

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

POSTOJE PEDAGOGŮ K INTEGRACI VE ŠKOLNÍ TV NA VYŠKOVSKU

Diplomová práce

Autor: Bc. et Bc. Barbora Procházková

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ se zaměřením na speciální pedagogiku

Vedoucí práce: prof. Mgr. Martin Kudláček, Ph.D.

Olomouc 2022

Bibliografická identifikace

Jméno autora: Bc. et Bc. Barbora Procházková

Název práce: Postoje učitelů k integraci ve školní TV na Vyškovsku

Vedoucí práce: prof. Mgr. Martin Kudláček, Ph.D.

Pracoviště: Katedra aplikovaných pohybových aktivit

Rok obhajoby: 2022

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá rozdílem mezi pedagogy prvního a druhého stupně v postojích k integraci žáků s tělesným postižením ve školní tělesné výchově. Teoretická část práce seznamuje s obecnými informacemi o integraci/inkluzi, žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, konkrétně tělesným postižením, a jejich zařazení do hlavního vzdělávacího proudu, vše o podpoře poradenských služeb ve škole a na specializovaných pracovištích, a také kompetence a připravenost pedagogů k inkluzivní tělesné výchově. Praktická část vyhodnocuje odpovědi na dotazník, získaný od respondentů prvního a druhého stupně základních škol na Vyškovsku. Hlavním cílem práce bylo vyhodnotit rozdíly mezi postoji pedagogů těchto stupňů, bez ohledu na pohlaví, věk, délku praxe apod. Taktéž bylo naprosto irelevantní, zda jsou tyto postoje ke školní inkluzivní tělesné výchově pozitivní či negativní. Na základě výsledků můžeme konstatovat, že není rozdíl mezi postoji u pedagogů prvního a druhého stupně. Na stejně kladené otázky odpovídali pedagogové velmi podobně, takže nemůžeme konstatovat, na kterém stupni jsou pedagogové více či méně příkloněni inkluzi do školní TV. Jelikož se jedná o velmi malý vzorek, může tato práce sloužit jako prvotní příklad zkoumání postojů pedagogů mezi školními stupni a může být rozšířena o další šetření.

Klíčová slova: inkluzivní tělesná výchova, tělesné postižení, připravenost pedagogů tělesné výchovy

Souhlasím s půjčováním práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author: Bc. et Bc. Barbora Procházková
Title: Attitudes of teachers towards integration in school TV in Vyškovsko

Supervisor: prof. Mgr. Martin Kudláček, Ph.D.
Department: Department of Adapted Physical Activities
Year: 2022

Abstract:

The diploma thesis deals with the difference between first and second level pedagogues in their attitudes towards the inclusion of pupils with physical disabilities in school physical education. The theoretical part of the work deals with general information about integration/inclusion, pupils with special educational needs and their inclusion in the mainstream education, all with the support of counseling services in schools and specialized workplaces and with the use of support measures. The practical part evaluates the answers to the questionnaire, obtained from first and second grade respondents from primary schools in Vyškovsko. The main goal of the work was to evaluate the differences between the attitudes of pedagogues of these levels, regardless of gender, age, length of experience, etc. It was also completely irrelevant whether these attitudes towards school inclusive physical education were positive or negative. Based on the results, we can state that there is no difference between the attitudes of first and second level teachers. The pedagogues answered the same questions very similarly, so we cannot confirm at which level the pedagogues are more or less in favor of inclusion in school TV. Since this is a very small sample, this work can serve as an initial example of examining the attitudes of educators across school grades and can be expanded with an extended investigation.

Keywords:

inclusive physical education, physical disability, preparation of physical education teachers

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

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

V Olomouci dne 1. srpna 2022

.....

Děkuji vedoucímu práce prof. Mgr. Martinu Kudláčkovi, Ph.D. za konzultace, rady a připomínky, které mi během psaní mé diplomové práce poskytl. Taktéž děkuji Mgr. Petře Růžičkové za pomoc při zpracování dat.

