2019

Abstrakt: Cílem práce je zjistit povědomí odpovědných pedagogických pracovníků o systémech a principech integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hodin tělesné výchovy. Dále zjištění povědomí odpovědných pedagogických pracovníků o systémech a principech začleňování případně uvolňování a alternativě vyučování žáků v hodinách tělesné výchovy na běžných základních školách. Analýzy se zúčastnilo celkem 16 pedagogů prvního a druhé stupně. Výzkumné otázky byly zodpovězeny pomocí rozhovorového listu. Analýza vlastních kompetencí by mohla odhalit i případné bariéry při integraci z hlediska pedagogů, kteří mohou mít obavy z nedostatku vlastní nezkušenosti případně neznalosti zákonů a vyhlášek. Tato práce je zaměřena na analýzu vlastních kompetencí učitelů TV, I. a II. stupně na zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do školní TV v oblasti mikroregionu Králíky a přilehlém okolí. Výsledek práce je vyhodnocen procentuálně z podkladů rozhovorových listů.

Klíčová slova: kompetence, pedagog, speciální vzdělávací potřeby, tělesná výchova

Souhlasím s půjčováním závěrečné písemné práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author's first name and surname: Bc. Jan Divíšek

Title of the thesis: **Pedagog competitions into physical education for students with special needs**

Department: Adapted Physical Activity

Supervisor: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

The year of presentation: 2019

Abstract: The aim of the work is to ascertain the awareness of responsible teaching staff about the systems and principles of integrating pupils with special educational needs into physical education hours. Furthermore, the identification of responsible teaching staff about the systems and principles of inclusion of the release and alternative teaching of pupils in physical education classes in normal primary schools. A total of 16 from first and second degree educators attended the analysis. Research questions have been answered using the interview sheet. The analysis of own competences could also reveal possible barriers to integration from the point of view of educators, who may be concerned about their own lack of experience or ignorance of laws and decrees. This thesis focuses on the analysis of the own competences of teachers of TV, I. AND II. To the inclusion of children with special educational needs in the school TV in the area of the Microregion Kraliky and the surrounding area. The result of the thesis is evaluated percentage of the handouts of the interview sheets.

Keywords: **competitions, teacher, special needs, physical education**

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci zpracoval samostatně s odbornou pomocí Mgr. Ondřeji Ješiny Ph.D. Uvedl jsem všechny použité literární a odborné zdroje a řídil se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci, dne 20. 6. 2019

.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Ondřeji Ješinovi, Ph.D. za pomoc a cenné rady, které mi poskytl při zpracování diplomové práce. Poděkování patří také mé rodině a přátelům za podporu během celého mého studia.

OBSAH

ÚVOD	7
1 PŘEHLED POZNATKŮ	8
1.1 Terminologická východiska	8
1.1.1 Odborná kvalifikace	15
1.2 Legislativa	16
1.2.1 Legislativní rámec pro systém vzdělávání	16
1.2.2 Současný stav vzdělávání učitelů na integraci žáků se SVP	20
1.2.3 Vzdělávání učitelů na integraci žáků se SVP v jiných zemích v rámci EU	21
1.2.4 Kompetence učitele	23
1.2.5 Další vzdělávání	26
1.2.6 Celoživotní vzdělávání	26
1.2.7 Strategie vzdělávání do roku 2020	27
1.3 Kvalifikační a kompetenční rámec pedagogických pracovníků v ATV	28
1.3.1 Kompetence absolventů ATV	30
1.3.2 Kompetenční rámec podle EUSAPA	32
1.3.3 Kompetenční rámec podle EIPET	32
1.3.4 Kompetence ve zdravotní tělesné výchově	36
1.3.5 Uvolňování žáků se zdravotním znevýhodněním z hodin tělesné výchovy	37
1.3 Postojové Bariéry	38
1.3.1 Bariéry v přípravě vysokoškolských pracovníků	40
1.3.2 Self efficacy	41
1.3.3 Eysenkova teorie	41
1.3.4 Mikroregion Králíky a okolí	42
2 CÍL PRÁCE	44
3 METODIKA	45
3.1 Metodika sběru dat	45
3.2 Výzkumný vzorek	45
3.3 Zpracování dat a postup práce	46
3.3.1 Charakteristika výzkumného souboru	46
3.4 Metody a techniky práce	47
4 VÝSLEDKY	48
4.3 VO1	48
4.4 VO2	52
4.3 VO3	55

4.4	VO4.....	56
4.5	VO5.....	57
5	DISKUZE	61
	ZÁVĚR.....	64
	SOUHRN	66
	SUMMARY	67
	REFERENČNÍ SEZNAM.....	68

ÚVOD

Kompetence pedagogů zahrnují i integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Každý pedagog na základě svého studijního oboru získává kompetenční rámec, který zahrnuje práci se žáky se zdravotním znevýhodněním. Statistika ukazuje, že se v roce 2013 ve všech krajích České republiky na základních školách celkem vzdělávalo v základním školství 73 269 dětí se zdravotním znevýhodněním z celkového počtu 827 654 dětí. Nejvíce dětí je klasifikováno s vývojovou poruchou učení (35 147 dětí) a lehkým mentálním postižením (14 555 dětí), (Klusáček & Hrstka, 2015).

Na tak velké množství dětí potřebuje české školství řádně kompetentní pedagogy. Kompetence získává pedagog absolvováním studijního oboru vysokoškolského studia a pomocí kurzů. Pojem kompetence není zcela jednoznačný a liší se podle řady autorů (Vašutová, 2007).

Kompetenční rámec umožňuje zejména nahlédnout na konkrétní pedagogické dovednosti v rovině procesní kvality a posloužit zejména jako auto-evaluační nástroj pro pedagogickou veřejnost. Vzhledem k jeho zaměření na obecné pedagogické dovednosti je vhodný pro učitelky a učitele od mateřských až po střední školy. Konkrétní příklady a popis jednotlivých kvalit tak slouží jako vodítko pro profesní rozvoj učitele, činí nevědomé viditelným a popsáním, umožňuje zaměřit pozornost v procesu vlastního učení na ty kompetence, které jsou nebo byly dříve přehlíženy. Rámec není validním či reliabilním souborem kompetencí, nemůže být tedy používán jako hodnotící nástroj práce pedagogy, jeho záměrem je jen a zejména profesní rozvoj (Šneberger, 2012).

1 PŘEHLED POZNATKŮ

1.1 Terminologická východiska

Tato kapitola dává přehled o terminologických pojmech spojených s kompetencemi učitelů. Vysvětluje samotné pojmy jako pedagog, integrace, inkluze, ukazuje mezi nimi rozdíl nebo naopak spojitost. Tato kapitola tak utváří jasný přehled v pojmech, ve kterých by se měl pedagogický pracovník orientovat. Pedagog představuje hlavního působitele ve vzdělávací činnosti. Už pojem samotné kompetence může být v českém jazyce cizí.

Kompetence

Pojem kompetence vychází z latinského slova „competens“ = náležitý, vhodný, chápající a rozumně jednající. V českém jazyce pojem kompetence znamená: mít patřičnou pravomoc a správně jednat. V rámcově vzdělávacím plánu jsou kompetence popsány jako soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitějšími a tím i využitelnějšími (RVP, 2012).

Veteška J. (2008) definuje kompetence jako neporovnatelnou lidskou schopnost úspěšného chování, jednání a rozvoje svého potenciálu v odlišných životně důležitých situacích s různými úkoly. Ty mohou být spojené s možností rozhodnout a nést za své rozhodnutí zodpovědnost. Charakteristickým znakem kompetencí je kontext, tedy zasazení do určité situace a prostředí. Kompetence jsou vyhodnocovány na základě zkušeností, praxe, zájmů a potřeb ostatních jedinců. Skládá se ze znalostí, představ, dovedností. Ty jsou navzájem propojené. Jsou předem definované standardy, aby bylo možné kompetence demonstrovat. (Veteška & Tureckiová, 2008) dodávají, že z definice kompetence vyplývá, že se jedná o úspěšné chování jedince v různých životních situacích.

Jedinec (v našem případě pedagog), by měl být schopný demonstrovat své nabyté kompetence ve vzdělávací činnosti svých svěřenců. Podle Valenty (2010), můžeme za pedagogického pracovníka považovat fyzickou osobu, která splňuje určité definující znaky a také vyhovuje určitým předpokladům, které stanovuje zákon o pedagogických pracovnících. Tím se myslí: a) plná způsobilost k právním úkonům, b) odborná kvalifikace, c) bezúhonnost, d) zdravotní způsobilost, e) prokázání znalosti českého jazyka.

Pedagog

Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění pozdějších předpisů) je pedagog „pedagogickým pracovníkem, který koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání.“

V pedagogickém slovníku definici učitele uvádí (Průcha, 2009) v následujícím znění: „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“.

Pedagog je podle Sbírký zákona, 2004, předpisu č. 563/2004 Sb, části první.:

Pedagog je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu pedagogického povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a s komunitou.

Podle Šmelové & Nelešovské, (2009) je učitel kvalifikovaný odborník v oblasti předškolního vzdělávání. Měl by být osobnostně vyspělý a schopen kompletně přebírat odpovědnost za rozvoj dítěte, naplnění jeho potřeb s uměním brát ohled na jeho individuální zvláštnosti. Podle Průchy (2002) je profese takové povolání, které jednak spojuje určená kvalifikace, která je podmíněna zákonem a vykonává se na základě zákona a jeho oprávnění. Dále definuje učitelkou profesi jako sociální a pracovní roli, spojenou s výkonem komplexu činností. Smyslem je zapůsobit na přesvědčení a chování žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou. Vašutová (2004) doplňuje popis profese o sociologický aspekt a to, že se profese vymezuje v kritériích společenské prestiže, výše příjmu nebo i úrovně adaptace jedince v dané profesi. Z hlediska psychologického převažují kritéria realizace případně seberealizace jedince v profesi, jeho sociální adaptace a etický přístup předpokládá nebo zdůrazňuje mravní obsah profese – étos.

Průcha, Walterová, & Mareš (2009) vnímají pedagoga (učitele) jako osobu, která předává zkušenosti svým svěřencům. Předává své nabyté znalosti. Povolání učitele dále charakterizují jako sociální pracovní roli, jejímž smyslem je působit na chování, přesvědčení

a cítění žáků. Předávat jim dovednosti, poznatky a návyky kultury předcházejících generací. Pedagog hraje v životě dětí významnou roli, zodpovídá za výchovu a vzdělání, napomáhá jim vkročit do života a společnosti. V poslední době je ve školách stále více kladen důraz nejen na vzdělávání, ale také na výchovu dětí. (Grecmanová, Holoušová, & Urbanovská, 2002) se shodují na sociální a pracovní roli v charakteristice učitelské profese a jejím působením na chování žáků. Také ji doplňují o charakteristiku, že učitel je často v roli vychovatele a zastává i rodičovskou roli. Obzvláště pak u dětí vyrůstajících v nefunkčním rodinném prostředí. Je však důležité si uvědomit, že rodič nemůže být nahrazen pedagogem.

Se změnou zákonů, vyhlášek, změnami ve společnosti, otvírání se novým možnostem a bouráním zažitých předsudků od 90. let dochází k začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd. S tím souvisí pojmy integrace a inkluze (Lechta, 2010).

Podle záznamů organizace United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2009) tvoří děti se zdravotním postižením po celém světě jednu třetinu všech vyloučených dětí ze vzdělávání.

Integrace

Pojem integrace (latinsky integration) znamená v překladu znovu vytvoření celku. Jedná se o jednotu člověka a jeho vztah k okolí (Vítková, 2006).

Slowík (2007) chápe integraci jako možný nejvyšší stupeň socializace člověka. Integrace je podle něj přirozený proces všech členů společnosti. Majoritně se týká lidí se zdravotním postižením, kteří právě mají problémy s integrací, jelikož se výrazně odlišují od běžné populace a mají problém se socializací.

Podle Kudláčka, & Ješiny (2008) je termín „integrace v tělesné výchově“ (začleňování žáků) chápán jako zařazení jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich do společných pohybových programů TV a zároveň autoři dodávají, že učitel TV obecně musí učinit nezbytná opatření ve výchovně-vzdělávacím procesu tak, aby zajistil, že všichni žáci mohou dosáhnout cílů TV, při tom se budou cítit bezpečně, spokojeně a úspěšně v průběhu hodiny TV.

V podstatě je integrace dynamický proces (nemá pevně stanovená pravidla), který se neustále mění. Cílem je společná výchova žáků bez a se speciálními vzdělávacími potřebami v jedné třídě. (Bartoňová & Vítková, 2007). Stejný názor dokládá i Slowík (2007), který popisuje integraci jako individuální zařazování žáků s handicapem do běžných tříd a dodává, že je možné zřizovat speciální třídy v běžných školách. To znamená, že by žák se speciálními vzdělávacími potřebami byl na klasické škole, ale učil se ve speciální třídě.

Cílem integrace je tedy co nejmenší izolace žáků se SVP od vrstevníků. Jejich postižení by nemělo být limitujícím faktorem. Jejich výchova probíhá společně (Bazalová, 2006). Ovšem jak dodává Zelinková (2011), tohoto stavu je velmi obtížné dosáhnout a nejde o děti s postižením. Podle ní, je tedy cílem vzájemný respekt obou skupin.

S pojmem integrace se často pojí termín inkluze. Tyto termíny jsou spjaté a splývají v jeden pojem. V České republice vnímáme integraci a inkluzi takto:

Rozdíl mezi integrací a inkluzí dle Sowíka (2007) a Anderlíkové (2014):

Integrace (lat. Integratio): obnovit, obnovení celku, ale též sjednotit, včlenit

Inkluze (lat. Inclusio): začlenění, být součástí, splynout (Anderlíková, 2014).

Inkluze

Inkluzivní vzdělávání je proces, ve kterém jde o transformaci škol a dalších vzdělávacích center se zaměřením na poskytování příležitostí ke vzdělávání studentům se zdravotním postižením, studentům z etnických či jazykových minorit bez rozdílu pohlaví či věku. Cílem je eliminovat vyloučení, které je důsledkem negativních postojů a nedostatku odpovědnosti k rozdílu v rase, ekonomickému statusu, sociální třídě, etnické příslušnosti, jazyku, náboženství, pohlaví, sexuální orientaci a schopnostem (UNESCO, 2009).

Dle Akčního plánu 2015–2018 je prioritním cílem vzdělávací politiky České republiky dosáhnout především velkého snížení nerovností ve vzdělávání. A to nejenom formální rovností v přístupu ke vzdělávání, ale především schopností systému vytvářet podmínky, uplatňovat účinné postupy pro prevenci a kompenzaci sociálních, zdravotních, kulturních a jiných osobnostních znevýhodnění, aby všichni žáci a studenti dosáhli alespoň základní společné úrovně znalostí.

„Česká republika musí směřovat k systému, který nebude žáky rozdělovat na základě kognitivních schopností do tříd a škol s náročnějším, respektive méně náročným kurikulem, ale umožní každému plně rozvíjet svůj potenciál v systému kvalitního a inkluzivně orientovaného veřejného vzdělávání.“ (Akční plán 2015-2018).

Hájková & Strnadová (2010) považují inkluzi za koncept, podle něhož všechny děti jsou v jednom systému vzdělávání a je jedno, jestli mají nebo nemají nějaké postižení. Inkluze zahrnuje také mimo děti jejich rodiče, asistenty, pedagogické pracovníky a v neposlední řadě i poradenské pracovníky. Slowík (2007) dodává, že inkluze je nikdy nekončící proces a samozřejmě inkluze nezahrnuje pouze systém školství, ale i běžné denní činnosti, aktivity a podobně.

Podstatou inkluzivního vzdělávání je zajištění kvalitního vzdělání dětem bez ohledu na jejich znevýhodnění nebo naopak nadání. Je obtížné najít ideální formu výuky, dost často

se uplatňuje individuální forma, což je ovšem také obtížné vytvořit pro pedagoga, jelikož má ve třídě hodně žáků (Uzlová, 2010). S tímto názorem se ztotožňují (Hájková & Strnadová, 2010) a dodávají, že hodnocení žáků by mělo být spíše kombinací slovního a klasického (známkového) hodnocení.

Podle inkluzivního vzdělávání, dochází ve vyučovacím procesu ke změně v rolích. Pedagog už není ten, co diktuje látku a žák jen poslouchá, ale pedagog má novou roli jako průvodce. Vede žáka hodinou a skrze látku. Pedagog sleduje individuální cíle žáka (Hájková & Strnadová, 2010).

Bazalová (2006) tvrdí, že by se v rámci inkluze nemělo rozlišovat na žáky s postižením a bez postižení. Maximálně uvádět jejich postižení v rámci určitých situací. Spíše, než na postižení by se mělo zaměřit na jejich rozvoj osobnosti.

Rozdíl mezi integrací a inkluzí vnímá Slowík (2007) tak že při integraci jsou žákům zajištěny podpůrné prostředky, pomůcky a péče, čímž je jedinec začleněn mezi intaktní spolužáky. Kdežto inkluze se snaží o zapojení do běžných činností takovou formou, že nejsou potřeba speciální pomůcky tam kde to není nutné.

Lechta, (2010) v krátkosti uvádí rozdíl mezi integrací a inkluzí v tom, že při integraci se dítě více přizpůsobuje škole. Při inkluzi se přizpůsobuje obsah a prostředí pro děti. Máme tedy dva pojmy, které spolu úzce souvisí. Jaký je hlavní rozdíl mezi integrací a inkluzí? Za hlavní rozdíl inkluze se považuje to, že je inkluze zaměřena na daleko širší a větší část populace, než jsou pouze v našem případě žáci s jakýmkoli postižením. To znamená, že školy by měly přijímat všechny žáky bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové a jejich jiné předpoklady. Tento koncept by měl být zaměřen nejen na děti s postižením, ale i děti z odlehklých oblastí, děti nadané, děti z lingvistických, etnických i kulturních minorit, ale i děti z okrajových oblastí nebo skupin společnosti.

Foist (2016) spatřuje jako hlavní rozdíl mezi inkluzí a integrací to, že inkluze akceptuje rozmanitost nejen u lidí s postižením či narušením, ale i rozmanitost etnickou, jazykovou, rozmanitost u kulturních menšin a jiných sociálně, ekonomicky i jinak znevýhodněných skupin. Čímž se shoduje s Lechtou (2010). Foist dále doplňuje o další rozdíly mezi integrací a inkluzí, že v případě integrace je systém zaměřen na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), a to buď formou individuální integrace – kdy je žák začleněn do běžné třídy (je přímo v třídě s ostatními intaktními spolužáky). Nebo formou skupinové integrace, kdy se žák se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělává ve skupině, třídě nebo oddělení, které je zřízeno pro tyto žáky v běžné škole (může být oddělen od běžné třídy, ale je stále na běžné škole, jen může být v třídě s dalšími žáky se SVP a některé činnosti

provádí s intaktními spolužáky). Z toho vyplývá, že tyto dvě formy integrace můžeme chápat jako jakýsi vývojový stupeň inkluze.