Obsah

ÚVOD.....	10
1. PŘEHLED POZNATKŮ	11
1.1 Vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.....	11
1.1.1 Integrace vs. Inkluze.....	11
1.1.2 Segregace.....	12
1.1.3 Legislativa v České republice.....	13
1.1.4 Speciálně vzdělávací potřeby	14
1.1.5 Tělesná výchova ve školním kontextu	15
1.2 Poradenské služby	16
1.2.1 Poradenské služby ve škole	17
1.2.2 Školské poradenské pracoviště.....	18
1.2.3 Podpůrná opatření.....	19
1.2.4 Individuálně vzdělávací plán	20
1.3 Žák s tělesným postižením	20
1.3.1 Klasifikace žáka s tělesným postižením	21
1.3.2 Podmínky integrace žáka s tělesným postižením	24
1.4 Inkluzivní pedagogika	26
1.4.1 Inkluzivní tělesná výchova	26
1.4.2 Inkluzivní kompetence pedagoga	27
1.4.3 Asistent pedagoga.....	28
1.4.4 Integrace žáků s tělesným postižením do TV	29
1.5 Postoje	31
1.5.1 Postoje veřejnosti.....	32
1.5.2 Postoje pedagogů.....	33
2. CÍLE	36

3.	METODIKA.....	38
3.1	Charakteristika výzkumného souboru	38
3.2	Popis výzkumné metody.....	46
4.	VÝSLEDKY	47
4.1	Jsou obecně pedagogové a žáci nakloněni inkluzi žáků se SVP, konkrétně tělesným postižením, do hodin TV?.....	47
4.2	Jaký vliv mají na finální postoj pedagoga k inkluzi žáků s TP do hodin TV názory ostatních pedagogů, odborníků, rodičů dětí s nebo bez postižení, žáků bez postižení a vedení školy?	50
4.3	Co usnadňuje či znemožňuje úspěšný proces začlenění žáka se SVP do hodin TV?	51
5.	DISKUZE.....	55
	ZÁVĚRY	57
	SOUHRN.....	58
	SUMMARY	60
	REFERENČNÍ SEZNAM	61
	TABULKY	67
	OBRÁZKY	68
	PŘÍLOHY	69

ÚVOD

Vzdělání a výchova jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu je čím dál častější možnost ve výběru správné školy. Zásadní roli při přijetí těchto jedinců mezi intaktní spolužáky hraje pedagog a jeho postoj k celému procesu. Jeho názor a přístup k celé problematice hraje důležitou roli v úspěšném zařazení těchto jedinců a možnosti na rovnocenné vzdělání, jako u všech ostatních.

Cílem této diplomové práce je porovnat postoje pedagogů na 1. a 2. stupni základních škol na Vyškovsku. Pedagogové na základních školách jsou velmi často postaveni před složitou situací vzdělávání žáků se SVP bez větší erudovanosti, kterou získali během studia na VŠ. Tato neerudovanost hraje velmi často roli ve strachu a obavách zvládnutí celého procesu, ve kterém musí umožnit žáku se SVP stejné podmínky jako u ostatních, vyrovnávat sociální klima třídy, zvládnout spolupráci s asistentem pedagoga apod. Klíčovým předmětem, ve kterém vnímáme velkou zodpovědnost, je tělesná výchova. Zapojení žáka s postižením musí být adekvátní jak jeho zdravotnímu stavu, bez možností zhoršení, tak i v udržení rovnováhy výkonů zdravé populace. Pedagogové jsou velmi často postaveni před nelehký úkol organizování hodiny tak, aby byli všichni zapojeni a nedocházelo k diskriminaci ani jedné ze zmíněných stran.

Práce je napsána s pomocí dostupných českých i zahraničních zdrojů, včetně několika výzkumů. Jelikož témata inkluze, zařazení žáků se SVP do běžných základních škol, postoje pedagogů, role asistentů pedagogů, legislativní náležitosti i samotné zařazení do procesu tělesné výchovy jsou stále aktuálnější, v práci bude v krátkosti definována důležitost všech těchto aspektů na výsledné postoje pedagogů k inkluzi a jeho průběhu.

Pomocí dotazníkové metody bude vyhodnoceno, zda je patrný rozdíl mezi pedagogy prvního a druhého stupně a jejich postoji, týkajících se zařazení žáků se SVP, konkrétně tělesným postižením, do hodin školní TV s ohledem k názorům laické i odborné veřejnosti, finanční i materiální podpory školy, náročnosti organizace a příprav na hodiny TV, přínos či naopak negativa na vliv intaktní populace a sebekritiky vlastní připravenosti zvládnout celý proces. Taktéž i na základě úvahy, zda dojde k diskriminaci či naopak pochopení a tolerance k žákům s tělesným postižením. Rovněž bude obecně vyhodnoceno, kolik z dotazovaných pedagogů má osobní zkušenosti s výukou žáků s tělesným postižením či v jaké míře jsou připraveni na skutečnost, že by jednoho dne měli tyto žáky zařadit do svých hodin TV.

1. PŘEHLED POZNATKŮ

Terminologie inkluzivního vzdělávání je již několik let v podvědomí nejen zúčastněných osob, ale i laické veřejnosti. Pedagogové základní škol jsou postaveni před nelehký úkol zvládnout situaci ve třídě tak, aby běžní žáci přijali žáky se speciálně vzdělávacími potřebami (dále jen žáci se SVP). Ředitelé musí poskytnout příznivé podmínky k realizaci a rodiče intaktních dětí musí být pozitivně naladěni ke skutečnosti, že jejich dítě chodí do třídy s někým, kdo potřebuje ke vzdělávání a výchově speciální péči.

K lepšímu pochopení celého pedagogického procesu a všech aspektů týkající se zařazení žáka se SVP, konkrétně do běžných hodin tělesné výchovy (dále jen TV), budou představeny základní pojmy, které jsou jejich nedílnou součástí.

Postoje k inkluzivnímu vzdělávání se za posledních několik let rapidně změnily. V několika zemích došlo k podpoře vzdělávání dětí se SVP na běžných základních, středních i vysokých školách. Klíčovým prvkem jsou zejména postoje osob, zodpovědných za úspěšnou realizaci – pedagogů, kteří svými názory, vztahy a pozitivním přístupem mohou kladně či záporně ovlivnit celý proces úspěšné integrace. Ale nesmíme zapomínat i na samotného žáka, kurikulum a podmínky, které hrají taktéž důležitou roli v celém procesu úspěšného zařazení žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu.

1.1 Vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

1.1.1 Integrace vs. Inkluze

Rovnocenné vzdělávání pro všechny je snahou již několik let. Hlavním cílem je změnit vzdělávání osob se speciálně vzdělávacími potřebami ve všech oblastech školního vzdělávání.

V případech integrace i inkluze by se neměl opomíjet fakt, že by mělo vycházet z oboustranného porozumění stran. Znamená to, že i jedinec s postižením se musí snažit o maximální přizpůsobení intaktní společnosti a prostředí, které je běžně nastaveno (Mittler, 2000).

Názory na rozdílnost v těchto dvou pojmech se liší odborník od odborníka. Velmi zjednodušeně můžeme rozdíl chápat následovně: „integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí žákům“ (Průcha et al., 2009). Obecně můžeme pojem integrace vnímat jako „sclení, ucelení, sjednocení“ (Svoboda et al., 2010).

Podle Jesenského (1995) je integrace: „dynamický, postupně rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemné adaptace podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací“.

Integraci můžeme taktéž pochopit jako zařazení žáka se SVP do hlavního vzdělávacího proudu za předpokladu, že rozhodnutí odborníků a zákonných zástupců se shoduje na presumpci, že by dítě bylo schopno zvládnout zařazení do běžné základní školy. Žák se SVP je brán jako někdo, kdo je schopen přizpůsobit se a byl adekvátně sjednocen s ostatními žáky běžné populace (Zilcher, 2013).

Podle Vančové (2008): „termín integrované vzdělávání postižených a narušených jednotlivců znamená společnou výchovu, vzdělávání a vyučování jednotlivců s postižením či narušením s intaktními jednotlivci“.

Pojem inkluze nelze definovat jednoduše. Nejlépe jsou k tomu přiřazovány souvětí jako „začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ až po „školy pro všechny“ či „vzdělávání pro všechny“ (Zilcher & Svoboda, 2019). Inkluze, na rozdíl od integrace, akceptuje rozmanitost žáků ve větším slova smyslu. Nejedná se pouze o žáky se SVP (na které je integrace primárně zaměřena), ale také na žáky z jiných sociálních a ekonomických vrstev, stejně jako cizojazyčné skupiny, kočovné či migrující obyvatele a jinak znevýhodněné jedince. Zásadní rozdíl mezi inkluzí a integrací tedy je, že integrace akceptuje duální systém vzdělávání pro žáky se SVP, což znamená, že přijímá možnost vzdělávání nejen v běžných, ale i speciálních školách. Naopak hlavní myšlenka inkluze je možnost vzdělání na běžných školách pro všechny, a spolu s tím i připravenost škol na přijetí všech těchto žáků (Lechta, 2010).

V konečném pojetí bychom mohli rozdílnosti těchto dvou pojmů shrnout definicí: „Při integraci se očekává, že žák se přizpůsobí edukačnímu systému, zatímco při inkluzi se očekává, že edukační systém se (za účelem respektování lidské rozmanitosti) přizpůsobí všem žákům“ (Committee of Ministers, 2013).