Anderlíková (2014) vychází z přesvědčení, že všichni lidé jsou rozdílní, odlišují se od sebe. Zároveň může každý člověk nezávisle na ostatních spolupůsobit a spolurozhodovat se v určitých situacích. Nedochází k přizpůsobování jednotlivých skupin společnosti.

Celkový přínos inkluze shrnuje Tannenbergová (2016). Ta propojuje dokumenty nadnárodního i národního charakteru. Inkluze funguje v různých sférách života. Můžeme říci, že je principem demokracie a také humanismu celkově. V běžném životě je přirozená a aplikovatelná na lidská práva. Dále utváří hodnotový systém společnosti, která je samozřejmě demokratická a svobodná. Co se týče různorodosti (heterogenity), je inkluze brána jako přínos z hlediska rozvoje samotné společnosti. Princip spolupráce se vytváří v důsledku společného působení jedinců ve společnosti. Každý v té společnosti má své vlastní klady a zápory nebo talenty či nedostatky. Princip regionalizace je vnímám dle autorky, jako vytvoření inkluzivní školy pro komunitu dětí z okolí. Zde se právě promítá místo pobytu žáků v dané komunitě. Dalším principem je otevřenost a efektivita školy, která sama působí na děti a žáky. Musí být výuka promyšlená a probíhat v bezpečném prostředí. Principem individualizace je akceptování potřeb každého jedince v edukačním prostředí a nastavení procesu tak, aby se mohl jeho talent a celkově osobnost rozvíjet plnohodnotně. V neposlední řadě funguje princip celistvosti, který zaměřen na rozvoj žáka, týkající se jak intelektových, tak sociálních, etických, tělesných a mnoha dalších složek. Pokud bychom posuzovali klady a zápory inkluzivního vzdělávání, můžeme říci, že je inkluze velice přínosná, ovšem musíme znát rizika a překážky a vědět, jak je můžeme překonávat.

Úplným opakem integrace a inkluze je exkluze. Ne vždy zde byla integrace žáků se SVP do běžné třídy. Za jednu z překážek v rámci integrace (inkluze), můžeme považovat zhoršení podmínek ve třídě a větší náročnost pro pedagogické pracovníky.

Exkluze

Opak integrace. Jedná se o vyloučení osob z veřejného školství. Segregace je vyčleňování osob. Toto období probíhalo až do začátku dvacátého století, kdy došlo k rozmachu speciálního školství. Začaly vznikat ústavy pro lidi s postižením a dochází ke sjednocování speciálního školství. Například Karel Slavoj Amerling – 1896 založil Pomocnou školu pro slabomyslné v Praze a dále Rudolf Jedlička – 1908 založil Spolek pro léčbu a výchovu rachitiků a mrzáků v Praze (Bartoňová & Vítková, 2007).

Asistent pedagoga

Pozice asistenta jako funkce ve vzdělávacím systému České republiky je zakořeněna více než dvacet let. Během této doby proběhlo několik změn v zařazení a pracovní náplně pozice asistentů, ale také proběhlo několik změn v samotném pojmenování této profese. Pozice asistenta pedagoga se rozšířila v roce 1997 díky přijetí Vyhlášky č. 127/1997 Sb., O speciálních školách a speciálních mateřských školách (Němec, 2014). Zároveň autor dodává, že tato vyhláška stanovuje činnost dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě pro žáky ve třídách pro žáky s poruchou autistického spektra, ve třídách pro žáky hluchoslepé, na přípravných stupních a ve třídách pro žáky s více vadami.

Funkce asistenta pedagoga je jedním z podpůrných opatření, které je dáno školským zákonem 561/2004 Sb., a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Cílem zřízení této funkce je zlepšit podmínky práce pedagoga, přispět k vytvoření podmínek individualizace, přispět k naplňování vzdělávacích potřeb všech žáků ve třídě, kde se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud nároky na podporu pedagoga při práci se žákem vyžadují činnost další osoby, která pomůže zkvalitnit práci s tímto žákem, je vhodné zřídit ve třídě funkci asistenta pedagoga (NUV, 2017).

Pozor, neplést si funkci asistenta pedagoga a osobního asistenta. Toto jsou dvě rozdílné profese, i když může toto členění být matoucí. Osobní asistent je službou charakterizovanou zákonem o sociálních službách č. 108/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů:

Ten vymezuje osobní asistenci jako terénní službu poskytovanou osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejich situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje (Zákon o sociálních službách 108/2006 Sb.).

Podle vyhlášky § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných:

Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb. Asistent pedagoga pracuje

podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,
- b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- d) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby.

Asistent pedagoga je podpůrný pedagogický pracovník, jehož hlavním posláním je podporovat pedagoga v průběhu vzdělávání žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání těchto žáků vyžaduje častější pedagogickou podporu, kontrolu jejich práce, pomoc s koncentrací na zadaný úkol, pomoc s orientací v zadaném úkolu, podporu v komunikaci se žákem a jeho rodinou atd (NUV, 2017).

Michalík (2002) s názvem „asistent pedagoga“ nesouhlasí, domnívá se, že termín přesunuje působnost k učiteli nikoliv v zájmu dítěte s postižením, dětí zdravých nebo celé třídy. Michalík osobně preferuje návrh „třídní asistent“. Vyhláška č. 27/2016 Sb., uvádí, že asistent pedagoga může poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků.

1.1.1 Odborná kvalifikace

Průcha, Walterová, & Mareš, (2009), definují kvalifikaci jako:

Soubor požadovaných dispozic pro sjednaný druh pracovní činnosti či vykonávání určité profese, a to se stanovenou mírou namáhavosti, složitosti a přesnosti práce. Kvalifikaci lze vnímat jako způsobilost ke konkrétní pracovní činnosti. Je vždy utvářena prostřednictvím určitého typu edukace. Kvalifikovanost učitele lze chápat jako požadované předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka (p. 137).

Valenta (2010) popisuje předpoklady, které musí mít jednak pedagog, tak ale také asistent pedagoga. Musí například prokázat znalosti českého jazyka. Prokazování této znalosti je specifikováno v § 4 Zákona o pedagogických pracovnících. Povinnost prokázat znalost

českého jazyka se týká pedagogických pracovníků, kteří příslušnou odbornou kvalifikaci získali absolvováním vzdělávacího programu v jiném než českém jazyce. Znalost českého jazyka nemusí prokazovat osoba, která: a) bude působit ve škole s jiným vyučovacím jazykem než českým; b) úspěšně vykonala maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury (v podstatě každý kdo absolvuje střední školu s maturitou); c) vyučuje cizí jazyk nebo konverzaci v cizím jazyce.

České školství rozděluje pedagogy na obecné pedagogy a speciální. Obecní pedagogové se s problematikou osob se zdravotním postižením setkávají pouze ve volitelném rozsahu což je nedostatečné ve svém přípravném vzdělávání. Díky této nedostatečné přípravě často dochází k situaci, že nejsou naplňována práva žáků se zdravotním postižením na vzdělávání v běžné (tedy spádové) škole (Michalík & Krhutová, 2011).

1.2 Legislativa

Michalík, et., al. (2015) uvádí, že legislativní rámec českého vzdělávání a školství všeobecně není vůbec jednoduchý, jelikož v něm dochází k neustálým změnám a aktualizacím. Z toho vyplývá, že povinností školy a školského zařízení je sledovat změny a novely, aby nedocházelo k porušení zákonů, vyhlášek a v podstatě v žádné oblasti působení školy nedošlo k pochybení v rozporu se zákony.

1.2.1 Legislativní rámec pro systém vzdělávání

Lechta (2016) doplňuje, že v současné době se vzdělávání dostává do popředí zájmu společnosti a je považováno za významnou hodnotu. Kvalitní vzdělání je přístupné pro každého, žáci vědí, co se od nich očekává na každé úrovni a v každé vzdělávací oblasti, jsou motivováni k celoživotnímu učení. Ješina, O., Hamřík, Z., Bartoňová, R., Janečka, Z., Kalman, M., Kučera, M., Panská, S., Rybová, L., & Vyhlídal, T. (2012) popisují národní i nadnárodní úroveň, protože jsme jednak v OSN a jednak v Evropské Unii, přijímáme legislativní opatření i z těchto institucí.

1. Nadnárodní úroveň legislativního systému vzdělávání:

Ješina et al. (2012) uvádí řadu podstatných dokumentů na mezinárodní úrovni, které vznikly až v poslední době a vztahují či zaměřují se k přijímání osob se SVP:

• **Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod** (nejdůležitější právní úmluva sjednaná v rámci Rady Evropy).

• **Listina základních práv** a svobod patří mezi nejdůležitější mezinárodní dokumenty, které se zabývají problematikou účasti osob se SVP v pohybových aktivitách.

- Evropskou chartu sportu.
- Evropskou chartu sportu pro všechny: zdravotně postižené osoby.
- Doporučení Rady ministrů členských zemí Evropské unie (EU; ze dne 30. 4. 2003).
- Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením.

2. Národní úroveň – legislativa:

Legislativa pro oblast vzdělávání začíná základním zákonem České republiky:

• **Ústava České republiky** ze dne 16. prosince 1992. V ústavě se školství a vzdělání nepopisuje přímo, ale je zde odkaz na ústavní pořádek, čímž se myslí Listina základních práv a svobod. V Listině základních práv a svobod je zmínka o školství a vzdělání v hlavě čtvrté (popisuje sociální, kulturní a hospodářské právo).

• **Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.** Školský zákon upravuje všechny typy vzdělávání, ale pozor, s výjimkou vysokoškolského. Vysokoškolské vzdělání je definováno v Zákoně o vysokých školách. Dobře vytvořené legislativní zázemí je vedle personálních, pedagogických, ekonomických a technických podmínek, jedním z důležitých momentů, které umožňují realizovat projekt společného vzdělávání v praxi. Problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“), v jeho novele č. 82/2015 Sb., a podrobně upravena prováděcí vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen vyhláška MŠMT). Tyto právní předpisy umožnily rozvoj inkluzivního vzdělávání, kdy nejzásadnějším momentem je skutečnost, kdy žáci se zdravotním znevýhodněním či žáci se zdravotním postižením nejsou vyčleňováni z hlavního vzdělávacího proudu. V současné době dítě, žák či student se speciálními vzdělávacími potřebami není vymezený dle určitého postižení, tedy dítě, žák, student zdravotně postižený, zdravotně znevýhodněný nebo sociálně znevýhodněný. Nově se dítětem, žákem a studentem se speciálními potřebami rozumí osoba, která potřebuje poskytnutí podpůrných opatření, aby mohla naplnit své vzdělávací možnosti a uplatnit nebo užívat svých práv na rovnoprávném základě s ostatními.

• **Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách** a o změně a doplnění dalších zákonů.

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

- **Zákon č. 262/2006 Sb.**, zákoník práce.

• **Vyhláška 127/1997 Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách.** Tato vyhláška stanoví typy speciálních škol a speciálních mateřských škol, zřizování a zrušování speciálních škol a speciálních mateřských škol, počty dětí a žáků ve třídě, zvláštnosti organizace speciálních škol a speciálních mateřských škol, zařazování dětí do speciálních mateřských škol, zařazování žáků do speciálních základních škol, zvláštních škol a pomocných škol, přijímání žáků do speciálních středních škol a do odborných učilišť a praktických škol, vyučovací čas, výchovu mimo vyučování, pravidla hodnocení a klasifikace žáků speciálních škol, péči o zdraví a dozor nad žáky a výši příspěvku za pobyt v internátních speciálních mateřských školách a internátních speciálních školách.

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

Další legislativní dokumenty na národní úrovni:

- **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice** (tzv. **Bílá kniha**). Jedná se o klíčový strategický dokument. Podle (Michalíka et al., 2015) je Bílá kniha systémový projekt, formulující obecné záměry, rozvojové programy a také v neposlední řadě myšlenková východiska. Tato východiska by měli být určující pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (MŠMT, 2015).
- **Úmluva o právech osob se zdravotním postižením** (od roku 2009). Tento důležitý dokument se zabývá vztahem ke vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Tato úmluva dokonce zavazuje Českou republiku k zajištění inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy (Michalík et al., 2015). Tato úmluva je zahrnuta v zákoně č. 198/2009 Sb., (antidiskriminačního zákona).

Dalším významným krokem je Národní akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016 – 2018, který se promítá do současné školské legislativy. Akční plán přispívá k naplnění vize Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Z toho vyplývá, že Česká republika je k inkluzivnímu vzdělávání smluvně vázána.

- **Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018.**

V roce 2014 byla schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. K naplnění této vize byl vypracován dokument: Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018. Akčním plán popisuje návaznosti na schválenou novelu školského

zákona zavádí intenzivně Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) inkluzivnímu vzdělávání, dále nastoluje rovný přístup ke vzdělávání všech žáků v rámci ČR (to vychází z inkluzivního nařízení). Cílem je nastavit vhodné podmínky pro vzdělávání žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření, která jsou nezbytná pro zajištění vzdělávacích potřeb každého žáka, bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu. Zároveň by měl tento akční plán připravit a podpořit všechny složky systému tak, aby od 1. září 2016 mohly být realizovány změny, které přinesla novela školského zákona č. 561/2004 Sb., o které se podrobněji zmiňujeme dále v textu (MŠMT, 2015).

- **Akční plán 2019 – 2020**

Tento plán navazuje na Akční plán 2016 – 2018.

Cílem navazujícího APIV 2019 – 2020 bude na základě dosavadních zkušeností zlepšit podmínky pro realizaci změn a přispívat k širokému přijetí principů inkluze u odborné i široké veřejnosti. Při zpracovávání APIV 2019 – 2020 se vycházelo z přijatých tezí (leden 2018), které obsahovaly cíle a tematické směřování intervencí, strukturu budoucího plánu a průběžné vyhodnocení implementovaného APIV 2016 – 2018, jejichž podrobnějším rozpracováním je tento dokument. Klíčové výchozí materiály: Vyhodnocení plnění opatření první a druhé etapy APIV 2016 – 2018 (MŠMT, listopad 2016, listopad 2017); Analýza implementace inkluzivního vzdělávání I. (MŠMT, listopad 2017); Tematická zpráva ČŠI – Inkluzivní vzdělávání ve školním roce 2016/2017 (ČŠI, říjen 2017); Tematická zpráva ČŠI – Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání (ČŠI, březen 2018) (MŠMT, Akční plán 2019 – 2020, p. 3)

V Národním akčním plánu je inkluzivní vzdělávání vnímáno na úrovni systému, zřizovatelů, škol, žáků, rodičů a veřejnosti jako vysoce kvalitní vzdělávání, zahrnující nejen rovný přístup, ale i spravedlivou a přiměřenou podporu, zahrnující různé vzdělávací potřeby žáků tak, aby plně využili svého učebního potenciálu bez vytváření bariér a snižování nároků na žádné skupiny. V tomto případě je nutné vidět inkluzi jako rozvíjející se koncept, kde mají témata rozmanitosti a demokracie stále větší význam.

Důležitou roli při realizaci inkluzivního vzdělávání hraje i kvalitní výuka, proto je velmi důležitý postoj ředitele školy a porozumění ze strany zřizovatele školy. Je kladen důraz na kvalitu práce pedagogických pracovníků, která významně ovlivňuje výsledky žáků a určuje tak kvalitu vzdělávacího systému jako celku (Akční plán, 2016-18).

- **Podpůrná opatření** jsou obecně definována jako, „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí, nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“. (§ 6, odst. 1, zákon 561/2006, Sb., Školský zákon, novela 82/2015 Sb.) Novela školského zákona taktéž zakotvuje právo dítěte, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou či školským zařízením. Zásada bezplatnosti podpůrných opatření je chápána jako všeobecná zásada a vztahuje se tak na školy a školská zařízení všech zřizovatelů.

1.2.2 *Současný stav vzdělávání učitelů na integraci žáků se SVP*

Cílem současného školství v ČR je vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů (školský zákon č. 561/2004 Sb., novela 82/2015 Sb.). Současná školská legislativa taktéž respektuje speciální vzdělávací potřeby žáků s těžkým a kombinovaným postižením. Pro tyto žáky byl vytvořen Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, realizovaný v základní škole speciální, kde pracují zkušení speciální pedagogové (novela zákona 82/2015 Sb.).

Z nedávné historie Sherrill (2004) napsala zprávu, která uvádí ve své zprávě o přípravě pedagogických pracovních, že pokud je špatná nebo malá příprava budoucích pedagogů, může ohrozit integraci a vnímání ohledně předsudků, diskriminace nebo dokonce se střetávají budoucí pedagogové s neznalostí problematiky z oblasti aplikovaných pohybových aktivit.

Na výsledky této zprávy reagovala Nováková (2004) a to tak, že pokud chceme a máme správně integrovat, musí být klíčové, aby se zdokonalovala připravenost z hlediska kompetence budoucích učitelů na integraci žáků se SVP. Učitel musí být správně připraven, aby byl schopen integrovat žáka do běžné výuky.

Pipeková et al. (2010) se shoduje ve faktech ohledně profesionality a zvyšování schopností na integraci žáků ze strany učitelů do běžných tříd. K tomu je zapotřebí speciálně pedagogické vzdělání.

Michalík et al. (2012) vyzdvihuje čtyři oblasti, které jsou podstatné s klíčovými kompetencemi inkluzivního učitele, které převzal z *European Agency for Development in Special Needs Education*. Ty jsou popsány jako:

a) Respektování diverzity žáků – odlišnosti mezi žáky nejsou vnímány jako překážka, ale právě naopak jsou chápány jako významný zdroj pro vzdělání.

b) Podpora všech žáků – učitel klade na všechny žáky stejné cíle, přiměřené a stejně vysoké.

c) Spolupráce – spolupráci mezi žáky a učitelem vytváří samotný učitel. Musí najít tak vhodnou situaci a prostředí, aby byl kolektiv veden k týmové práci.

d) Další osobní profesní vývoj – učitelé by měli se neustále sami rozvíjet a vzdělávat a nezabřednout do své role a ulpět na jedné věci.

Ješina (2011) předkládá možnosti vzdělávání odborníků na Řešení v ČR – příprava vysokoškolských pracovníků:

- FTK UP v Olomouci – obory Aplikovaná tělesná výchova a Aplikované pohybové aktivity, všechny studijní obory na Fakultě tělesné kultury povinně na Bc. i na Mgr. Úrovní.

- FTVS UK v Praze – „staronově“ otevřený obor, možnosti i pro ostatní obory,

- FSpSMu v Brně – nemají samostatný obor, ale většina oborů má v kurikulu zařazen předmět speciální pedagogiky

- Rozšíření na PdF – Universita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Plzeň, České Budějovice; Ostrava, Zlín, Hradec Králové, České Budějovice.