1.1.2 Segregace

Ještě před nástupem integrace ve vzdělávání byla forma segregace pro jedince se SVP zcela běžná a nebylo tím míněno nic negativního. Více se dbalo na správné zařazení jednotlivých postižení do prostředí, které jim nejvíce vyhovovala pro jejich výchovu i vzdělání. Zejména z důvodu specifických potřeb jednotlivců, byli a jsou na těchto pracovištích vyškolení odborníci. Segregovaní žáci byli vyučováni spolu se svými vrstevníky a stejným či podobným typem postižení (Zilcher & Svoboda, 2019). Dnes segregace probíhá jak na oddělených

školách, tak i v paralelních třídách. Velké pozitivum je stabilita a jistota, kterou přináší (Nikolai, 2008).

1.1.3 Legislativa v České republice

Celý proces integrace musí být pevně ukotven v legislativě dané země. Právo na vzdělání je u uvedeno v Ústavě, jakožto nejvyšším zákonem České republiky. Její důležitou součástí je Listiny práv a svobod.

Hlavním zákonem v této záležitosti je považován školský zákon 561/2004 Sb. a vyhlášky, které s ním souvisejí. Tento zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání stanovuje základní podmínky ke vzdělání a výchově. Hlavní zásadou je a zůstává rovný přístup pro každého občana ke vzdělání bez jakýchkoliv omezení a diskriminace a taktéž zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivců (§1, §2 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.). O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných pojednává odstavec šestnáct školského zákona. Ten definuje, že žáky, kteří se řadí do skupiny jedinců se SVP, chápeme každého, kdo k rovnocennému právu na vzdělání potřebuje využít jeden ze stupňů podpůrného opatření (§16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.).

Konkrétním dokumentem pojednávajícím o možnostech žáků se SVP být integrování na běžné základní škole byla vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která stanovovala, že pokud to odpovídá žakovým možnostem a taktéž podmínkám školy, která je schopna vyplnit potřeby těchto žáků, upřednostňuje se vzdělávání formou integrace na běžné škole (Zilcher & Svoboda, 2019). Tato vyhláška vymezovala formy speciálního vzdělávání a zejména postupů, které jsou potřebné k nejefektivnějšímu poskytování individuálních potřeb žákům, jenž mají zdravotní či sociální znevýhodnění (§1 odst. 1 vyhlášky 73/2005 Sb.). Dnes je již nahrazena za nový právní předpis, platný od roku 2016, jakožto vyhlášku č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tuto vyhlášku považujeme za značně průlomovou, jelikož již se nesoustředí pouze na pojetí žáků se SVP a jejich postižení, ale na potřebu poskytování adekvátních podpůrných opatření, které napomáhají k maximálnímu zařazení do hlavního vzdělávacího proudu (Zilcher & Svoboda, 2019). Vyhláška definuje podpůrná opatření a jejich stupně a možnosti zřízení škol, tříd či skupin pro žáky s určitým druhem postižení. V neposlední řadě se zaměřuje na pozici asistenta pedagoga, kde stanovuje jeho náplň a funkci k žákovi, kterého má přiděleného, ale taktéž k celé třídě a vyučujícímu (vyhláška 27/2016 Sb.). Na základě této vyhlášky mohou žáci nastoupit ve

spádové škole, což chápeme jako školu v bezprostřední blízkosti jejich bydliště. Škola má za povinnosti přijmout tyto žáky a maximálně jim vyhovět v poskytnutí všech potřebných podpůrných opatřeních, které souvisí s jejich speciálně vzdělávacími potřebami (Michalík et al., 2018).

Dalším právním dokumentem je nepochybně vyhláška č. 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (dříve vyhláška č. 72/2005 Sb. stejného znění). Psychologické a speciálně pedagogické služby mohou bezplatně využít nejen žáci a jejich zákonní zástupci, ale také škola (vyhláška 72/2005 Sb.).

1.1.4 Speciálně vzdělávací potřeby

Pojem speciálně vzdělávací potřeby je celosvětově znám již od roku 1994, kdy byl přijat díky Deklaraci Světové konference o speciálním vzdělávání. V České republice se s tímto pojmem setkáváme až od r. 2005, kdy vyšel v platnost školský zákon (Hájková & Strnadová, 2010). Pojetí speciálně vzdělávacích potřeb (dále jen SVP) zaznamenal tedy velký rozmach přibližně před 10 lety, kdy začal proces postupného začleňování žáků, kteří bez speciálně pedagogického přístupu nejsou schopni rovnocenného vzdělání jako intaktní populace (Pilař, 2011). Každý jedinec má právo na zapojení do školního systému. Za jedince se SVP považujeme osoby, které potřebují k aktivnímu a zejména plnohodnotnému zapojení do vzdělávacího proudu pomoc ostatních osob či kompenzačních pomůcek (R. Bartoňová & Ješina, 2012).

Podle Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy je žák se SVP vnímán jako osoba, využívající k naplnění vzdělávacích potřeb podpůrných opatřeních, jejichž stupeň je vyhodnocen na základě individuálních potřeb jednotlivce (MŠMT, 2022). Koncept pro vzdělávání žáků se SVP je založen na otevřenosti systémů komplexní péče o osoby se zdravotním postižením či znevýhodněním (Pilař, 2011).

První velkou skupinou jsou *žáci, u kterých je překážka zdravotní stav*. Řadíme sem všechny druhy postižení – tělesné, mentální, sluchové, zrakové, kombinované, žáci se zdravotním oslabením nebo dlouhodobým onemocněním. Podle Bartoňové a Vítkové (2010) jsou určitá specifika u různých postižení rozdílná. U zrakově postižených se klade důraz na orientaci v prostoru a samostatnosti pohybu. Rozvoj komunikace a výuka Braillova písma. U sluchově postižených jde zejména o rozvoj řečové komunikace a znakového jazyka pro lepší navázání sociálních vztahů. U poruchy učení a chování se zaměřují na rozvoj citové komunikace a spolupráce s ostatními. Zvláštní skupinu zaujímají žáci s poruchou autistického

spektra, kteří potřebují velmi specifické, a především srozumitelné podmínky. Mentálně postižení jsou nejvíce vedeni k osvojení praktických a sociálních dovedností pro běžný život. V neposlední řadě tělesně postižení, u kterých vhodné vytvoření podmínek vede k rozvoji pohybu a samostatnosti. Důraz je kladen na rozvoj jemné a hrubé motoriky k lepšímu zvládnání běžných denních činností a sebeobsluhy.

Dále *žáci s vadami řeči*. Tyto osoby mají problém v porozumění řeči, její zpracování a produkci (afázie, dysfázie). Taktéž např. porucha artikulace (dysartrie), patlavost (dyslalie), němota (mutismus) a ataktická řeč způsobená poruchami mozečku.

Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování mají výukové problémy, neschopnost přijmout společností nastavené normy chování, které jsou adekvátní vzhledem k jejich věku a rozumovým schopnostem. Mezi poruchy učení řadíme schopnost naučit se číst běžnými metodami a porozumění čtenému textu, problém rozpoznávání písmen a rozlišení hlásek (dyslexie), schopnost osvojit si grafický písemný projev (dysortografie), ovládnutí písemného projevu nejčastěji se odrážející v poruchách jemné motoriky (dysgrafie), porucha počítání a schopnost operovat s číselnými projevy (dyskalkulie), snížení hudebních schopností (dysmúzie), nízká úroveň kresby (dyspinxie) a porucha motorické obratnosti (dyspraxie). Poruchy pozornosti rozlišujeme ADD a ADHD (spojená porucha pozornosti s hyperaktivitou). Obě tyto poruchy jsou charakteristické neschopností dlouhodobé koncentrace na prováděnou činnost. Žáci jsou roztržití, zapomnětliví a nezpůsobilí dodržovat základní pravidla chování.

Do skupiny žáků se SVP řadíme i *žáky z odlišných kulturních a životních podmínek*, zejména děti ze sociálně slabších rodin, velmi často s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou. Taktéž *žáky, jejímž mateřským jazykem není čeština*, nejčastěji cizinci a nesmíme zapomínat na *žáky mimořádně nadané*, kteří ve srovnání s vrstevníky jsou nadprůměrní v oblastech rozumových, pohybových, uměleckých, sociálních atd. (MŠMT, 2022).