1.2.3 Vzdělávání učitelů na integraci žáků se SVP v jiných zemích v rámci EU

Belgie

Belgie má na základě právních předpisů definováno speciální vzdělávání, ale s omezením na děti a dospívající, a to na základě multidisciplinárního hodnocení. Speciální vzdělávání se poskytuje žákům se stejným typem potřeb; jejich potřeby jsou definovány podle hlavního postižení společného pro jednu z osmi skupin. Pro pojem aplikovaná tělesná výchova nejsou definovány právní předpisy. Jejich odborná příprava odborníků v souvislosti s aplikovanými pohybovými aktivitami probíhá na Catholic University Leuven (Goňcová, 2006; Ješina, 2011).

Finsko

Finsko si zakládá na inkluzivním vzdělávání. Za žáky se SVP se ve Finsku považují ti, kteří mají schopnosti růstu, rozvoje nebo učení sníženy v důsledku postižení, pokud jsou schopnosti růstu, rozvoje nebo učení, sníženy v důsledku postižení, nemoci nebo snížené pracovní schopnosti. Žáci mají právo na asistenci ve vzdělávání. Žáci s menšími problémy v oblasti učení nebo přizpůsobení mají právo na částečné vzdělávání zaměřené na jejich speciální potřeby společně s tradiční výukou. Pokud žák nemůže být začleněn do tradiční výuky v důsledku postižení, nemoci, opožděného vývoje, emoční poruchy nebo z jiných

důvodů, může mu být poskytnuto vzdělání zaměřené na speciální potřeby. Aplikovaná tělesná výchova se realizuje zejména ve spojení s tradiční výukou nebo ve speciální třídě nebo na jiném vhodném místě. Aplikovanou tělesnou výchovu mohou vyučovat pedagogové v předškolních, speciálních, základních školách, dále pedagogové tělesné výchovy s ohledem na věk žáků. Přípravu učitelů v oblasti APA zajišťuje mnoho institucí (např. University of Jyväskylä nebo Univerzita of applied science HaagaHelia in Vierumäki) (Goňcová, 2006; Ješina, 2011).

Francie

Francie nemá termín označující populaci žáků, která využívá zvláštních opatření stanovených na základě SVP: používané termíny (postižené děti, neadaptované děti. Na základě zákona č. 2005-102 z 11. února 2005 o rovných právech a příležitostech, začlenění a občanských právech a povinnostech postižených občanů je postižení definováno jako jakékoli omezení aktivit nebo omezení v účasti na společenském životě v sociálním prostředí občanů v důsledku závažné, dlouhodobé nebo trvalé změny jedné nebo několika tělesných, smyslových, duševních, kognitivních nebo psychických funkcí, v důsledku vícečetného postižení nebo omezujícího zdravotního problému. Pojem APA je uveden v článku sportovního zákoníku L.212-1 sportovního zákoníku. Podle tohoto článku je pedagog odborníkem s bakalářským titulem v oboru APA. Ten může vést lekce pohybových aktivit zaměřené na udržení zdraví, na rehabilitaci nebo integraci pro osoby s motorickými nebo psychologickými postiženími, kromě aktivit z oblasti sportu. Studia APA nabízí mnoho francouzských institucí (Goňcová, 2006; Ješina, 2011).

Irsko

V Irsku jsou SVP definovány v souvislosti s osobou jako omezení schopnosti této osoby účastnit se a mít prospěch ze vzdělávání z důvodu trvalého tělesného, smyslového, duševního nebo kognitivního postižení či jakéhokoli stavu, který má za následek, že se daná osoba učí jinak než osoba, která v takovém stavu není. Termín aplikovaná tělesná výchova není výslovně uveden, ale zákon o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami z roku 2004. Ten definuje podpůrné služby pro začlenění, které by měly odpovídat i za podporu v inkluzivní tělesné výchově. Studia nebo moduly v oblasti APA zajišťuje mnoho institucí, přičemž vedoucí institucí pro mnoho národních a mezinárodních projektů APA je Institut technologií v Tralee (Goňcová, 2006; Ješina, 2011).

Portugalsko

V Portugalsku jsou žáci se SVP definováni jako děti a mladí lidé, kterým je poskytováno speciální vzdělávání, protože mají potíže v procesu učení a zapojení do výuky, s ohledem na interakci mezi vzájemně propojenými faktory a omezeními v jejich činnostech. O TV (ATV) se právní předpisy výslovně nezmiňují, ale zahrnují ustanovení o oblastech, v nichž byly identifikovány speciální potřeby a požadují určitý typ specializované podpory. TV je jednou z těchto oblastí, není však označována jako APA/ATV. Odborníky, kteří denně pracují s dětmi se speciálními potřebami v TV (APA/ATV) jsou učitelé TV. Mezi nimi jsou i učitelé TV s doplňkovou kvalifikací v oblasti APA (na pregraduální a postgraduální úrovni) získanou například na univerzitě v Coimbře (Goňcová, 2006; Ješina, 2011).

Polsko

Vzdělávání žáků se SVP může probíhat v obecných školách, integrovaných školách/třídách nebo speciálních školách/třídách. Speciální vzdělávání se řídí zákonem o školním vzdělávání ze dne 7. září 1991 ve znění pozdějších předpisů a výnosem ministra národního vzdělávání o vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami dostávají podporu od center psychologických a vzdělávacích služeb, a to bezplatně a na principu dobrovolnosti. O aplikované tělesné výchově nejsou žádné informace. Nicméně, vzdělávací systém v Polsku vytvořil takzvaný speciální vzdělávací systém (ACT about System of Education, 7/9/1991). Učitelé speciální tělesné výchovy by se měli účastnit speciálních kurzů celoživotního vzdělávání, v nichž mají rozvíjet své vlastní schopnosti (Goňcová, 2006; Ješina, 2011).

1.2.4 Kompetence učitele

Cílem vzdělání učitelů a zároveň jejím smyslem v nabíráních kompetencí na přípravu integrace žáků se SVP do běžné hodiny tělesné výchovy nebo dalších hodin, je vybavit budoucí pedagogy klíčovými kompetencemi, které je mají připravit na plnění povinností v hodině a zároveň je připravit na budoucí sebevzdělávání. Nejen, že osvojení samotných kompetencí je dlouhodobý projekt, ale budoucí učitel by měl myslet také na to, že učení i pro něj je celoživotní proces. Úroveň dosažených kompetencí absolvovaných po vysoké škole je základ pro integraci žáků se SVP do běžné třídy, nelze však tyto kompetence

považovat za ukončené. Tvoří základ pro další přípravu pedagogů v již zaběhnutém procesu učení a vykonávání samotné profese.

Anglická literatura používá dva termíny – competency a competence. Tyto termíny znamenají totéž. V překladu se dá přeložit jako pravomoc nebo oprávnění. v přeneseném významu schopnost, způsobilost, zručnost, obratnost nebo kvalifikaci. Další autoři mohou chápat kompetence lehce rozdílně, a to jako competence = kvalifikace a competency = určité chování v profesi. Armstrong (2007) definuje kompetence *„jako schopnosti chování, tzn. očekávané chování, které je zapotřebí k odvádění výsledků v podobě týmové práce, komunikace, vedení lidí a rozhodování.“*

Kubeš et. al. (2004) popisují jinak kompetence a to tak, že považují kompetence za stabilní charakteristiku osobnosti jedince. Ta je pak velkou a podstatnou částí náplně pracovních úkolů. Podle autorů kompetence předpokládají, jak se bude učitel chovat a projevovat v různých situacích, které nastanou v profesi.

Podle zákona č. 563/2004 Sb., který předpokládá, že pokud chce člověk pracovat v jakékoli pedagogické profesi, jsou na něj kladeny všemožné požadavky, které mu předpokládají určitou míru schopností, vlastností a dovedností. Na základě těchto předpokladů by měl být člověk vybaven pro vykonávající svou profesi. V tomto zákoně nejsou požadavky konkretizovány nějakými body. Ale je popsána pedagogická kompetence. Zákon popisuje společné předpoklady pro všechny pedagogické pracovníky v jakékoli profesi. Jsou jimi: plná právní způsobilost k úkonům, odborná kvalifikace pro vykonávání přímé pedagogické činnosti, bezúhonnost a zdravotní způsobilost pedagogického pracovníka.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (RVP ZV, 2007, p. 14).

Průcha, et al. (2003) již dříve označil klíčové kompetence jako soubor požadavků na vzdělání. Ty v sobě zahrnují podstatné dovednosti, vědomosti, a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních situacích.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007) vymezuje šest klíčových kompetencí, nezbytných pro uplatnění v sociálním i pracovním životě každého člověka. Jsou to:

- Kompetence k učení – schopnost celoživotního vzdělávání a zvyšování kvalifikace.
- Kompetence k řešení problémů – samostatné řešení problémů, vyhledávání informací vhodných k řešení problémů, volba hodných způsobů řešení a vhodném využívání získaných vědomostí, dovedností, zkušeností.

- Kompetence komunikativní – formulace a vyjadřování smysluplných názorů a myšlenek. Schopnost naslouchat a snažit se porozumět druhým lidem.

- Kompetence sociální a personální – plnohodnotná spolupráce v týmu, ohleduplné jednání s klienty či jejich zákonnými zástupci.

- Kompetence občanské – schopnost respektovat druhé.

- Kompetence pracovní – utvářejí vztah jedince k práci, pomáhají dodržovat jeho povinnosti, závazky ale také nutná pravidla.

Vašutová (2004) popisuje a rozděluje kompetence jinak než RVP:

- Předmětová (neboli oborová) – tato kompetence je chápána jako osvojení systematických znalostí určitého předmětu, který vyučujeme jako pedagog, a to v rozsahu a hloubce, která zahrnuje potřeby. V neposlední řadě obsahuje schopnost měnit poznatky určitých vědních oborů do vzdělávacích plánů a obsahů.

- Didaktická a psycho didaktická – tato kompetence je vnímána jako schopnost učitele ovládat stanovené strategie učení, a to v rovině teoretické a praktické. Využívá schopnosti různých didaktických metod, především individuální potřeby dětí, žáků a požadavků konkrétní vzdělávací instituce.

- Pedagogická – tato kompetence se vyznačuje znalostí výchovy v teoretické i praktické rovině. Učitel se orientuje v souvislostech výchovy a vzdělávání. Využívá aktuální trendy ve vzdělávání. Dalším obsahem této kompetence je schopnost učitele podporovat rozvoj individuálních kvalit dětí a žáků v zájmové a volní oblasti. Učitel v neposlední řadě respektuje práva dítěte.

- Diagnostická a intervenční – tato kompetence zahrnuje dovednosti pedagoga využívat prostředky pedagogické diagnostiky na oblast výchovy a vzdělání. Využívá poznatků individuálních předpokladů dětí a žáků. Také do této kompetence spadá schopnost pedagoga určit specifické poruchy učení a přizpůsobovat žákům výuku.

- Sociální, psychosociální a komunikativní – tato kompetence určuje, zdali je pedagog schopný řešit náročné sociální situace. Měl by mít osvojenou komunikaci a tu využívat při komunikaci s rodinnými příslušníky.

- Manažerská a normativní – tato kompetence řeší znalosti pedagogů z hlediska práv a zákonů vztahující se k jeho profesi. V podstatě řeší problematiku administrativy a evaluace žáků.

- Profesně a osobnostně kultivující – tato kompetence zahrnuje schopnost kooperace pedagoga s kolegy, sebereflexe. A právě v neposlední řadě schopnost reagovat na změny vzdělávacích podmínek a vzdělávacích potřeb dětí.

1.2.5 Další vzdělávání

Pedagog po dokončení studia nejen by měl z vlastní vůle chtít pracovat na sobě v rámci samostudia, ale také řídit se následujícími zákony a vyhláškami. Následuje výčet zákonů a vyhlášek a jejich shrnutí, podle kterého by se měli pedagogové dále vzdělávat:

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů (naposledy novelizovaný zákonem č. 379/2015 Sb., účinným od 12. 1. 2016), upravuje další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Dále vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (v novele vyhlášky č. 412/2006 Sb., kterou se právě měnila vyhláška č. 317/2005 Sb.) Tato vyhláška (317/2005 Sb.) definuje požadavky na kvalifikační vzdělávání, na prohlubování odborné kvalifikace, a v přílohách obsahuje definice kariérních stupňů pedagogických pracovníků.

Obecně prohlubování kvalifikace upravuje Zákoník práce v § 230. Rozumí se jím průběžné doplňování kvalifikace, kterým se nemění její podstata a které umožňuje zaměstnanci výkon sjednané práce. Za prohlubování kvalifikace se považuje též její udržování a obnovování.

Zákon o pedagogických pracovnících v § 24 se shoduje v terminologii spolu se zákoníkem práce. V něm § 230 odst. 2 Zákoníku práce ukládá povinnost zaměstnanci prohlubovat si svou kvalifikaci k výkonu sjednané práce. Tento odstavec se shoduje se zákonem o pedagogických pracovnících § 24 odst. 1: mají pedagogičtí pracovníci po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Účast na školení nebo jiných formách přípravy anebo studium za účelem prohloubení kvalifikace jsou v souladu s § 230 odst. 3 Zákoníku práce považovány za výkon práce, za který zaměstnanci přísluší plat.

1.2.6 Celoživotní vzdělávání

Pojem celoživotní vzdělávání zapadá do koncepce vzdělávacího systému, který integruje dalšími neškolními vzdělávacími institucemi a sdruženími. Celoživotní vzdělávání přichází stále více do povědomí společnosti. Jedná se o vlastní iniciativu jedince vzdělávat se, zdokonalování sama sebe a seberealizaci v procesu celoživotního vzdělávání. Celoživotní

vzdělávání za určitých předpokladů pomáhá dosáhnout nutných znalostí a kompetencí (Kopecký, 2004).

Mezinárodními organizace (UNESCO, EU, OECD) formulovaly koncept celoživotního učení:

„Všechny možnosti učení jsou chápány jako jediný propojený celek, který umožňuje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a získávání stejných kvalifikací a kompetencí různými cestami a kdykoli během života. Formalizovaný vzdělávací systém, jak jej známe dnes, vytváří pro toto pojetí celoživotního vzdělávání nezbytné základy, tvoří však jen jeho jednu část. Všechny mechanismy – řízení, rozdělení kompetencí, financování, evaluace a zajišťování kvality, příprava učitelů i podpůrné systémy.“ (Walterová, 2004, p. 123).

Dnešní koncept celoživotního vzdělávání, přináší zásadní změnu v pojetí vzdělávání. Formuluje předpokládanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy všech etap vzdělávání. A také v neposlední řadě podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (VÚP, Praha, 2006).

1.2.7 Strategie vzdělávání do roku 2020

MŠMT vydalo strategii vzdělávání, která má být oporou pedagogickým pracovníkům. Dne 9. července 2014 byla usnesením vlády č. 538 byla schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky, a to až do roku 2020, která se stala základním kamenem české vzdělávací politiky.

Dokument, který vyšel v platnost s dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, a to na období let 2015–2020. Tento dokument vypovídá o dalším vzdělávání a kariérním růstu:

Zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků je jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Podpora pedagogickým pracovníkům bude v následném období zaměřena především na dokončení a realizaci kariérního systému učitelů a ředitelů, na zlepšení odměňování pedagogických pracovníků. Současně bude pozornost zaměřena na modernizaci počátečního vzdělávání učitelů a posílení jejich dalšího vzdělávání. 29 Důraz bude také kladen na podporu a zlepšení postavení a vzdělávání ředitelů škol. (MŠMT, 2015 p. 56-57).

Sama vláda poukazuje na bariéry v nedostatečné kvalitě systému vzdělávání:

Řada domácích i zahraničních studií ukazuje, že kvalita vzdělávacího systému je přímo závislá na kvalitě učitelů, jejich kvalifikaci, profesní zdatnosti, pedagogické erudici a entuziasmu. S tím souvisí i postavení učitelů ve společnosti, jejich prestiž a zprostředkovaně i odpovídající platové ocenění. Systém, který by motivoval učitele splňovat tyto atributy, zatím v České republice chybí a je třeba tento nedostatek v následujícím období napravit (MŠMT, 2015, p. 57).

Jaké je řešení podle MŠMT, 2015? MŠMT předpokládá zkvalitnění kariérního systému, který by pomohl učitelům a ředitelům škol ve zlepšování jejich práce pomocí odměn (vnější motivace). Chtějí vytvořit podmínky pro postup v kariérním systému, navrhnout institucionální a finanční zajištění celého projektu.

Kariérní systém podle MŠMT 2015 by měl zlepšit kvalitu výuky zejména tím, že:

- změní se příprava budoucích učitelů a propojí se pregraduální příprava na fakultách vzdělávajících učitele (SŠ a VOŠ připravujících učitele) s praxí škol;
- dojde ke změnám hodnocení práce učitele a vlastního hodnocení ze strany učitelů;
- zefektivní se systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a změní se pohled na plánování profesního rozvoje učitelů;
- dojde ke sdílení příkladů dobré praxe uvnitř škol i mezi školami, vytvoří se podmínky pro předávání zkušeností, mentoring a koučování;
- dojde ke změnám v práci se začínajícími učiteli (p. 57).

1.3 Kvalifikační a kompetenční rámec pedagogických pracovníků v ATV

Aplikovaná tělesná výchova je obor na Univerzitě Palackého v Olomouci, zaměřený na vzdělávání odborníků v oblasti tělesné kultury osob se speciálními potřebami v segregovaném i integrovaném prostředí, tedy i žáku s tělesným postižením. ATV je teda pedagogické zaměření na oblast školní tělesné výchovy. ATV se zaměřuje na vzdělávání pedagoga tělesné výchovy a k tomu je „sesterský“ obor Aplikované pohybové aktivity (APA). APU lze vnímat jako obor s kinantropologickým vědním charakterem zabývající se vytvářením optimálních podmínek pro zlepšení kvality života osob se speciálními potřebami a integrací těchto osob mezi intaktní populaci prostřednictvím aktivit pohybového charakteru. V podstatě pedagog volného času. Ať už APA nebo ATV, oba obory ovlivňují společnost z hlediska psychického, fyzického a sociálního. Snaží se i o začlenění jedinců z minoritních skupin obyvatelstva mezi majoritní (Ješina, 2007).

Zákon č. 563/2004 Sb. upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, zaměřuje se na jejich další vzdělávání a kariérní systém pedagogů. Zákon upravuje definice pedagogického pracovníka: osoba, která vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Pedagogická osobnost je zaměstnancem právnické osoby vykonávající činnost školy, nebo státním zaměstnancem nebo ředitelem školy, není-li zaměstnancem právní osoby vykonávající výchovnou či vzdělávací činnost nebo zaměstnancem státu. Dále tento zákon uvádí, že pedagogickým pracovníkem je také zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízení sociální péče.