Aby došlo k úspěšnému zařazení žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu, musí být vytvořeny vhodné podmínky, které budou vyhovovat všem zúčastněným stranám. Každé postižení je jedinečné a vytvoření speciálních podmínek je tedy nezbytnou podmínkou k úspěšné integraci (M. Bartoňová & Vítková, 2010)

1.1.5 Tělesná výchova ve školním kontextu

Pohyb je nedílnou součástí života každého z nás. Rozvíjet psychické i fyzické dovednosti vede ke správnému nastavení budoucí péče o tělo a zdraví. Je důležité, aby si děti vytvořily pozitivní vztah k pohybu. Proto tělesná výchova (dále jen TV), jakožto plnohodnotný

školní předmět, je důležitou součástí všeobecného vzdělání. TV buduje vztah k pohybu, napomáhá k uvolňování stresu během dne, stmeluje třídní kolektiv a je prevencí patologických jevů.

V Rámcově vzdělávacím plánu se TV nachází v oblasti Člověk a zdraví. V rámci této oblasti by měli žáci poznávat zejména sami sebe, svoje pohybové možnosti, pochopení hodnoty a ochrany zdraví v celoživotním přístupu k životu. Také má za úkol zvýšení fyzické zdatnosti, rozvoj koordinace a rozvoj vlastních pohybových kompetencí. TV naplňuje v rámci výchovně – vzdělávacího procesu následující úkoly:

- a) naplnění kvality zdravého životního stylu, dodržování hygieny a důraz na bezpečnosti při provádění pohybových činností
- b) aktivity rozvíjející komunikaci a pohybové učení jako jsou pravidla a organizace
- c) aktivity, které mají vliv na úroveň u různých pohybových dovedností (MŠMT, 2018).

Význam a účast žáků na hodinách tohoto předmětu je čím dál více zdůrazňováno především kvůli vyššímu uvolňování dětí z hodin TV. Toto uvolňování se týká všech dětí, ať už s nebo bez SVP. Tělesná výchova přitom přináší velký vliv nejen na vzdělání i ostatních předmětů, ale taktéž nastolení určitého životního stylu, který budou jedinci dodržovat v budoucnu. Rozsah důležitosti TV vidíme ve formě vzdělávací, výchovné, zdravotní a socializační (Fialová et al., 2014).

1.2 Poradenské služby

Poradenstvím rozumíme proces, ve kterém odborník radí klientovi řešícímu jistý druh problému. Tento proces může započít taktéž jako prevence vzniku problému, ale většinou už se jedná o probíhající děj, ve kterém klient žádá o radu, podporu, pomoc při řešení či orientaci v již vzniklé situaci (Baštecká, 2005)

Součástí poradenství speciálních zařízení je nejen spolupráce s jedinci a jejich blízkými, ale taktéž s institucemi, které s těmito osobami přijdou do styku a potřebují odbornou pomoc. Ta spočívá zejména v oblasti, jak s těmito klienty jednat či jak jim nejlépe pomoci k dosažení ať už školních, pracovních či jiných cílů. Taktéž by se tato zařízení měla zasloužit o dostatečné dozdělení laické veřejnosti o problémech, které s jejich klienty souvisí – například komunikace a pomoc osobám s postižením, a také snaha o rozšíření možnosti vzdělání pracovníků, kteří budou v těchto situacích adekvátně vyškoleni k maximální pomoci (Baštecká, 2005).

Povinnosti poradenských pracovníků, kteří působí přímo ve škole či v jiném školském poradenském zařízení vymezuje vyhláška 116/2011 Sb. (vyhláška 116/2011 Sb.).

Co se týče poradenství pro žáky se SVP, rozlišujeme poradenské služby ve škole a specializované školní poradenská pracoviště.

1.2.1 Poradenské služby ve škole

Školní poradenské pracoviště má své pole působnosti ve škole a za její služby je zodpovědný ředitel. Ve školním prostředí se setkáváme s několika pracovními pozicemi, které mají na starosti poradenství. Mezi ty nejhlavnější jistě patří výchovný poradce a školní metodik prevence. Pokud má na to škola prostředky, můžeme se setkat i se školním psychologem a školním speciálním pedagogem. (Zilcher & Svoboda, 2019). Hlavní úlohou těchto zaměstnanců je prevence sociálně patologických jevů. Taktéž pedagogicko – psychologické poradenství při řešení již vzniklých obtížných výchovných a vzdělávacích situací (Čáp, 2009).

Výchovné poradenství se dá spojovat spolu s kariérovým poradenstvím. Obě činnosti zastává *výchovný poradce*, který má na starost nejen problémy výchovné, ale také poradenství žákům s jakýmkoliv vzdělávacími problémy – ač už se jedná o žáky se SVP či žáků jiných kultur. Velmi často se jedná o první poradenský systém. Co se týče kariérového poradenství, není v kompetencích výchovného poradce mít tuto činnost jako primární. Jedná se spíše o navedení žáků či studentů v rozhodování budoucího výběru povolání a všechny aspekty s tím spojené (Klímová, 1987).

Školní metodik prevence má svojí činností a pořádajícími aktivitami předcházet sociálně patologickým jevům. V rámci své pracovní pozice pořádá přednášky a různé aktivity, které by měly předcházet rizikovému chování u dětí, mezi které řadíme šikanu, záškoláctví, užívání návykových látek, riziko školního neúspěchu apod. Jeho působení by mělo být primární prevencí všech těchto jevů a díky spolupráci nejen s dětmi, ale i s pedagogy, i vytváření zdravého klimatu ve třídě, který přechází těmto jevům (Kucharská et al., 2013).

Školní psycholog nebývá součástí základní sestavy pedagogického sboru. Jeho funkcí je úprava podpůrných opatření a případné zmírnění výukových problémů. Hlavní náplní jeho práce je spolupráce s heterogenní skupinou, pomoc žákům s různým stupněm podpůrného opatření do zařazení mezi intaktní spolužáky, depistáž žáků se specifickými poruchami učení, zajištění sociálního klimatu třídy, koordinace poradenských služeb i mimo školu a spousta dalšího („Školní psycholog“, 2012) Taktéž je součástí řešení krizových situací v životě žáků, jako např. úmrtí v rodině nebo jiné stresové události (Kucharská et al., 2013).

Školní speciální pedagog je, stejně jako psycholog, spíše nadstandardní pozicí ve školním kolektivu. Jeho hlavní úlohou je práce s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Speciálně pedagogická diagnostika specifických potřeb žáků, intervence v individuální spolupráci s žákem, ale také s celou třídou, spoluúčast na vytváření individuálních vzdělávacích plánů – jejich průběžné vyhodnocování a případné realizace úprav, navrhuje úpravy školního prostředí, zajištění specifických kompenzačních pomůcek pro daného žáka a a také zprostředkovává komunikaci a spolupráci s odbornými poradenskými pracovišti („Školní speciální pedagog“, 2012).

1.2.2 Školské poradenské pracoviště

Mezi tyto instituce zařazujeme dvě pracoviště a těmi jsou pedagogicko – psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Obě poskytují speciálně pedagogické a pedagogicko – psychologické služby, preventivní péči, diagnostiku, metodické a informační služby pro žáky, jejich zástupce, ale i školy. Obě tyto pracoviště úzce spolupracují taktéž se školními zařízeními, středisky výchovné péče a orgány sociálně – právní ochrany dětí (Zilcher & Svoboda, 2019).

1.2.2.1 Pedagogicko – psychologická poradna

Pedagogicko – psychologická poradna (dále jen PPP) je zařízení, jehož hlavní náplní je diagnostika, intervence a poradenství pro žáky a jejich zákonné zástupce, pro školy a jejich zaměstnance. Jejich práce spočívá v úspěšném zařazení žáků se SVP do správného typu škol a maximální pomoci k rovnocenné možnosti vzdělávání (Kábele, 1976).

Pracovníky PPP bývají nejčastěji psychologové a speciální pedagogové. Součástí bývají taktéž sociální pracovníci. Mezi standardní činnosti PPP je již zmíněná psychologická, speciálně pedagogická a sociální diagnostika, obzvláště v oblasti školní zralosti. Součástí této diagnostiky je i prevence školní neúspěšnosti a negativních vlivů, které by mohli ohrozit výchovu a vzdělání žáku s SVP. Tím, že poradna zpracovává posudky, rozhoduje o vzdělávacích opatřeních individuálně podle potřeb žáka. V neposlední řadě mají na starosti poradenství zaměstnanců školy pro správné vedení žáků požadující zvláštní pozornost, vedou prevenci proti možným drogovým závislostem. Pokud škola nemá ve svém kolektivu zaměstnaného psychologa či speciálního pedagoga, pracovníci z PPP mohou zastoupit tyto činnosti externě na konkrétní škole (Zilcher & Svoboda, 2019).