Dále musí osoba, která chce vykonávat pedagogickou činnost, musí splňovat: zdravotní způsobilost, způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, a to vše podle směrnice Ministerstva zdravotnictví č. 49/1967 a prokázanou znalost českého jazyka. Směrnice vykládá, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, ten uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Dále je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. Podle MŠMT jsou pedagogické profese v členských státech regulovaným povoláním, což znamená, že jsou pro jejich výkon právními předpisy členského státu EU stanoveny určité požadavky, bez jejichž splnění nelze dané povolání vykonávat (např. stupeň a obor vzdělání, praxe, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, pojištění odpovědnosti za škodu způsobenou výkonem předmětné činnosti atp.) (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Seznam regulovaných povolání a činností v působnosti resortu školství:

1. Asistent pedagoga.
2. Pedagog volného času.
3. Speciální pedagog.
4. Trenér.
5. Učitel druhého stupně základní školy.
6. Učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.
7. Učitel mateřské školy.

8. Učitel náboženství.
9. Učitel odborného výcviku v zařízení sociální péče.
10. Učitel prvního stupně základní školy.
11. Učitel střední školy.
12. Učitel uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy, střední odborné školy a konzervatoře.
13. Učitel vyšší odborné školy.
14. Vychovatel.

1.3.1 Kompetence absolventů ATV

Tento jednooborový studijní program je možné studovat na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Jedná se o jednooborové studium studijního programu Tělesná výchova a sport. Toto studium je rozděleno na čtyři etapy v bakaláři i v magistru. Každý z těchto modulů je zakončen státní závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné diplomové práce.

V bakalářském studijním programu se jedná o tyto státní zkoušky:

- Pedagogická způsobilost.
- Aplikovaná tělesná výchova.
- Speciální pedagogika.
- Tělesná výchova a sport.

Po dokončení studia je absolvent kompetentní k profesi asistenta pedagoga. Samozřejmě jsou k této pozici kompetentní i absolventi dalších studijních oborů programu tělesná výchova a sport, kteří mají studium zaměřené na pedagogickou způsobilost. V neposlední řadě může absolvent vykonávat profesi trenérskou, ale musí splnit licenční kurzy příslušné II. třídy. Pozor tyto licenční kurzy, nejsou součástí povinných předmětů, přesto mohou studenti této nabídky využít, jelikož většina kurzu je garantována domovskou fakultou, a tím si studenti mohou zvýšit svou profesní kvalifikaci (Ješina, 2012).

Ješina (2008) vidí nesporné bariéry v studiu zaměřené na pedagoga volného času a studia ATV, protože nesplňuje požadavky pro tuto pozici dle zákona, č. 563/2004 Sb., jelikož studenti ATV mají státní zkoušku ze speciální pedagogiky, která ale není zaměřena čistě pro vychovatele. Pokud by chtěl pracovat v sociálních a poradenských službách nesplňuje právě zmíněnou závěrečnou zkoušku.

Právě proto je Magisterské studium ATV je zakončeno těmito státními závěrečnými zkouškami:

- Pedagogika, psychologie.
- Aplikovaná tělesná výchova.
- Speciální pedagogika.
- Tělesná výchova s didaktikou.

Z těchto závěrečných zkoušek vyplývá, že se lépe určí a charakterizuje absolvent ATV jako učitel školní tělesné výchovy pro všechny typy škol. Díky kombinaci tělesné výchovy a speciální pedagogiky, společně s pedagogikou a psychologií, se může absolvent ATV na základě legislativních možností ucházet na školách a ve třídách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami:

- učitel druhého stupně základní školy (předmět tělesná výchova).
- učitel střední školy (všeobecně-vzdělávací předmět tělesná výchova).

Další kompetence a profese u absolventa ATV je podle zákona č. 563/2004 Sb. pozice učitel vyšší odborné školy nebo vedoucí pedagogický pracovník. Mezi další profese, ke kterým kompetence splňují bez dalších legislativních kvalifikací, patří především vychovatel a pedagog volného času. A díky vyhlášce č. 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků má možnost kariérního růstu, což dříve nebylo více méně možné.

Učitelem TV pro žáky a studenty se SVP může být pouze ten, kdo splní příslušné požadavky dle znění zákona č. 563/2004 Sb. Tato profese vyžaduje splnění těchto bodů, na naplnění kompetencí:

- Absolvent ATV vystudoval obor učitelství tělesné výchovy v magisterské studijní etapě.
- Absolvent ATV vystudoval dvou oborovou kombinaci učitelství TV a speciální pedagogiky v magisterské studijní etapě
- Absolvent ATV vystudoval obor aplikovaná tělesná výchova v magisterské studijní etapě.
- Absolvent ATV vystudoval obor aplikované pohybové aktivity v magisterské studijní etapě (pouze pro TV).

Kompetence absolventů oborů APA a ATV dle MŠMT podle novely zákona o pedagogických pracovnících, která vstoupila v platnost v druhé polovině roku 2012, jsou konkrétně popsány v tabulce na stránkách Centra APA

1.3.2 *Kompetenční rámec podle EUSAPA*

Ješina (2011) představuje cíle projektu EUSAPA, kde bylo potřeba učinit první krok na zpracování rámce kompetencí, které potřebují odborníci v oblasti ATV ve funkční mapě, a rámci znalostí, kompetencí a dovedností. EUSAPA vychází z klíčových oblastí. Těmi (plánování, výuka, hodnocení a spolupráce) je třeba plnit pomocí klíčových rolí a klíčových funkcí. Klíčové role („základní funkce“) jsou chápány jako nezbytné funkce nutné pro dosažení určitých klíčových oblastí („hlavní funkce“), přičemž klíčové funkce („dílčí funkce“) jsou podrobné funkce, které je třeba provádět, aby mohlo být dosaženo určitých klíčových rolí. EUSAPA vycházela z modelu PAPTECA publikovaný Sherrill (1998).

EUSAPA vytvořila funkční mapu, která uvádí cíle odborníka pro zařazení žáka do tělesné výchovy. Jedná se o:

- a) plánovat vývojově přiměřené vzdělávací aktivity pro žáky se SVP;
- b) učit žáky se SVP společně se žáky bez SVP;
- c) hodnotit studijní pokrok žáků se SVP a efektivnost používaných výukových a podpůrných strategií;
- d) účastnit se odborné spolupráce s cílem zlepšit kvalitu výuky pro žáky se SVP.

1.3.3 *Kompetenční rámec podle EIPET*

Kudláček, Ješina, & Flannagan (2010) vysvětlují kompetenční rámec EIPET (european inclusive physical education training), který se zaměřuje na začleňování dětí se SVP do hodin tělesné výchovy. V článku vyzdvihují funkce programu EIPET a předkládají, které kompetence by měl učitel mít. Vysvětlují, že EIPET vychází z modelu PAPTECA aby model EIPET lépe odrážel výuku dětí se zdravotním postižením. Za klíčové změny v průběhu hodiny vidí přizpůsobení nebo získání příslušného vybavení, které může usnadnit tělesnou výchovu žádoucí dovednosti s cílem přizpůsobit je tak, aby byly vhodné pro potřeby studentů se zvláštními vzdělávacími potřebami. Přizpůsobit pravidla hry, aby usnadnily začlenění. Přizpůsobit styl výuky s cílem usnadnit začlenění. Přizpůsobit nastavení fyzické (současné prostředí) s cílem usnadnit začlenění. Za další důležitý bod modelu EIPET považují autoři rozčlenění kompetencí na smyslu odpovědnosti to znamená, že dovednosti popisovány jako kognitivní (nebo praktické) a znalostí (označovány jako teoretické a / nebo faktické). Tyto kompetence nám pak slouží k tomu, abychom upravovali výuku, vyšly vstříc potřebám osobám se SVP. Upravit vlastní styl výuky. Upravení her a jejich přizpůsobení, tvůrčí řešení problémů.

Níže najdete funkční mapu učitele TV v inkluzivním prostředí. Mapa předpokládá předchozí znalosti napříč oblastí aprobační učitele TV, pedagogiky, anatomie, fyziologie, vytváření osnov atd. Tato mapa pracuje s předpokladem, že tyto prvky byly/Jsou zahrnuty jako součást vysokoškolského studia v oboru učitelství TV. Mapa se zvláště zabývá klíčovými oblastmi, rolemi a funkcemi učitele TV působícího v inkluzivním prostředí. Funkční mapa by měla být studována společně s rámcem vědomostí, způsobilosti a schopností:

Klíčová oblast	Klíčové role	Klíčové funkce
<p>A. Naplánovat vývojově přiměřené vyučovací postupy v tělesné výchově, které jsou vhodné i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (s postižením)</p>	<p>A1. Vyvinout a upravit školní osnovy v TV tak, aby odrážely současné podmínky a potřeby všech studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.</p>	<p>A1.1. Identifikovat vlastní kompetence a postoje, dále kompetence a postoje organizace a dalších zaměstnanců ve vztahu k inkluzi studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve vašem programu tělesné výchovy.</p> <p>A1.2. Identifikovat silné a slabé stránky osnov tělesné výchovy používaných v současnosti ve vaší škole ve vztahu k inkluzivní tělesné výchově.</p> <p>A1.3. Upravit osnovy, aby co nejlépe vyhovovaly potřebám inkluzivní tělesné výchovy.</p> <p>A1.4. Kontaktovat relevantní komunitně založené organizace pomáhající lidem s postižením kvůli potenciální spolupráci (např. místní sportovní kluby nebo paralympijské organizace).</p> <p>A1.5. Pořídit vhodné pomůcky a vybavení.</p>
	<p>A2. Posoudit potřeby (aktuální stupeň výkonu) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.</p>	<p>A2.1. Identifikovat speciální potřeby ve vztahu k tělesné výchově mezi vašimi žáky pomocí vhodných screeningových testů (př. TGMD, BMI, testy tělesné kondice).</p> <p>A2.2. Identifikovat podpůrné služby a zdroje, které mohou usnadnit program inkluzivní TV ve vaší škole.</p> <p>A2.3. Posoudit aktuální úroveň výkonu žáků se speciálními potřebami za účelem stanovení individuálních cílů a nevhodnějších vyučovacích strategií.</p>
	<p>A3. Naplánovat vývojově přiměřené vyučovací postupy v inkluzivní tělesné výchově.</p>	<p>A3.1. Připravit (ideálně ve spolupráci se specialistou na Aplikovanou Tělesnou Výchovu) individuální vzdělávací plán pro tělesnou výchovu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.</p> <p>A3.2. Identifikovat nevhodnější stupeň podpory ze všech možných stupňů podpory (př. plná inkluze se žádnými úpravami, plná inkluze s úpravami osnov, inkluze s podporou vrstevnického tutora, inkluze s podporou asistenta učitele).</p> <p>A3.3. Kde je to žádoucí, naplánovat co nevhodnější komunikační strategie ve vztahu ke speciálním vzdělávacím potřebám žáků v rámci komunikace.</p> <p>A3.4. Kde je to žádoucí, naplánovat co nevhodnější plán/strategii řízení chování ve vztahu ke speciálním vzdělávacím potřebám žáků v rámci chování./</p> <p>A3.5. Kde je to žádoucí, naplánovat individuální hodiny kvůli zajištění přiměřenosti výuky pro všechny žáky, které by se konaly v bezpečném prostředí.</p>
	<p>A4. Připravit školu a třídu pro inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.</p>	<p>A4.1. Vyhledat informace o potřebách a možnostech žáků se speciálními potřebami v souvislosti s pohybovými aktivitami.</p> <p>A4.2. Identifikovat nevhodnější strategie k přípravě školy/třídy pro přijetí žáka/ů se speciálními vzdělávacími potřebami.</p> <p>A4.3. Naplánovat příslušné akce k přípravě školy pro inkluzi.</p> <p>A4.4. Provést vybrané akce k přípravě školy pro přijetí žáka/ů se speciálními vzdělávacími potřebami.</p> <p>A4.5. Identifikovat podmínky prostředí a zajistit přizpůsobení prostředí za účelem usnadnění inkluzivní tělesné výchovy.</p>

<p>B. Vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami in inkluzivním nastavení spolu s žáky bez postižení.</p>	<p>B1. Přizpůsobit vyučování inkluzivní tělesné výchovy za účelem pokrytí potřeb VŠECH žáků.</p>	<p>B1.1. Upravit nebo získat vhodné pomůcky a vybavení, které může usnadnit inkluzivní tělesnou výchovu (př. jasně barevné, ozvučené, lehčí nebo těžší, větší).</p> <p>B1.2. Analýza požadovaných dovedností s cílem přizpůsobit je, aby vyhovovaly potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.</p> <p>B1.3. Upravit pravidla her tak, aby usnadnila inkluzi.</p> <p>B1.4. Upravit styl výuky tak, aby usnadnil inkluzi.</p> <p>B1.5. Upravit fyzické prostředí (současné prostředí) tak, aby usnadnilo inkluzi.</p>
	<p>B2. Řídit chování žáků tak, aby bylo zajištěno co nevhodnější a bezpečné vyučování pro VŠECHNY žáky.</p>	<p>B2.1. Pozitivní posilování žádoucího chování žáků tam, kde je to vhodné.</p> <p>B2.2. Negativní reakce na nežádoucí chování žáků tam, kde je to vhodné.</p> <p>B2.3. Vést si záznamy o plánu řízení chování.</p>
	<p>B3. Komunikovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jinými vhodně zapojenými osobami tak, aby bylo zajištěno jejich pochopení a maximální participace.</p>	<p>B3.1. Komunikovat se žáky se sluchovým postižením za pomoci znakového jazyka nebo vhodných alternativních strategií.</p> <p>B3.2. Komunikovat se žáky se zrakovým postižením takovým způsobem, že si dokáží představit, co je po nich požadováno za výkony.</p> <p>B3.3. Komunikovat se spolužákem vedoucím hodinu tak, aby bylo zajištěno, že se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávají žádoucím způsobem.</p> <p>B3.4. Komunikovat s asistentem pedagoga tak, aby bylo zajištěno, že se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávají žádoucím způsobem.</p>
<p>C. Ohodnotit vývoj v učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a efektivitu aplikovaných vyučovacích (podpůrných) postupů.</p>	<p>C1. Ohodnotit vývoj u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivní TV ve vztahu k cílům jeho/jejího IVP.</p>	<p>C1.1. Zhodnotit žákův vývoj vzhledem k IVP a přípravě IVP na další akademický rok.</p>
	<p>C2. Ohodnotit/oznámkovat žáky účastnící se inkluzivní TV.</p>	<p>C2.1. Zhodnotit a, kde je to žádoucí, udělit přiměřenou známku v souladu s IVP a školními pravidly.</p>
	<p>C3. Zhodnotit vhodnost úprav provedených v oslovách ve světle zkušeností žáka.</p>	<p>C3.1.</p>

<p>D. Podporovat vlastní profesní rozvoj a profesní rozvoj ostatních a také růst kvality vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.</p> 	<p>D1. Komunikovat s osobami, které jsou přímo či nepřímo zahrnuty ve vyučování inkluzivní tělesné výchovy.</p>	<p>D1.1. Komunikovat s rodiči/opatrovníky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.</p> <p>D1.2. Komunikovat se specialistou na Aplikovaná Tělesná Výchova.</p> <p>D1.3. Komunikovat s představiteli organizací zabývajících se sportováním lidí s postižením v komunitě.</p>
	<p>D2. Pokračovat v rozvíjení vlastních profesionálních dovedností a znalostí.</p>	<p>D2.1. Identifikovat vlastní potřeby pro profesní rozvoj v oblasti inkluzivní TV.</p> <p>D2.2. Angažovat se v pokračování profesního rozvoje např. čtením odborných publikací, účastí na konferencích (workshopů, sjezdů), zjišťováním nových trendů v inkluzivní TV.</p> <p>D2.3. Používat IT (kde je to vhodné) v komunikaci s jinými učiteli za účelem sdílení zkušeností a informování se o příkladech z praxe.</p> <p>D2.4. Zhodnotit osobní dopad dalšího profesního rozvoje.</p>
	<p>D3. Zásazovat se o potřeby a práva žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.</p>	<p>D3.1. Usilovat o kontinuální podporu programu tělesné výchovy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.</p> <p>D3.2. Usilovat o využívání specialisty na Aplikovaná Tělesná Výchova, asistentů pedagoga nebo vyučujících spolužáků tam, kde je to vhodné.</p> <p>D3.3. Zásazovat se o právo osob s postižením na sport a rekreační možnosti v rámci komunity a společnosti jako celku.</p>

obrázek č.1: model EIPET

1.3.4 Kompetence ve zdravotní tělesné výchově

Zdravotní tělesná výchova je součástí Rámcově vzdělávacího programu člověk a zdraví, kde je součástí předmětu tělesná výchova. Ministerstvo reaguje na špatné životní návyky a na základě poznatků lékařů a odborníků doporučuje školám zavést pro žáky zdravotní tělesnou výchovu (NUV, 2017).

Zdravotní tělesná výchova je u nás dlouhodobě zakořeněna. Je předmětem zájmu i aplikované tělesné výchovy na běžných školách i školách primárně určených pro žáky s mentálním postižením a samozřejmě souběžným postižením více vadami (společně s rehabilitační tělesnou výchovou, pohybovou výchovou). Zdravotní tělesná výchova je specifickým typem školní tělesné výchovy určená pro žáky se zdravotním oslabením (Dostálová, 2011).

Rehabilitační tělesná výchova je alternativou zdravotní tělesné výchovy určené pro žáky s těžkým mentálním postižením. Ti samozřejmě mají často ještě kombinovanou vadu a rehabilitační tělesná výchova je součástí Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008).

Ješina et al., (2013) doplňuje, že pohybová výchova, dle Rámcově vzdělávacího programu, představuje vzdělávací obor alternující za tělesnou výchovu zařazený (stejně jako přechází zmíněné) do vzdělávací oblasti člověk a zdraví a primárně je určen žákům s mentálním a souběžným postižením více vadami.

Dostálová (2013) uvádí směrnici č. 3/1981 Ministerstva zdravotnictví ČR, podle které jsou žáci rozděleni do jednotlivých zdravotních skupin. Posouzení zdravotního stavu ve vztahu k tělesné výchově pak realizují pediatři nebo tělovýchovní lékaři. Rozlišujeme čtyři základní zdravotní skupiny, přičemž do třetí skupiny jsou řazeni žáci označovaní jako oslabení s trvalými nebo dočasnými odchylkami tělesného vývoje. Do čtvrté skupiny pak jedinci nejčastěji se zdravotním postižením. Pokud mluvíme o školní tělesné výchově, máme na mysli všechny typy (někteří autoři uvádějí formy) jako je tělesná výchova (povinná), zdravotní tělesná výchova (na většině typů škol volitelná), rehabilitační tělesná výchova (realizovaná na základních školách speciálních), pohybová výchova (realizovaná na základních školách speciálních).

1.3.5 Uvolňování žáků se zdravotním znevýhodněním z hodin tělesné výchovy

Co se týče začleňování žáků s různými zdravotními limity (zdravotním postižením a znevýhodněním), je výrazným dokumentem v tomto ohledu Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (OSN, 2006). Účelem tohoto dokumentu je podpořit, chránit užívání všech lidských práv a základních svobod všemi osobami se zdravotním postižením. Aby nedocházelo k diskriminaci právě těchto osob. Tento dokument popisuje osoby s postižením jako lidi s dlouhodobým tělesným, duševním, mentálním nebo smyslovým postižením. Tyto překážky brání v zapojení do společnosti (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, 2006).

Bariérou v začleňování žáků a vlastně k napomáhání k jejich uvolňování můžeme považovat vyhlášku č. 391/2013 Sb., Ministerstva zdravotnictví o zdravotní způsobilosti k tělesné výchově a sportu. Na základě tohoto dokumentu se vytváří podmínky pro často až zbytečné vyčlenění žáků nejen se zdravotním postižením a znevýhodněním z účasti na školní TV. Uvolnění žáka z hodin TV je na základě lékařské diagnózy a následným povolením ředitele školy. Tento dokument nenabízí žádné alternativy na opětovné začlenění žáka. Vyhláška má za cíl definovat potenciální zdravotní rizika v oblasti výkonnostního a rekreačního sportu, přičemž tělesná výchova v této vyhlášce je zařazena pod rekreační sport. Chrání tak žáky se zdravotními problémy před negativním dopadem realizovaných

pohybových aktivit. Ovšem tělesná výchova nepředstavuje velký a náročný objem či intenzitu fyzické zátěže (Kalman et al., 2010).

Dostál (2011), uvádí paradox: kdy chápe obezitu jako diagnosu. To by znamenalo, že pohybové aktivity vedené kompetentními pedagogy žákům s obezitou neprospívá jejich zdraví. Představují tedy pro ně zdravotní riziko.

1.3 Postojové Bariéry

Překážky a bariéry jsou problémem inkluzivního vzdělávání ve školách, a to i přes to, že podmínky jsou jasně dány legislativou.

Kupříkladu (Hájková & Strnadová, 2010) uvádí postupy k naplnění inkluze, ale zároveň dodávají, že jejich mohou limitem mohou příliš velká ambicióznost nebo mohou být velmi limitující. Pokud je inkluze příliš rychlá nebo naopak příliš pomalá, projeví se opadnutím zájmu. Bariérou může být špatné nebo nedostatečné využití služeb nebo když do procesu nejsou zapojeny klíčové osoby ve škole, další bariérou může být přímo nezáměr ze strany profesionálů nebo lidí (pedagogů) kteří nechtějí zavádět změny ve své výuce, protože nejsou zvyklí tvořit nové věci. Další překážkou a bariérou v inkluzivním vzdělávání, může být stav společnosti a související pokles hodnot. Jedná se třeba o neshody v sociálních vztazích mezi vrstevníky. Děti se mezi sebou mohou vzájemně vyčleňovat kvůli materiálním hodnotám (srovnávání oblečení, osobní elektroniky). Také mohou bránit samotní rodiče, protože mají obavy jednak o své dítě a jednak o reakce právě jejich zdravých vrstevníků. Rodiče mohou vnímat jako problém, že učitel zpomalí tempo nebo sníží kvalitu výuky. Učivo bude omezováno a zjednodušováno, učitel se většinou bude věnovat slabším dětem. Rodiče postiženého žáka se mohou obávat, že střet jejich znevýhodněného dítěte s běžnou realitou může mít za následek, že bude šikanováno, zesměšňováno, vyčleňováno z kolektivu apod. Z důvodu obávaného selhání pak mohou při volbě vzdělávací cesty upřednostnit cestu segregace.

Za bariéru můžeme považovat i samotného pedagoga, jak uvádí Šauerová, Špačková, & Nechlebová (2012). Učitel totiž nemusí zvládnout svou roli. Rodiče očekávají, že ředitelé a pedagogové jsou kompetentní odborníci, kteří vědí, jak rozvíjet a zároveň chránit žáka. Vedení školy samozřejmě by mělo zajišťovat rozvoj pedagogů.

Šauerová, Špačková, & Nechlebová (2012) vidí za bariéru dlouhodobý negativní postoj široké veřejnosti k inkluzi. Může za to fakt, že dlouhou dobu byli žáci se znevýhodněním často segregováni a až v poslední době jsou integrováni na běžné školy. K inkluzi nepomáhají ani nejednotné řešení. Navíc se školy odlišují po stránce personální. To znamená, že někteří

pedagogové nemají problém s integrací a jiní naopak mají. Společné vzdělávání je příležitost přizpůsobit se inkluzivní společnosti v dospělosti. Velmi inspirující je vnímání silných i slabých stránek svých i ostatních. Pro rodiče a jejich žáky mohou vznikat právě obavy ze selhání. Další bariérou může být hledání, respektive nehledání vhodných metod, forem, metodických postupů a strategií výuky, které vedou k rozvoji žáka. S tím je spojená kvalitní komunikace nejen s žáky, ale i s ostatními kolegy, vedením školy, pracovníky poradenských zařízení a rodiči, což je pro něj opět obohacím. A pokud komunikace nefunguje, můžeme ji počítat jako další bariéru. Bariéry můžeme spatřovat ve špatné sebereflexi pedagoga, nedostatečné diagnostiky žáků. V neposlední řadě je to uzavřenost škol, bránění se novým poznatkům a rozvoji v metodách. Inkluzivní škola je v podstatě živá instituce.

Tannenbergerová (2016), považuje za princip humanizmu a demokracie, přirozený důsledek aplikace lidských práv a hodnot svobodné a demokratické společnosti. Různorodost je součástí společnosti. Spolupráce lidí na určitých problémech, komunikace, principy individuality a heterogenity. Celkově různorodost napomáhá lepší inkluzi, protože právě ta různorodost je klíčovou pro inkluzi všech lidí do jedné společnosti.

Přesto žáci s postižením se volnočasových pohybových aktivit často neúčastní (Ješina et. al. 2012). Polští autoři uvádějí studii, kdy zjišťovali, jak se rodinní příslušníci věnují dítěti s postižením a zjistili, že až tak moc, že mu nedávají jeho vlastní iniciativu do pohybových aktivit a celkově ho v pohybových aktivitách omezují. To pak může vést k tomu, že z dítěte vrostle buď žák zakřiknutý s tendencemi k úzkostnému pohybovému chování, nebo naopak „tyran“ s tendencemi vynucovat si péči, neschopný pochopit, že se instruktor nemůže točit jen kolem něho. Mnohdy i žáci s dobrými intelektuálními předpoklady se projevují v rámci řízených pohybových aktivit chováním odpovídajícím mnohem mladšímu věku (Bolach, 2014).

Další bariéry podle (Hájkové & Strnadové, 2010):

1. Kulturní bariéry: člověk dospíváním a „zráním“ nabírá více zkušeností, podřizuje se nejrůznějším referenčním rámcům a dělá to, co od něj společenské prostředí vyžaduje. Snaží se o sounáležitost a soudržnost s příslušnou komunitou a jedná tak, aby se s ní ztotožnil. Z toho vyplývá, že pro zkušenějšího člověka je těžší překonat kulturní bariéru, protože se příliš podřídí té, ve které je celý život. To pak následně omezuje kreativní myšlení a přijímání odlišné kultury.

2. Bariéry pracovního prostředí. Vznikají tehdy, kdy negativně působí na vzdělávaného prostředí, v němž vládne konzervatismus, intelektuální sterilita, nedůvěra, ignorace apod.

3. Emoční bariéry. Mohou představovat obavy či strach ze selhání. Jsou překážky volného, nespoutaného myšlení, konání a sdělování.

1.3.1 Bariéry v přípravě vysokoškolských pracovníků

Ješina (2011): uvádí bariéry v řešení v ČR v přípravě vysokoškolských pracovníků:

- Problémy v uznávání legislativních kompetencí absolventů.
- Nejednotný přístup u oborů s tradičními názvy, ale obdobným obsahem především u učitelských pozic.
- Nedostatečné kompetence řídicích pracovníků ve školách.
- Přes existenci pracovníků není systémovou prioritou (nikoliv finanční) zřízení pracovníků na pozici učitel ATV, konzultant APA.

Ješina (2016) považuje v ČR za problematické uplatňování § 50 školského zákona 82/2015 Sb., který umožňuje ředitelům školy uvolnit žáka z TV na základě žádosti zákonného zástupce. V praxi může vést tento paragraf k šikaně ze strany ředitele školy, který např. neumožní účast žáka se zdravotním postižením na lyžařském kurzu. Dalším negativem může být bezdůvodné uvolňování žáků s minimálními zdravotními problémy na podnět rodičů. Žákům je předkládáno, že pohyb je pro jejich zdravotní omezení (tím se myslí: obezita, alergie, svalová dysbalance) škodlivý. Tyto skutečnosti jsou zapříčiněny často z neznalosti problému a mohou být také důsledkem negativních postojů k účasti žáků se zdravotním postižením v pohybových aktivitách.

Morley, Bailey, Tan & Cooke (2005) zmiňují, že učitelé TV uvádějí aktivity gymnastiku a plavání jako relativně jednoduchou pro začleňování žáků se zdravotním postižením, oproti tomu např. kolektivní hry jsou hodnoceny z hlediska začlenění jako nejobtížnější.

Při porovnání výše zmíněného teoretického rámce kompetencí pedagogických pracovníků a obsahové analýzy předmětů z oblasti aplikovaných pohybových aktivit vyučovaných na českých univerzitách bylo zjištěno, že kompetence získané po absolvování sledovaných předmětů dosahují jen částečné úrovně kompetencí uvedených v projektu EIPET. Pro pracoviště, která připravují budoucí pedagogické pracovníky, se nabízí otázka, jak mohou v rámci svých studijních programů a kurikul pomoci ke zlepšení současného stavu připravenosti školského systému na podporu individuální integrace žáků se zdravotním postižením v kontextu TV (Baloun, Kudláček, & Čepička, 2014).

1.3.2 *Self efficacy*

Self-efficacy je psychologický pojem, který zavedl kanadsko-americký psycholog Albert Bandura (1997). V české překladu znamená vědomí vlastní účinnosti (Blatný et al., 2010), vlastní zdatnost (Hartl & Hartlová, 2000). Bandura (1997) uvádí, že samotný koncept self-efficacy má základy v teoretickém rámci známém jako sociálně-kognitivní teorie.

Blatný et al. (2010), upozorňuje na nejednoznačnost překladu. Nejvýznamnějšími představiteli jsou Američané této teorie. I proto nemá řada vytvořených pojmů dosud ustálený český ekvivalent. Problematika pojmu self-efficacy je specifický anglický výraz self, který je v českém jazyce jedním z možných vyjádření pro Já. Self také odpovídá zájmenům sebe, sobě, na rozdíl od českého jazyka však může být použito i jako podstatné jméno v prvním pádě.

Sociálně kognitivní teorie se snaží navázat na snahu o vytvoření teorie, která by dokázala vysvětlit změny, kterými lidé prochází v průběhu života. Jednotlivé teorie se odlišují v pojetí lidské povahy a v tom, co považují za základní příčiny a mechanismy lidské motivace a chování. Vývoj člověka není jednorázový proces, a proto se lidské schopnosti zakládají na vrozených psychických rysech v konfrontaci se životními zkušenostmi, které jsou potřebné k jejich zlepšení a udržení. Vývoj člověka je proto založen na změnách vzorců chování. Sociálně kognitivní teorie je založena na činitelské perspektivě (agentic perspective), ve které pojem činitel (agent) znamená využití záměrného vlivu na něčí jednání či na průběh událostí (Bandura, 2012).

Teorie sociálního učení Alberta Bandury se zabývala převážně tím, jak děti a dospělí kognitivně zpracovávají své sociální zážitky a jak ovlivňují výsledky poznání jejich chování a vývoj (Sollárová, 2008).

1.3.3 *Eysenkova teorie*

Hans Jürgen Eysenck (1916–1997) byl německo-britský psycholog, který se pokoušel experimentálně dokázat platnost Jungovy typologie temperamentu. Tuto typologii rozšířil o škálu tzv. neurotismu, který je projevem nervové soustavy.

Používá dimenze, krajní póly:

Labilita – náladovost, nedostatek sebeovládání a sebejistoty, úzkostný, podrážděný, pocity méněcennosti, problémy v rozhodování, společenská plachost, reakce bývají silné, trvají dlouho, špatně odolává tlaku.

Stabilita – otevřený, uvolněný, bezstarostný, schopný se prosadit, vyrovnaný, spolehlivý a ovládající se.

temperamentové typy:

- stabilní introvert (flegmatik),
- stabilní extrovert (sangvinik),
- labilní introvert (melancholik),
- labilní extrovert (cholerik).

Eysenck chápe osobnost jako složité ústrojí rozmanitých psychických vlastností. Ve svém výkladu vycházel z výsledků faktorového šetření osobnosti. Eysenck uvádí, že osobnost se skládá z hierarchicky uspořádaných dispozic. Nahoře se nachází nejjobecnější dispozice, které označuje jako typy a patří sem neuroticismus – labilita, extraverze – introverze a psychoticismus. Dále tvoří nižší strukturu osobnosti jednotlivé rysy, které Eysenck podle Cattella označuje jako primární permanentní neboli primární faktory 16 osobnosti. Rysy obsahují jednotlivé a níže postavené návyky. Návyky reprezentují automatické reakce na specifické situace. Na konci hierarchie dispozic se nachází specifické reakce, které představují nejjednodušší prvky osobnosti. Reakce sdělují aktuální a pozorovatelné chování člověka (Cakirpaloglu, 2012).

1.3.4 Mikroregion Králíky a okolí

Králíky se nachází v severní části králické brázdy v nadmořské výšce 560 m. V současné době žije v podhorském městečku kolem 4820 obyvatel (i v přilehlých obcích). Z hlediska historie se území přelévalo pod Rakousko-Uhersko, Slezsko, Prusko či Polsko nebo Německa.

Před druhou světovou válkou tvořili většinu obyvatel města, které se německy jmenovalo Grulich. V roce 1935 přikročila československá vláda k projekci opevnění, jehož nejmohutnější část byla poté vystavěna právě na Králicku. V důsledku Mnichova byly Králíky v roce 1938 násilně odtrženy od Československa a připojeny k Německu. Po odsunu německého obyvatelstva po roce 1945 se město podařilo vcelku úspěšně dosídlit. Proto zde nedošlo k výraznější devastaci (<https://www.kraliky.eu/#96/>).

Do diplomové práce bylo zařazeno také město Hanušovice, sdružení obcí Hanušovicka, protože jednak je blízký soused města a jednak města spolupracují ve školních akcích a podporují se i v kulturních akcích. Spolupráci potvrzuje i smlouva podle zákona č.128/2000 Sb. o obcích, kde předmětem smlouvy je dohoda obcí o společném a koordinovaném postupu v rámci Pardubického kraje uvnitř Sdružení obcí Orlicko, a to s cílem splnit následující úkol: dosáhnout stálé a kvalitní komunikace mezi zúčastněnými obcemi s ohledem na společné regionální zájmy. Zkvalitněním stálé komunikace a koordinování jednotlivých názorů v jeden

většinový dosáhnout optimálního rozvoje všech zúčastněných obcí v rámci daného regionu (Smlouva Králicko, 2002).

2 CÍL PRÁCE

Cílem práce je zjistit povědomí odpovědných pedagogických pracovníků o systémech a principech integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hodin tělesné výchovy.

Práce je kvalitativně orientovaná, zaměřuje se na analýzu rozhovorů o povědomí odpovědných pedagogických pracovníků na systémech a principech začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hodin tělesné výchovy na běžných základních školách.

Dílčím cílem:

Je zjistit, jak odpovědní pedagogové vnímají inkluzi/integraci se zaměřením na TV.

Přípravenost škol na inkluzi/integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zejména v TV.

Jaké jsou vzdělávací alternativy pro žáky se SVP a jak probíhá uvolňování žáků z TV.

Výzkumné otázky:

Jaká je připravenost učitelů TV na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Jak probíhá uvolňování žáků z TV?

Jaké mají školy podmínky pro integraci?

Jaký je počet integrovaných žáků na 1. a 2. stupni ZŠ?

Nejsou pedagogové s kratší praxí (do 10 let) schopni integrovat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do intaktní třídy v hodinách tělesné výchovy?

Jsou mladší Pedagogové (do 38 let) jsou více nakloněni k integraci než pedagogové věkově starší generace?

Jsou pedagogové nakloněni k integraci celé škály (od nejlehčího po nejtěžší postižení) znevýhodnění do hodin tělesné výchovy na běžné základní škole?

3 METODIKA

3.1 Metodika sběru dat

Rozhodli jsme se pro kvalitativní šetření, neboť charakteristika dat byla vhodná pro tento způsob výzkumu. Odpovědi respondentů mají konkrétnější odpovědi než v dotazníku, ovšem může být horší interpretace dat v rámci šetření. Na rozdíl od kvalitativního výzkumu, kvantitativní výzkum si drží výzkumník odstup od zkoumaných jevů a tím zabezpečuje nestrannost pohledu (Gavora, 2010). Kvantitativní výzkum může mít také bariéru v nízké návratnosti dotazníků návratnost (Bártlová & Hnilicová, 2000).

V této práci byla využita technika rozhovorového listu, tedy písemného kladení otázek v menším počtu odpovídajících. Jeho výhodou jsou konkrétní otázky dotazovaného. Za nevýhodu můžeme považovat situaci, kdy při nepochopení zadání může dojít k nepřesné odpovědi nebo se dotazovaný zdrží odpovědi.

První čtvrtina otázek zjišťovala, jaké mají pedagogové znalosti a škola zkušenosti s integrací prací se žáky se SVP. V druhé části rozhovorového listu byly otázky týkající se, jak probíhá uvolňování žáků se SVP z TV. Třetí část zjišťovala alternativu vzdělávání pro uvolněné žáky. V čtvrté pak jakým způsobem jsou hodnoceni žáci se SVP v hodinách TV. A v poslední části, jaké má škola podmínky pro integraci. Rozhovorový list byl sestaven z 5 částí (dále je popsán v kapitole 3.4 metody a techniky práce).

3.2 Výzkumný vzorek

Pro výzkum byli zvoleni učitelé základních škol v Pardubickém a Olomouckém kraji. Výzkum probíhal v březnu, dubnu a květnu roku 2019. Výzkumný vzorek byl vybrán pomocí záměrného výběru. Bylo osloveno celkem 10 běžných základních škol v Pardubickém a Olomouckém kraji. Byly vybrány z důvodu, že autor z tohoto kraje a oblasti pochází a bylo tak lépe zaručen zisk dostatečného množství dat a informací pro výzkum, díky kontaktům, které autor zde má. Zároveň tato oblast byla vybrána, protože školy mezi sebou spolupracují a pořádají sportovní soutěže. Je zde železniční trať i autobusová linka, které vozí žáky z vesnic do spádových škol. A také byl výzkumný vzorek vybírán na základě geografické rozložení oblasti. Větší reprezentativnost vzorku byla zaručena oslovením pedagogů z městských škol i ze škol, které se nacházejí na vesnicích. Rozhovorový list vyplnili učitelé z 1. i 2. stupně. List vyplnilo 16 pedagogů.

3.3 Zpracování dat a postup práce

3.3.1 Charakteristika výzkumného souboru

Počet (četnost) učitelů – 16 pedagogů – 7 mužů a 9 žen

Věk pedagogů – aritmetický průměr byl 39 let.

Modus – 38 let.

Medián – 38 let.

Aprobace: zeměpis (4), tělesná výchova (2), matematika (2), německý jazyk (2), anglický jazyk (1), biologie (1), český jazyk (1), učitelství prvního stupně (3).

Aprobace tělesné výchovy: 10 pedagogů.

Počet let praxe – průměr počtu let odučených v praxi činil u dotazovaných pedagogů 11 let (zaokrouhleně). Nejmenší hodnota byla 1 a největší 31.

Medián činil = 12

Modus byl = multimodální 1, 10, 12, 15, 20

V měsíci březnu, dubnu a květnu bylo osloveno 20 učitelů v oblasti měst Králíky, Hanušovice, Štítý, Jablonné nad Orlicí, Červená voda, dále (Lichkov, Mladkov, pouze první stupeň) a Štítý.

Věk učitelů 25–58 let. Protože pedagogové neměli čas být v přímém kontaktu s autorem, poslal jsem jim tento rozhovorový list emailem, aby ho vyplnili a poslali zpět na zpracování. Řada učitelů na některé otázky nechtěla odpovídat nebo neměli odpověď pro danou otázku. Pedagogové si přáli zůstat v anonymitě, navíc rozhovorový list nehodnotí úroveň odpovědí ani není cílem práce srovnávat dané instituce, na kterých pedagogové působí.

Respondenty, tedy učitele TV na II. stupni ZŠ a učitele I. stupně, jsem požádal o vyplnění rozhovorového listu několika formami. Přímé oslovení nebylo z hlediska pracovní vytíženosti pedagogů kolikrát možné, tak jsem využil formu oslovení mailem.

Konečný vzorek, kterému byl předložen rozhovorový list, čítal tedy 16 respondentů, kteří měli rozdílné zkušenosti s výukou TV. Nejprve byl všem respondentům předložen informovaný souhlas v podobě formuláře, který je přístupný na stránkách FTK Univerzity Palackého v Olomouci, dále byli všichni respondenti informováni o tom, že výzkum je součástí diplomové práce, je anonymní a kdykoliv od něj mohou odstoupit.

Analýza dat proběhla v několika krocích. Nejprve proběhlo veškeré zpracování dat a vypracování odpovědí na otázky a doplňující otázky. Pro každou část rozhovorového listu jsem udělal samostatné vyhodnocení na otázky rozhovorového listu. Tímto jsme dosáhli

vyřešení námi stanovených výzkumných otázek. Při práci na diplomové práci byly využity programy Microsoft Word a Excel. Z matematických funkcí jsme využily aritmetický průměr a procentuální zpracování výsledků, ze kterých jsme logicky strukturovali, a detailně vysvětlili výsledky šetření.

3.4 Metody a techniky práce

V rámci této výzkumné práce byla využita metoda řízeného rozhovoru. Použitou technikou byl rozhovorový list ve vlastní pedagogické kompetence při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky školní tělesné výchovy.

Autory pro strukturovaný rozhovor jsou Jiří Nejman, Ondřej Ješina, Ladislav Baloun. Tento list se zaměřuje na pět oblastí ohledně znalostí kompetencí pedagogů na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Rozhovorový list se dělí na pět částí a demografické údaje o respondentovi. Rozhovorový list je anonymní. V první části jsou otázky na zkušenosti pedagogů s integrací u žáků se SVP. V druhé části jsou otázky na uvolňování žáků se SVP z TV. V třetí části, jakou mají alternativu pro uvolňování žáků se SVP z TV. Ve čtvrté části jsou otázky na hodnocení žáků se SVP. A v páté části jsou otázky na podmínky pro integraci žáků se SVP. Otázky mají i doplňující otázky. V první části rozhovorového listu jsou demografické otázky zjišťující respondentův věk, pohlaví, dosažené vzdělání, počet let praxe.

4 VÝSLEDKY

4.3 VO1

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

1. Jakou máte informovanost ohledně jednotlivých žáků se SVP na Vaší škole?

Jedenáct respondentů odpovědělo, že mají dobrou informovanost ohledně informací o žácích se SVP, dva respondenti mají obstojnou informovanost, dva že malou a jeden se vyjádřil, že vynikající.

V doplňujících otázkách:

Otázka o Počtu žáků se SVP. Čtyři respondenti uvedli stručný popis postižení žáka/ů, které mají na své škole. Nejčastěji se jedná o žáky s poruchami učení a pozornosti, dále s mentálním postižením, a také respondenti uvedli žáky se „špatnými koleny“ a žáka na úrovni nedoslýchavosti.

Otázka o Řešení jejich vzdělávání, zda probíhá společně jako tým pedagogů, například na poradách? Když ne, tak zda řeší jejich vzdělávání individuálně ve třídě? Osm respondentů řeší skupinově na poradách, k tomu i individuálně ve třídě. Sedm respondentů řeší vzdělávání individuálně.

Otázka o komunikaci se pracovníky SPC nebo PPP o úpravách vzdělávání pouze dva respondenti komunikují se SPC nebo PPP a nechávají si poradit ohledně plánu IVP, který následně doladují. Ostatní respondenti tuto odpověď vynechali.

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

Třináct pedagogů má možnost se odborně vzdělávat v oblasti tělesné výchovy se žáky se SVP, ale z těchto třinácti respondentů tři respondenti odpověděli, přestože vědí o možnosti absolvování, tak ještě neabsolvovali kurz. Podle počtu let praxe mají tyto respondenti 12, 2 a 10 let praxe. Ze třech zbylých odpovědí respondentů vyplynulo, že jeden neví o možnosti vzdělávání v oblasti TV s SVP, jeden respondent uvedl, že takový program teprve vzniká v jeho blízkosti.

3. Absolvoval jste osobně školení či nějaký kurz na problematiku integrované TV (společné vzdělávání žáků bez postižení se žáky se SVP)?

Sedm respondentů absolvovalo kurz na problematiku integrované TV, není však uvedeno kde. Jeden respondent absolvoval více takových kurzů. Délka praxe tohoto respondenta byla dvacet pět let. V odpovědi jednoho respondenta bylo uvedeno, že může být takový kurz inspirativní pro nové nápady do hodiny TV. Dva respondenti zase doplnili o prosbu více praktičnosti a méně teorie. Devět neabsolvovalo kurz či školení na problematiku integrované TV. Sedm by přivítalo takový kurz a pro dva respondenty je takový kurz zbytečný.

4. Podle jaké metodiky (knihy, časopisy, webové stránky) se řídíte, když pracujete se žáky se SVP?

Sedm respondentů používá internetové stránky (nespecifické) aby měli inspiraci pro úpravu her. Tito respondenti jsou buď na prvním nebo druhém stupni základní školy. Jsou to muži i ženy. Délka praxe respondentů, co používají internetové stránky se pohybuje v rozmezí 1 až 25 let. Osm respondentů nepoužívá žádné nebo vycházejí pouze z vlastních zkušeností. Jedná se o čtyři respondenty mužského pohlaví a tři ženského s délkou praxe až dvacet let.

5. Máte možnost konzultací v průběhu školního roku s odborníkem na tuto problematiku?

Patnáct respondentů má možnost konzultovat s odborníkem ohledně problematiky žáků se SVP do integrované TV. Tři respondenti mají přímo na škole odborníka na tuto problematiku. Jeden respondent nevěděl o možnosti konzultovat s odborníkem na problematiku žáků se SVP. Délka praxe této respondentky je jeden rok.

6. Sledujete novinky v oblasti vzdělávání žáků se SVP, speciálně pro TV?

Čtrnáct respondentů nesleduje novinky v oblasti vzdělávání žáků se SVP, speciálně pro TV. Pouze dvě odpovědi byly kladné. Jedna respondentka žena, 25 let s 1. roční praxí druhá pak žena 29 let, 3. letá praxe.

7. Co víte o právu žáka se SVP účastnit se TV? Doplnující otázky: Má žák právo účastnit se TV, i když lékař nedá souhlasné stanovisko? Jaké možnosti má škola, když lékař nedá souhlasné stanovisko s účastí na TV?

V odpovědích na tuto otázku spolu s doplňujícími otázky k otázce č. 7, ne všichni respondenti odpověděli i na doplňující otázky.

V této hlavní otázce dva respondenti odpověděli, že neví. Tito respondenti také nezodpověděli doplňující otázky. Jeden respondent s praxí patnácti let a druhý dvacet let praxe. Respondentka s jedno-letou praxí uvedla: „1. V právu se nevyznám, ale pokud by se žák chtěl zapojit do TV i přes nepovolení, nějakou přiměřenou aktivitu bych mu vymyslela.“

Další respondent uvedl: „Pokud lékař nedá souhlas tak stejně může, ale pokud ředitel nezakáže, může být nadále zapojen do TV.“

Respondentka s dvanácti roční praxí: „Vím, že právo na účast má stejně pro jakýkoliv jiný předmět. Bezpředmětné uvolňování z TV mi vadí: Ano, může navštěvovat na doporučení lékaře třeba zdravotní tělesnou výchovu nebo rehabilitační. Záleží však na postoji žáka a jeho rodiny. Může požadovat speciálně pedagogickou diagnostiku v SPC nebo PPP, aby se přesně stanovilo, jaké má žák limity a dle toho se sestavil IVP, který je přizpůsobený jeho potřebám. Často se s tím však nedělá nic, jelikož to dotyčnému vyhovuje, že je uvolněný.“

Odpověď respondenta s tří-letou praxí: „Pokud žák nemá uvolnění od lékaře, zapojuje se do všech hodin TV bez výjimky. Snažím se žáky zapojit do všech činností (úprava pravidel, hřiště atp.). V případě uvolnění žáka z TV lékařem, musí i tak žák výuku absolvovat, a to převážně sezením na lavičce.“

Z dalších odpovědí vyplynulo, že respondenti vědí, že se může zúčastnit žák hodiny, ale nevědí doplňující otázky.

8. Víte, že existuje vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), která se zabývá vzděláváním žáků a studentů se SVP? (pokud je odpověď NE, tak se neptám na otázku č.9)

Jedna respondentka (25 let, 1 rok praxe) neví o vyhlášce MŠMT, která se zabývá vzděláváním žáků se SVP. Čtrnáct respondentů vědí o vyhlášce, která se zabývá vzděláváním žáků se SVP, ale nejsou schopni odpovědět na otázku č.9. Z jejich odpovědí vyplynulo, že sice vědí o této vyhlášce, nevědí však jak se podle ní řídí, i když se jí pravděpodobně řídí. Pouze jeden respondent (36 let šesti letou praxí) odpověděl, jednak ano na otázku č.8 a popsal příklad, kdy se touto vyhláškou řídí.

9. Řídíte se touto vyhláškou? Můžete uvést příklad, kdy se podle vyhlášky řídíte/neřídíte?

Viz otázka č. 8. Jeden respondent uvedl příklad (muž, 36 let, 6 let praxe). Jeho odpověď na tuto otázku byla: individuální přístup žáků se SVP – úprava obsahu hodiny.

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

Jednotlivé odpovědi respondentů jsou následně seřazeny od negativního k pozitivnímu přístupu v závorce doplněno, jestli má respondent ve třídě žáka se SVP a počet let praxe. Jeden respondent se k této otázce nevyjádřil:

Negativní a spíše negativní názory na integraci:

1. Mám negativní názor (bez žáka se SVP, 15 let praxe).
2. Nesouhlasím s integrací (není údaj, jestli respondent pracuje se žákem s SVP, 20 let praxe).
3. Integrace některých v některých případech mi připadá velmi nešťastná, jelikož neprospívá ani žákovi se SVP ani žákům okolo. (žák se SVP, 3 roky praxe).
4. Není to dobrá věc, hlavně pro ty žáky, mě to taky někde nebaví a nejsem si jistý v některých aktivitách pro něj (bez žáka se SVP, 15 let praxe).
5. Integraci vnímám jako špatnou, narušuje hodinu. Samozřejmě mluvím o vážnějších postiženích, ty mírná a lehká se samozřejmě dají snáze integrovat, ale i tak narušují hodinu (žák se SVP, 12 let praxe).
6. Nemyslím si, že je vhodná, pokud je více žáků s SVP ve třídě a pokud jsou zde asistenti. Celkově to pak narušuje tu hodinu a není to dobré pro učitele ani pro žáka. Myslím si, že stejně to nefunguje a je to tlačené hodně na sílu pro rodiče, žáky a samotné učitelé (žák se SVP, 10 let praxe).
7. Záleží na počtu žáků se SVP v každé třídě/hodině – ale osobně si myslím, že inkluze problém prohlubuje a rozhodně neřeší. Minimálně ne v té podobě, jaká je u nás zavedená (žák se SVP, 12 let praxe).

Pozitivní a spíše pozitivní názory na integraci:

1. V TV ano, v jiných předmětech nesouhlasím. Integrovaní žáci zdržují ostatní a práce s asistenty je finančně, časově i psychicky náročná. Systém spec. škol se mi zdá dostačující (žák se SVP, 1 rok praxe).

2. Dá se to zvládnout, ale myslím, že je to velmi náročné a vzniká tam mnoho problémů v třídách a určitě se může zpomalit vyučování a ostatní žáci budou ochuzeni o výuku. Nesmí se to čistě podřídit jednomu žákovi (bez žáka se SVP, 10 let praxe).

3. Může to být dobrá věc, ale nemyslím si, že jsme natolik vzdělaní touto problematikou, že jsme schopní integrovat správně, spíše podle vlastního uvážení (žák se SVP, 20 let praxe).

4. Spíše souhlasím. Avšak žáci se závažnějším typem postižení by se měli vzdělávat ve speciálních školách (bez žáka se SVP, 1 rok praxe).

5. Ano souhlasím s integrací. Ale žáci se závažnějšími typy postižení by měli navštěvovat speciální školy. Pomůže to jim a odlehčí nám učitelům (žák se SVP, 12 let praxe).

6. Určitě dobrá věc. Každé dítě má právo být zařazeno do kolektivu. Na prvním stupni vnímám, že dětem nevadí, že jiné dítě má omezení a pokud se vhodně pracuje s kolektivem, není žádný problém. Ale třeba v našem případě je zcela zjevné, že to dítě zde nemá co dělat a mělo by být na speciální škole. To vnímám jako problém jak pro třídu, tak pro něj. Nemá žádné kamarády (žák se SVP, 31 let praxe).

7. Inkluze může být vhodná pro žáky s lehčím postižením, možná že tělesně postižení to mají jednodušší než mentálně, pro ně je mnohem obtížnější navazovat vztahy se spolužáky (bez žáka se SVP, 12 let praxe).

8. Prostě tu je, a tak to musíme brát (bez žáka se SVP, 20 let praxe).

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

Respondenti, vnímají integraci vhodnou pro žáky s lehkým tělesným a v některých případech i pro žáky s lehkým mentálním postižením. Každý vidí integraci jako nevhodnou pro žáky se středně těžkým až těžkým postižením. Pouze jedna respondentka s jedno roční praxí uvedla: že integrace je vhodná, pokud je správně realizovaná.

4.4 VO2

Jak probíhá uvolňování žáků se SVP z TV?

1. Máte na vaší škole nějaké žáky uvolněné z TV?

V sedmi případech jsou žáci uvolnění z TV, v jednom případě částečně a v šesti nejsou žáci uvolňováni z TV.

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

Uvolňování žáků z TV se týká z odpovědí: „Špatná kolena“, lehká až středně těžká mentální retardace, metabolické poruchy, poruchy učení, astma, kombinované postižení, poruchy učení a pozornosti, jiné.

2. Kolik žáků je částečně uvolněno z TV na Vaší škole? Doplňující otázka: Kolik jich má jen omezení při TV? Jak probíhá toto omezení, mají samostatné cvičení, působí v roli pomocných rozhodčích nebo se jen dívají?

Pouze ve čtyřech případech jsou přesné počty částečného uvolnění z TV. Ve dvou případech se jedná o jednoho žáka, dalším případě o dva žáky a v jednom dokonce $\frac{1}{4}$ žáků. Ostatní respondenti uváděli, že nevědí přesné číslo.

V doplňující otázce (jak probíhá toto omezení) se respondenti vyjádřili, že jeden žák se SVP se nezapojuje do TV, ve dvou případech žák se zapojuje do toho, co zvládne, popřípadě s asistentkou. U ostatních odpovědí zaznělo, že pokud je žák nemocný nebo nějak zraněný, sedí na lavičce, popřípadě ve všech dalších odpovědích bylo uvedeno, že žák pomáhá s přípravou pomůcek.

3. Kdo iniciuje uvolnění žáka se SVP z TV? Doplňující otázka: Kdo iniciuje omezení z TV?

Uvolnění žáka se SVP z TV podle odpovědí, iniciují převážně rodiče, a to konkrétně v počtu jedenácti odpovědí. Z těchto jedenácti odpovědí pak ve dvou případech je doplněno, že uvolnění z TV iniciuje rodič na základě doporučení lékařem. Ve zbylých případech je to pak učitel tělesné výchovy a k tomu ve i samotný žák. Dvě odpovědi byly neví. U obou odpovědí je nutné dodat, že ani jeden respondent nemá žáka se SVP.

4. Jak probíhá komunikace mezi učitelem a rodiči, když řešíte uvolňování žáků z TV? Doplňující otázka: Jak byste postupovali, kdyby rodiče, i přes uvolnění žádali o zapojení žáka do tělesné výchovy?

V šesti případech komunikace mezi učitelem a rodiči vůbec neprobíhá. Ve třech případech komunikaci řeší třídními schůzkami (jedná se o respondenty z prvního i druhého stupně). V jednom případě respondent odpověděl, že komunikace probíhá písemnou formou

skrze omluvenky. A v jednom případě odpověděl respondent, že je v této otázce bez zkušeností (délka praxe tohoto respondenta jeden rok).

V doplňující otázce ne každý respondent odpověděl. Odpověděli pouze čtyři respondenti. Jedná se o tyto odpovědi:

1. Odkázal bych je na vyšetřujícího lékaře.
2. Kdyby rodiče chtěli, zapojila bych ji.
3. Snažila bych se najít kompromis, určitě bych musela mít potvrzení od rodičů, že souhlasí s určitými druhy cvičení, které žák bude v TV vykonávat.
4. Pokud by rodiče chtěli zapojení žáka, a žák by omezoval TV, tak bych ho přesto nezapojil.

5. Kdo ještě vstupuje do procesu uvolňování nebo omezení žáků z TV?

V této otázce respondenti odpovídali ve více možnostech v odpovědích. Následuje seřazení podle nejčastějších odpovědí:

Pedagogicko-psychologická poradna – 7 odpovědí

Speciálně pedagogické centrum – 6 odpovědí

Nevím – 5 odpovědí.

Lékař – 5 odpovědí.

Ředitel – 5 odpovědí.

Rodiče – 3 odpovědi.

Třídní učitel – 2 odpovědi.

6. Když je žák osvobozen z TV, existují nějaká rizika nezačlenění tohoto žáka do (třídního) kolektivu? Vnímáte uvolňování žáka se SVP z TV jako nějakým způsobem problematické?

Následuje seznam odpovědí, jak respondenti odpovídali:

1. Takový žák může být terčem posměchu.
2. Nevnímám.
3. Je mimo třídu nezažije s ní tolik činností, které je mohou spojovat.
4. Tento žák, tu nemá co dělat, není uvolněn, ale měl by být. Pro něj je spíše problém, že je v kolektivu ostatních zdravých dětí.
5. Tento žák, by tu neměl být, ale rodiče chtěli, aby tu byl. Pokud by měl lehčí vadu byl by to také problém, ale jistě menší. Prostě si nerozumí s kolektivem.

6. Ano, právě z pohledu začlenění žáka do kolektivu a vnímání spolužáků jeho znevýhodnění.

7. Ne, ne.

8. Ne, ne.

9. Rodiče chtěli, aby tu byl tento žák. Nezačleňuje se do kolektivu, narušuje hodinu.

10. Nevnímám problém mezi žáky. Tím, že žák je zapojen do hodiny má lehké omezení, které ho omezuje jen na nejnáročnější aktivity, tak nemá problém se zapojením do hodiny. Př.: V kolektivních sportech je brankář.

11. Myslím si, že tohle je u každého žáka individuální. Nemyslím, si že děti kladou takový důraz na hodinu TV. Myslím si, že je dost prostoru integrování žáka během celého dne, kdy jsou děti ve škole.

12. Může se vyskytovat problém se začleněním do kolektivu, protože především kolektivní sporty utužují týmového ducha, ale nic podobného jsem nezpozoroval – můj názor.

13. Toto může být velmi individuální.

14. Začlenění do kolektivu

15. Co se týče naší školy, tak může být problém nezačlenění žáků do kolektivu, ale zatím nejsou problémy s tím spojené

16. Ne, ne.

4.3 VO3

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

1. Co dělá žák, když se aktivně neúčastní výuky TV?

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

11x sedí na lavičce. Z těchto 11 odpovědí k tomu, přidali respondenti možnost 2x učí se na jinou hodinu (délka praxe obou respondentek je 1 a 10 let praxe). K sezení na lavičce zazněla 5 x možnost příprava hodiny (pomůcky, úklid a podobně). Jeden respondent uvedl, že pokud nemůže cvičit tak žák posiluje, protahuje se individuálně a pak ukáže učitelí co vymyslel za cviky. Jedna odpověď doplnila o to, že žák, pokud nemůže se aktivně zapojit, tak dělá rozhodčího (neběhá nebo velmi málo a sleduje hru k čemuž se zároveň učí pravidla hry a rozvoj rozhodování se). 2 odpovědi byly, že žák nic nedělá.

K doplňující otázce se mnoho respondentů nevyjádřilo. Jeden respondent odpověděl: „Spíše ne, navíc proč by to dělal? Většina z nich je ráda, že je uvolněna. Ti už tomu rozumí

a jsou rádi za volno, které tráví jiným způsobem, třeba se připravují do jiných předmětů.“ Z toho vyplývá, že žáci se připravují na jinou hodinu. Z ostatních odpovědí vyplynulo, že žáci jsou na hodině.

2. Vyučuje se u vás na škole zdravotní tělesná výchova?

Doplňující otázka: účastní se jí žáci se SVP nebo uvolnění žáci, případně proč se jí neúčastní?

Ve 12 případech se zdravotní tělesná výchova nevyučuje a žáci se jí neúčastní. Protože, ale zároveň neuvedli doplňující otázku, není možné zjistit proč se nevyučuje nebo jestli je zařazována v rámci protažení nebo regenerace. Ve 4 případech se vyučuje. Délka praxe těchto respondentů je 2x jeden rok a zbylí dva po 10 a 12 letech praxe.

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

V sedmi případech nejsou součástí běžné TV zdravotně orientovaná cvičení. Ti respondenti, kteří odpověděli kladně, zařazují cvičení do převážně protahovací či relaxační části. Jedná se o dechovou gymnastiku, protažení, posilování, správné držení těla. Jeden respondent se zaměřuje na mezi lopatkové svaly a správné držení těla, popřípadě na kompenzaci u dlouhého sezení v lavici.

4.4 VO4

Jakým způsobem jsou (integrování) žáci se SVP hodnoceni?

1. Jak probíhá hodnocení takového žáka?

Doplňující otázka: hodnocení číselně, slovně, kombinovaně?

15 respondentů uvedlo hodnocení číselné. Z toho jedna respondentka (25 let, 1 rok praxe) uvedla, že žáka nehodnotí, pouze kdyby se zapojil, tak by hodnotila číselně. Jeden respondent má stanovené limity, které musí žáci zvládnout (25 let praxe). Zbylí respondenti přihlížejí také ke snaze a motivaci žáků, tedy že nemusí jít o přesné zvládnutí výkonu nebo prvku, ale také jak ukazují snahu a jakou mají motivaci prvky zvládnout. Jeden respondent se nevyjádřil.

2. Existuje rozdíl v hodnocení oproti ostatním žákům?

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

Podle 13 respondentů neexistuje rozdíl v hodnocení žáků. Jak uvedli, mají stejné hodnocení a je jedno, jestli se jedná o zdravého žáka nebo žáka se SVP. Jeden respondent neodpověděl vůbec. Ti respondenti, co uvedli, že mají jiné hodnocení odpovídali takto: Jedna respondentka (žena 25 let, jeden rok praxe) uvedla: „Protože by měli špatné známky, potřebují hodnotit i dílčí úspěch, nejen výsledek snažení, jejich limity jim nedovolují být na stejné úrovni jako ostatní spolužáci, tak by bylo nespravedlivé je i stejně hodnotit.“ Další respondentka (žena 29 let 3 roky praxe): „Hodnotíme každého žáka individuálně, dle jeho schopností, když vidím, že se zapojuje do hodiny aktivně. Pokud hodinu TV spíše bojkotuje má to výrazný vliv na jeho prospěch“.

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

Doplňující otázka: na základě čeho jste hodnocení vytvořil? Můžete uvést nějaký příklad?

Všichni respondenti uvedli, že hodnotí při jednotlivých činnostech snahu a motivaci zapojení žáka. Respondenti uvedli, že není tak vážné postižení žáka, aby museli speciálně upravovat hodinu. Nikdo neuvedl doplňující otázku.

4.5 VO5

Jaké má Vaše škola podmínky pro integraci?

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

Jeden respondent odpověděl, že má nedostatečné vybavení. Tři mají dobré vybavení. Další odpovědi přinesly kladné hodnocení v důrazu na TV. Respondenti odpovídali, že mají sportovní areál, lyžařský kurz, cyklistický i turistický kurz. Z dalších odpovědí respondentů:

Respondent A: „Ano, pořádají se sportovní dny, školní turnaje ve sportovních hrách, škola organizuje další sportovní utkání („středoškolky“), výuka TV se ruší opravdu jen v naléhavých případech.“

Respondent B: „Ano – sportovní dny, školní turnaj ve sportovních hrách, škola také organizuje další sportovní utkání (basketbal), výuka TV se ruší opravdu jen v naléhavých případech.“

Respondent C: „Máme několik zájmových kroužků, účastníme se sportovního dne, florbalového turnaje a řady dalších, máme výhodu blízkého lesa a možnosti být venku v přírodě.“

Respondent D: „Máme normální počet hodin. Máme ideální vybavení a k tomu za školou sportovní areál. Dále žáci absolvují před přípravný lyžařský kurz, pak samotný lyžařský kurz, máme týden na běžkách, když je sníh, a dále na druhém stupni ještě cyklistický, turistický kurz.“

Respondent E: „Zvýšenou dotaci TV hodin na naší škole nemáme. Máme 10 let staré venkovní hřiště s tartanem (velikostně na malou kopanou) a házenkářské branky), dále máme možnost vedle hřiště využívat rozběhovou dráhu s doskočištěm. Tělocvična je spíše straší o velikosti běžného basketbalového hřiště. Pomůcky běžné (bez speciálního vybavení pro integrované žáky). Jedenkrát za rok naše škola organizuje sportovní den. Jinak se žáci účastní školských pohárů v košíkové, florbalu a fotbalu.“

2. Je vaše škola bezbariérová **Doplňující otázka: Je bezbariérový přístup do tělocvičny?**

Škola je bezbariérová v devíti případech a tělocvična je bezbariérová v sedmi případech.

3. Je na vaší škole pedagog se speciálně-pedagogickým zaměřením?

V 9 případech mají pedagoga se speciálně pedagogickým zaměřením a v 8 případech nemají na škole takového pedagoga.

- 8 ne a 9 ano

4. Disponuje vaše škola nějakými sportovně kompenzačními pomůckami pro TV? Pokud ano, jakými?

Ve 12 odpovědích se zjistilo, že nemají sportovně kompenzační pomůcky pro TV. Je však nutné podotknout, že ne všichni tito respondenti mají žáka se SVP, popřípadě takového, který vyžaduje speciální sportovní pomůcky pro TV.

4 respondenti mají sportovně kompenzační pomůcky. Jedná se o tyto: overbally, čočky, posilovací gummy, gymball.

5. Jaký je váš názor na uvolňování z TV?

Všichni (16 odpovědí) respondenti se vyjádřili, že se jim nelíbí uvolňování žáka z TV. Následuje několik odpovědí, které se k této otázce vyjadřují:

respondent A: „Nesouhlasím. Každý pohyb v rámci TV je pro člověka je dobrý.“

respondent B: „Pohyb je pro tělo prospěšný, kdyby bylo po mém, neuvolňoval bych.“

respondent C: „V dnešní době, se hodně dětí uvolňuje z hodin, u nás ne. Není potřeba a žáci jsou rádi na TV.“

respondent D: „Nelíbí se mi. Přejde mi, že to je jako šířící se vlna. Pro některé žáky zbytečné osvobození z TV. Vidím na tělocviky i jiné benefity než ty pohybové. Takže je škoda, když se jich nemůže účastnit každý ze třídy v plném rozsahu.“

respondent E: „Nelíbí se mi. Přejde mi, že to je jako šířící se vlna. Pro některé žáky zbytečné osvobození z TV. Vidím na tělocviky i jiné benefity než ty pohybové. Takže je škoda, když se jich nemůže účastnit každý ze třídy v plném rozsahu.“

respondent F: „Nesouhlasím s tímto rozhodnutím, domnívám se, že žáka je možno vždy aspoň okrajově do hodiny zapojit.“

6. Jaké vám přináší vedení školy podmínky pro integraci?

V 11 případech školy nepřináší podmínky pro integraci. Nutno podotknout, že tito respondenti nemají v třídě žáka se SVP nebo nejsou nutné větší podmínky pro integraci a úpravu hodin. Ti respondenti, kteří mají ve třídě žáka se SVP, se vyjádřili, že škola přináší vhodné až ideální podmínky pro integraci.

7. Které limity konkrétně Vám nejvíce ztěžují realizaci kvalitní integrace žáka se SVP (zejména zdravotní postižení) do hodin TV?

Limity, které omezují kvalitní integrace žáka se SVP do TV jsou dle respondentů: nedostatek vlastních zkušeností (žena, 25 let, praxe 1 rok), zdravotní rizika žáka (žena, 29 let, 3 roky praxe), nedostatečné proškolení, chování žáka, bariérový přístup do tělocvičny. 4 respondenti se vyjádřili, že nemají žádné limity v kvalitní integraci žáka se SVP do TV. 3 respondenti odpověděli, že neví, jaké mají limity v integraci.

8. Je dle Vašeho názoru škola dostatečně připravená pro výuku integrovaného žáka se SVP (zejména zdravotní postižení), včetně TV?

9 respondentů uvedlo, že jsou připraveni na integraci.

2 respondenti uvedli, spíše ano

4 odpověděli, že není (tito 4 dodávají, že nemají žáka se SVP)

Respondent A: „Ano, myslím si, že škola připravená je dobře. Ale těžko už by docházelo k plné realizaci. Už jen schody do tělocvičny jsou pro plnohodnotnou výuku TV

komplikací. Je nutné odlišit připravenost teoretickou, seznámení kolegů s problematikou atd a připravenost reálnou. Jak by jednali až by situace opravdu nastala. Jelikož si myslím, že každý je teoreticky připraven, ale v praxi by to vypadalo jinak.“

Respondent B: „Ano, myslím si, že naše škola je připravená na integraci žáků s postižením. Ale třeba schody do tělocvičny mohou být problém třeba pro žáka s vozíkem. Reálně to pak může být celkem někdy problém. Nejsme připraveni na žáky s mentálním postižením. Ani si nedokážu představit, jak integrovat nevidomé.“

5 DISKUZE

Clark, Dyson, Millward, & Robson (1999) upozorňovali, že důsledkem inkluze by neměla být jenom přeskupení tradičních forem speciálního vzdělávání, ale zejména úplná přeměna hlavního vzdělávacího proudu ve prospěch společného vzdělávání, kde by se snižovala nerovnost mezi všemi žáky. Za zcela zásadní tedy považují inkluzivní vzdělávání v kontextu organizace celého vzdělávacího systému. To znamená nesměřovat v integraci žáků s hendikepem do hlavního vzdělávacího proudu, ale směřování ke stavu, kdy nebude v rámci povinného vzdělávání (až na výjimky) docházet k žádné diferenciaci. Nebudou vyčleňováni žáci s nižšími kognitivními schopnostmi do škol, kde je redukován kurikulum, ale nedojde ani k vyčleňování žáků s vyššími kognitivními schopnostmi do výběrových škol a tříd. Zároveň s tím ovšem musí dojít k významné změně organizace škol a výuky tak, aby umožnila rozvoj všem skupinám žáků.

Z naší analýzy vyplývá, že pedagogové prošli klasickým vzdělávacím proudem v různých časových odstupech (věk respondentů 25-56). Někteří pedagogové prošli vzděláním ještě před vydáním vyhlášek o podpoře vzdělání pro žáky se znevýhodněním. Jaký je tedy jejich pohled na integraci? Z analýzy vyplynulo, že věk zde nehraje roli, ale spíše vlastní vnímání kompetencí. Ze vzorku respondent z prvního stupně s 31 ti-letou praxí se vyjádřil, že integrace může být vhodná pro žáky, jen se s ní musí umět pracovat, a naopak respondent s jedno roční praxí také nejmladší, uvedl, že má obavy z integrace, protože nemá řádné proškolení nebo nedostatek praxe. Neznačená to však, že mladší pedagogové jsou více nakloněni k integraci. I respondenti ve věku 25 let mají obavy z integrace.

Česká republika nemá k dispozici mnoho výzkumů přímo zkoumajících dopady diferenciací na studijní výsledky žáků. Máme však k dispozici řadu dokladů o tom, že rodinné zázemí žáků má zásadní vliv na jejich vzdělávací dráhu, a to od vstupu do povinného vzdělávání až po vysokoškolské studium. Český vzdělávací systém je značně diferencovaný a jednotlivé studijní programy a školy se od sebe významně liší z hlediska složení žáků i z hlediska jejich výsledků (Straková & Greger, 2013; Straková & Simonová, 2015).

Tato analýza probíhala v mikroregionu Králíky a jeho blízkého okolí. Pro zkoumání analýzy byla vybrána na základě geografického rozložení oblasti, historického vývoje, spolupráce škol mezi sebou, spádovosti žáků a místa bydliště autora práce, který měl tak lepší předpoklady získat informace od více respondentů z více škol. Podařilo se jich získat šestnáct. Je otázkou, kolik respondentů by autor získal, kdyby analýzu provedl v místě studia, tedy

ve městě Olomouc. Jistě by bylo vhodné srovnání vlastního vnímání kompetencí pedagogů z malého města a krajského města. Určité srovnání může být diplomová práce autorky Bc. et. Bc. Michaely Matochové, jejíž práce se zabývala vlastním vnímáním kompetencí v oblasti Krnov. Ta dle výzkumného šetření v oblasti Krnov zjistila, že pedagogové převážně věří ve své kompetence. I v této práci se nadpoloviční většina respondentů vyjádřila, že vnímají své kompetence kladně z hlediska integrace žáků se SVP do TV, ale zde v tomto případě jsou vlastní vnímané kompetence učitelů na integraci žáků se SVP do TV, závislé na vlastním vnímání a subjektivnímu hodnocení vlastních schopností. Pro další měření a zajištění větší objektivity měření by bylo dobré rozšířit rozhovorový list a více položek, které by zahrnovaly i přímé znalosti pedagogů, a tak následně určit větší objektivní kompetence samotných pedagogů. Z analýzy vyplynulo, že věk ani délka praxe nehraje roli ve vnímání integrace.

Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM) provedlo v roce 2016 průzkum zaměřený na otázku, jaké kategorie žáků by měly či neměly být vzdělávány „v běžných třídách“, a srovnávalo vývoj mezi lety 2014 a 2016 (N = 999, věk 15+, výběr byl kvótní, sběr proběhl v září roku 2016) (Tuček, 2016). Z šetření vyplynulo, že největší nelibost veřejnost projevuje k zařazení žáků s mentálním postižením (více než 80 % respondentů). Dalšími skupinami žáků, u nichž průzkum konstatoval markantní nesouhlas se společným vzděláváním, byly žáci romského etnika (34 %) a žáci mimořádně nadaní (30 %).

Respondenti na otázku, pro koho je vhodná integrace, odpovídali, tak, že integrace je vhodná pro všechny žáky, ale maximálně pro žáky s lehčím postižením. A shodují se s výzkumem, kdy pro ně je nejnáročnější integrace žáků s mentálním postižením.

V roce 2013 bylo dotazováno 598 pedagogů, kteří nicméně nebyli vybráni reprezentativním výběrem, výsledky tedy nemohou být zobecňovány na celou populaci (Hájková, Pastieriková, Klusáčková, Daškin, & Košák, 2014). Výzkum zjistil, že respondenti měli zkušenost se vzděláváním žáků se sociálním znevýhodněním, největší potíže shledávali ve spolupráci s rodinou a malou motivovaností žáků. V otázce zdravotního znevýhodnění měla méně než polovina respondentů pocit, že je dobře připravena pro jejich začlenění do běžné třídy. Největší potřebu poučit se pocítovali učitelé v oblasti vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra a s poruchami chování.

Z analýzy respondentů je zřejmé, že pedagogové komunikují s rodiči hlavně skrze omluvenky, případně třídní schůzky. S výzkumem souhlasí informace, že polovina r. se cítí být připravena k integraci žáků se SVP do hodin TV.

Na druhou stranu Potměšil (2013) zkoumal v rámci mezinárodního projektu postoje učitelů před započítím bakalářského specializačního studia speciální pedagogiky a po jeho ukončení. Do výzkumu bylo zařazeno 563 respondentů z celé ČR. Výzkum ukázal, že učitelé se po absolvování studia většinou necítí dobře připraveni na inkluzivní vzdělávání a nevěřili, že se jim dostane dostatečné podpory. Domnívali se, že inkluze zvyšuje zátěž učitele, a obávali se nepřijetí žáka s postižením intaktními vrstevníky. Autor výzkumu konstatuje, že postoje studentů k inkluzi byly většinou kladné, ale že se obávali nedostatečných kompetencí a podpory. Zarážející je, že se neobjevily žádné rozdíly mezi první a druhou vlnou výzkumu, což by znamenalo, že vzdělávání postoje pedagogů nijak neovlivnilo.

S těmito fakty se ztotožňuje i analýza r. v této práci, kdy všichni učitelé od nejkratší praxe po nejdlejší uvedli, že není pravidlem, že mladší pedagogové budou sami si vyhledávat informace a novinky v této oblasti nebo že mladší pedagogové budou integraci. Naopak se objevily bariéry v sebevnímání, kdy si pedagog nemusí dostatečně věřit nebo se cítí dostatečně neproškolen.

Podle Rámcově vzdělávacího programu má být zdravotní tělesná výchova zařazena do systému školního vzdělávání (RVP, 2005). Zdravotní tělesná výchova zmiňuje důležitost odhalování zdravotních oslabení žáků a jejich korekce v běžných i specifických formách pohybového učení – v povinné tělesné výchově a ve zdravotní tělesné výchově. Prvky ZTV (korektivní a speciální vyrovnávací cvičení) jsou podle potřeby preventivně využívány v povinné TV pro všechny žáky, nebo jsou zadávány žákům se zdravotním oslabením místo činností, které jsou kontraindikací jejich oslabení (Hrabinec, 2017).

V analýze respondentů je zřejmé, že zdravotní tělesnou výchovu přímo vyučují 4 r. a to konkrétně mladší respondenti 38 let a s kratší praxí. Ti odpověděli, že zařazují ZTV, ovšem do fáze protažení nebo relaxace, ne jako samostatnou hodinu. Je otázkou, zdali i ostatní r. zařazují zdravotní tělesnou výchovu do hodin TV, protože je možné, že při výuce TV zařazují zdravotní tělesnou výchovu, jen ji tak přímo nedefinují (převážně starší generace pedagogů od 38 let či výše).

ZÁVĚR

Cílem práce je zjistit povědomí odpovědných pedagogických pracovníků o systémech a principech integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hodin tělesné výchovy.

Práce je kvalitativně orientovaná, zaměřuje se na analýzu rozhovorů o povědomí odpovědných pedagogických pracovníků na systémech a principech začlenění žáků se SVP do TV na běžných základních školách.

Na základě rozhovorového listu bylo zjištěno, že 70 % respondentů (dále jen r.), mají dobrou informovanost o žácích se SVP, 80 % r. se mohou vzdělávat v této problematice, 95 % r. se může radit s odborníkem, na druhou stranu 90 % nesleduje aktuality ohledně žáků se SVP nebo aktualit ohledně pohybových aktivit. 95 % r. zná zákony a vyhlášky, ale pouze 5 % (1 r.) odpověděl na doplňující otázku. K otázce integrace je to 65% pozitivní reakce a 45 % r. negativní. Z hlediska délky praxe oba proudy (pozitivní i negativní) zahrnují celou věkovou škálu, a to samé platí o délce praxe od 1. roku do 25 let praxe. Pozitivně se vyjádřili i všichni tři pedagogové prvního stupně. V negativním slova smyslu integrace se vyjádřili především pedagogové 2. stupně (tito pedagogové pracují se žáky se SVP – 50 % pedagogů, kteří se vyjádřili negativně, mají žáka se SVP – hlavně poruchy učení a pozornosti). 100 % r. doplnilo, že integrace z jejich pohledu vnímání je vhodná pouze pro lehčí druh postižení.

Z hlediska uvolňování žáka a komunikace pedagoga s rodičem vyplynulo, že až 55 % r. má částečně uvolněného žáka v TV. Komunikace mezi pedagogem a rodičem se však v 40 % r. řeší pouze prostřednictvím skrze omluvenky a u 60 % r. přes třídního učitele na třídních schůzkách.

V kompetencích z hlediska alternativ pro žáka, pokud se nemůže aktivně zúčastnit hodiny v TV, tak 70 % žáků sedí na lavičce nebo v 30 % případech pomáhají s přípravou hodiny (jedná se o nemoc s omluvenkou od doktora), 100 % žáků je schopno aktivně se zúčastnit výuky.

Kompetenční rámec pedagoga zahrnuje i možnost výuky zdravotní tělesné výchovy. Zdravotní tělesnou výuku přímo nevyučuje 75 % r., 25 % r. ji vyučuje. Tito r. mají méně let praxe než ti, co ji nevyučují. Délka jejich praxe je od 1–12 let praxe. Tito r. nevyučují zdravotní tělesnou výchovu samostatně, ale v rámci protažení a relaxace.

Z hlediska kompetentnosti hodnocení žáka se SVP při integraci do TV uvedlo 95 % r., že využívají číselných hodnot, 1 r. uvedla, že nehodnotí, ale kdyby hodnotila tak také číselně. Dále 100 % r. hodnotí snahu a motivaci a 100 % r. – 1 r. má limity (nejdelší praxe

25 let, muž, a žena naopak nejkratší praxe 1 rok hodnotí hlavně snahu). 100 % nedělají rozdíl v hodnocení žáka se SVP a intaktními spolužáky.

Přípravenost škol pro integraci je z odpovědí respondentů následující: 100 % r. by neuvolňovalo žáky z TV, 55 % r. má na škole speciálního pedagoga 45 % r. mají možnost externě využít služby speciálního pedagoga. 75 % r. nemají kompenzační pomůcky, 9 r. působí na bezbariérové škole.

Výzkumné otázky:

1. Pedagogové s kratší praxí (do 10 let) nejsou schopni integrovat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do intaktní třídy v hodinách tělesné výchovy.

Pedagogové s praxí 1, 1, 10 a 12 ti-letou praxí mají ve svých třídách žáka se SVP a všichni zahrnují zdravotní tělesnou výchovu do svých hodin TV, také mohou konzultovat s odborníkem na problematiku začleňování žáků se SVP do hodin TV, mají bezbariérovou školu a vyhledávají si aktuality ohledně novinek pohybových aktivit pro žáky se SVP.

2. Mladší Pedagogové (do 38 let) jsou více nakloněni k integraci než pedagogové věkově starší generace.

Podle pedagogů s praxí ve věku 25, 29, 38, 34, 34, 25, 36 a 38 let, jim připadá integrace nešťastná, žák se SVP narušuje hodinu, problémy se spíše prohlubují. Celkově 4 r. ze 7 v této věkové kategorii se přiklonili spíše na stranu negativní.

3. Pedagogové nechtějí integrovat žáky s těžkým až hlubokým postižením.

Všichni respondenti upozorňují, že by nechtěli integrovat, žáka se středním až těžkým postižením.

4. Pedagogové I. stupně důvěřují vlastním kompetencím při začlenění žáků s postižením do předmětu tělesná výchova méně než učitelé II. stupně, kteří absolvovali vysokoškolskou přípravu učitelů, všeobecně-vzdělávacího předmětu tělesná výchova.

SOUHRN

Cílem práce bylo zjistit povědomí odpovědných pedagogických pracovníků o systémech a principech integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hodin tělesné výchovy pomocí kvalitativně orientovaného rozhovorového listu.

Cílem mé diplomové práce byla analýza vlastních vnímaných kompetencí pedagogů prvního a druhého stupně na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hodin tělesné výchovy. Dále jsem zjišťoval povědomí odpovědných pedagogických pracovníků o systémech a principech začleňování případně uvolňování žáků z hodin tělesné výchovy na běžných základních školách.

Teoretická část diplomové práce se zabývá terminologií. Popisuje a definuje pojmy, které jsou důležité pro pedagogického pracovníka. Vysvětluje pojmy jako inkluze a integrace. V další části popisují legislativu (zákony a vyhlášky). Vysvětlují, jaké má mít pedagog kompetence na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přecházím na bariéry, které nastávají v procesu integrace žáků se znevýhodněním do hodin tělesné výchovy. Zmiňuji i Eysenckovu teorii typologie osobnosti, která je důležitá z hlediska vlastního vnímání sama sebe a určuje na typologii osobnosti.

V metodické části jsem popsal rozhovorový list, vysvětlil postup práce a popsal respondenty z hlediska jejich aprobací, let praxe a o jejich věku. Rozhovorový list byl předložen pedagogickým pracovníkům, kteří jej vyplnili. Následně došlo ke zpracování tohoto listu. Vyhodnocené poznatky byly analyzovány a popsány v závěru práce. Rozhovorového listu se zúčastnilo 16 pedagogických pracovníků.

V empirické části jsem se zaměřil na vyhodnocení výsledků. U otázek na integraci se respondenti vyjádřili, že integrace není vhodná pro žáky s vážnějším postižením a pro polovinu respondentů není integrace vhodná vůbec. V alternativě pro vzdělávání se respondenti vyjádřili, že žáci převážně pomáhají s přípravou hodiny. Z odpovědí vyplynulo, že mladší pedagogové zařazují zdravotní tělesnou výchovu do svých hodin. Při hodnocení žáků se všichni respondenti shodli, že hodnotí žáky číselně. Nepotvrdila se myšlenka, že mladší pedagogové jsou pozitivně naladěni na integraci žáků se speciálními potřebami, spíše jak uvedli, mají obavy z nedostatku zkušeností.

SUMMARY

The aim of the work was to ascertain the awareness of responsible teaching staff about the systems and principles of integrating pupils with special educational needs into the physical education hours using a qualitatively oriented interview sheet.

The theoretical part of the diploma thesis deals with terminology. Describes and defines concepts that are relevant to a pedagogical worker. It explains concepts such as inclusion and integration. In the next section I describe the legislation (laws and decrees). I explain how the educator has the competence to integrate pupils with special educational needs. I switch to barriers that occur in the process of integrating pupils with handicaps into physical education hours. I also mention Eysenckov theory of personality typology, which is important in terms of self-perception and determines the typology of personality.

In the methodical part I described the interview sheet, explained the procedure of work and described the respondents in terms of their aprobation, years of practice and their age. The interview sheet was presented to the teaching staff who completed it. Subsequently, this worksheet has been processed. The evaluated findings were analysed and described at the end of the work. 16 teaching staff participated in the interview sheet.

In the empirical part I focused on evaluating the results. For integration issues, respondents expressed that integration is not suitable for pupils with more serious disabilities, and for half of respondents there is no suitable integration at all. In the alternative for education, respondents expressed that pupils mainly help with the preparation of the lesson. The replies showed that younger educators included health-care education in their own hours. When evaluating pupils, all respondents agreed to evaluate pupils numerically. The idea that younger educators were positively tuned to the integration of pupils with special needs, rather as they said, was not confirmed to be a concern for lack of experience.

REFERENČNÍ SEZNAM

- Anderlíková, L. (2014). *Cesta k inkluzi – Úvahy z praxe pro praxi*. 1.vyd. Praha: TRITON.
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada.
- Baloun, L., Kudláček, M., & Čepička, L. (2013). Analýza nabídky předmětů z oblasti aplikovaných pohybových aktivit pro studenty studující obor učitelství tělesné výchovy na vysokých školách v České republice. *Tělesná kultura*, 37(1), 95–112.
- Baloun, L., Kudláček, M., & Ješina, O. (2013). Výsledky pilotní studie dotazníku SE-PETED, který zjišťuje důvěru studentů učitelství tělesné výchovy v jejich kompetence k realizaci výuky integrované tělesné výchovy. *Studia sportiva*, 7(3), 17–29.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido.
- Bazalová, B. (2006). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích evropské unie*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Bolach, B. (2014). *Impact of physical activities upon general physical fitness and body posture in visually impaired young people in Central European countries*. Wrocław: AGIW.
- Cakirpaloglu, C. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: Deconstructing and reconstructing the „inclusive school“. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177.
- Český statistický úřad. (2014). *Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)*. Praha.
- Český statistický úřad. (2016). *Začíná šetření o vzdělávání dospělých*. Česká republika: Retrieved from world wide web 6. března 2019: <https://www.czso.cz/csu/czso/zacina-setreni-o-vzdelavani-dospelych>.
- Dostálová, I. (2011). Teorie a praxe zdravotní tělesné výchovy. *Tělesná kultura*, 34(2), 114–126.
- Dostálová, I. (2013). *Zdravotní tělesná výchova ve studijních programech Fakulty tělesné kultury*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Grecmanová, H., Holoušová, E., & Urbanovská D., (2002). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.
- Goňcová, M. (2006) Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU. In *Vzdělávací politika Evropské unie*. Brno: PdF MU.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Hájková, V., Pastieriková, L., Klusáčková, M., Daškin, O., & Košák, P. (2014). Analýza potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání v projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Retrieved from world wide web in 6. 6 2019: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza-potreb/html5/index>.
- Hrabinec, J. (2017). *Tělesná výchova na 2. stupni základní školy*. Praha: Charles University in Prague, Karolinum Press.
- Ješina, O. (2011). Kompetence učitelů aplikované tělesné výchovy. *Tělesná kultura*, 34(2), 19–44.
- Ješina, O. (2016). *Fenomén neoprávněného uvolnění z tělesné výchovy v základním a středním školství*. Tělesná kultura. Advance online publication.
- Ješina, O., a kol. (2013). *Úvod do didaktiky aplikovaných pohybových aktivit žáků s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Klusáček, J., & Hrstka, D. (2015). *Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR 2014*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kudláček M., & Ješina O. (2008). *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kudláček, M., Ješina, O., Bláha, L., & Janečka, Z. (2010). Kompetence učitelů tělesné výchovy ve vztahu k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní tělesné výchově. *Tělesná kultura*, 33(1), 41–56.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky – Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd.1. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Mareš, J., Průcha, J., & Walterová, E. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Michalík, J. (2002). *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když--*. Vsetín: ZŠ Integra.
- Michalík, J., (2005). *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Michalík, J., et al. (2011). *Asistent pedagoga – analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- Michalík, J., et al. (2015). *Asistent pedagoga u žáků se zdravotním postižením – činnosti pomoci při pohybu, sebeobsluze žáka a činnosti sociálního a zdravotního charakteru*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- Michalík, J., & Krhutová, L. (2011). *Pomáhající profese*. Praha, Česká republika: Portál.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84–107.
- MŠMT. (1997). Vyhláška č. 127/1997 Sb., vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách., Sbírnka zákonů ČR.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*: Bílá kniha. Praha: Tauris.
- MŠMT. (2005). Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Sbírnka zákonů ČR.
- MŠMT. (2005). Vyhláška 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Sbírnka zákonů ČR.
- MŠMT. (2012). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a standardy pro základní vzdělávání*. Praha, Česká republika.
- MŠMT. (2015). Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016–2018. Praha, Česká republika: Retrieved 15. 6. 2019 from the Word Wide Web: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
- MŠMT. (2016). Vyhláška č. 27/2016. Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných., Sbírnka zákonů ČR.
- MŠMT. (2018). Akční plán inkluzivního vzdělávání 2018–2020. Praha, Česká republika: Autor. Retrieved 15. 6. 2019 from the Word Wide Web: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2018_2020.pdf
- Němec, Z. (2014). *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola.
- NUV. (2017). *Podpůrná opatření*. Praha. Národní ústav pro vzdělávání.

- OSN. (2006). Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. New York, NY: OSN. Retrieved 18. 3. 2019 from the Word Wide Web: http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf
- Pajares, F., & Urdan, T. (2006). Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich, Conn.: IAP Information Age Pub., Inc.
- Pipeková, J. et al. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Potměšil, M. (2013). *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání*. Univerzita Palackého: Olomouc.
- Průcha, J. (2002). *Učitel – Současné poznatky o profesi*. Vyd.1. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity: Crossdisciplinary and lifespan*. (5 th ed). Boston: WCB/ Mc Graw-Hill.
- Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Sollárová, E. (2008). *Socializace*. Praha, Česká republika: Grada Publishing.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnasium. *Orbis Scholae*, 7(3), 73-85.
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 57(4), 587-606.
- Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šneberger, V. (2012). *Co je to mentoring a jeho zavádění na škole: Příručka*. Ostrava: Repronis.
- UNESCO. (2009). *The 2009 UNESCO framework for cultural statistics (FCS)*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Praha: Portál.
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. (2006). OSN. retrieved from world wide web in 14. 6 2019: https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf.
- Valenta, J. (2010). *Zákon o pedagogických pracovnících prakticky a přehledně*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika*. Integrace školní a sociální. Vydání 2. Brno: Paido.
- Vlčková, K. (2006). Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU. Brno: PdF MU.
- VÚP. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP v Praze.
- VÚP. (2008). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP v Praze.
- Vosmik, M., & Bělohávková L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál.
- Walterová, E. (2004). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Tannenbergová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s.
- Tuček, M. (2016). Veřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – září 2016. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. Retrieved from world wide web in 5. 6 2019: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ostatni/ostatni-ruzne/2093verejnost-o-specialnich-skolach-a-inkluzivnim-vzdelavani-zari-2016>.
- Zákon č. 82/2015 Sb. (2015). *zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.*, Sbírka zákonů ČR.
- Zákon č.561/2004. (2004). *Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Sbíрка zákonů ČR.
- Zákon č. 563/2004. (2004). *Sb, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*.
- Zelinková, O. (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vydání 2. Praha: Portál.

Elektronické zdroje:

(<https://www.kraliky.eu/#96/>, Retrieved 27.5.2019).