1.2.2.2 Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC) je stejně jako PPP školské poradenské pracoviště, které zastává stejné funkce. Rozdílem je, že SPC je již zaměřeno na klienty

s určitým druhem zdravotního postižením, mezi které zařazujeme klienty s mentálním, sluchovým, tělesným a zrakovým postižením, stejně jako jedince s vadami řeči, poruchami autistického spektra či osoby s více vadami. Hlavním úkolem SPC je depistáž klientů spádové oblasti, diagnostika, poradenské služby pro všechny zúčastněné strany, participace při přípravě individuálně vzdělávacích plánů, zpracování podkladů pro správně rozhodnutí o zařazení do speciální školy či hlavního vzdělávacího proudu, pomoc u úpravy prostředí na školách apod. V týmu SPC bývá stejně jako v PPP speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník, ale taktéž externí pracovníci jako logoped, etoped, terapeut, pediatr, neurolog a další (Zilcher & Svoboda, 2019).

1.2.3 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření (dále jen PO) jsou jakékoliv úpravy, které nejen podporují práci pedagoga s žákem, ale taktéž vyrovnává podmínky žáka se SVP ve vzdělávání, pokud se u něj vyskytují mírné či závažné vzdělávací problémy. S pomocí těchto bezplatných opatření může žák dosáhnout stejnému zvládnutí učiva a naplnění školních vzdělávacích plánů, jako intaktní populace, a tím dosáhnout rovnocenného práva na vzdělání.

Opatření nalezneme ve školském zákonu 561/2004 Sb., konkrétně v paragrafu č. 16., definována pod podporou vzdělávání žáků se SVP (*Podpůrná opatření, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)*, b.r.).

PO jsou rozdělena do V. stupňů. Tyto stupně pojednávají o změnách organizace, obsahu, hodnocení, úpravě očekávaných výstupů nebo využití kompenzačních pomůcek. Lze je, podle potřeby, kombinovat.

I. stupeň je navržen školou, na rozdíl od zbylých čtyř, které jsou navrženy ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. U I. stupně, který se využívá ke kompenzaci mírných obtíží, se setkáváme s vypracováním tzv. plánu pedagogické podpory. Ten vzniká ve spolupráci pedagogů spolu se školními poradenskými službami v rámci kompetencí školy. Měl by stručně definovat další postup práce pedagoga s žákem, veškeré úpravy metod a postupů práce, případně i hodnocení. Vyhodnocení výsledků práce žáka s plánem pedagogické podpory by měl proběhnout co 3 měsíce od jeho zavedení. Pokud má žák stále problémy se zvládnutím učiva, po dohodě se zákonným zástupcem, je doporučena další spolupráce se školskými poradenskými zařízeními – PPP nebo SPC (*Charakter podpory – I. stupeň podpůrných opatření, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)*, b.r.).

PPP nebo SPC na základě vyšetření a následného vyhodnocení všech podkladů, vydává doporučení ke vzdělávání žáka se SVP. Tím se dostává žák do vyššího stupně podpůrného opatření. Zde již dochází k větším úpravám a náročnějšímu přístupu pedagoga k žákovi se SVP se snahou realizovat všechny korekce pro co největší efekt pro problémového žáka a jeho dosažení rovnocenného vzdělávání, a zároveň s co nejmenším dopadem na organizaci třídy a průběh celé hodiny (info@aion.cz, b.r.).

U II. – V. stupně dochází k větším úpravám metod a forem vzdělání, obsahu a výstupů žáka, organizace vzdělání, vypracování individuálního vzdělávacího plánu, personální podpora pro pedagoga (asistent pedagoga), podpora pro žáka (tlumočník, osobní asistent) a úprava v kritériích hodnocení žáka (*Podpůrná opatření, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání), b.r.*).

Využití podpůrných opatření jakéhokoliv stupně klade důraz na pomoc ve výchovně vzdělávacím procesu, přizpůsobení školního prostředí a zohlednění maximální možnosti žáka zvládnout učivo k ukončení všech stupňů vzdělání.

1.2.4 Individuálně vzdělávací plán

Individuálně vzdělávací plán (dále jen IVP) je velmi důležitou součástí podpůrného opatření. Je definován vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných. Tento dokument je stěžejní nejen pro jedince se SVP, ale taktéž pro pedagogy, pro které je podporou při realizaci výuky. IVP může být vypracováno pro žáky od II. – V. stupně podpůrných opatření, kdy ve II. stupni není nutný, ale od III. stupně je jeho vypracování nezbytné. IVP upravuje např. obsah učiva, metody výuky, časové a obsahové rozvržené vzdělání, hodnocení žáka a také výstupy z jednotlivých předmětů. IVP je vypracováno na žádost zákonného zástupce a ve spolupráci se školním poradenským zařízením (MŠMT, 2016).

1.3 Žák s tělesným postižením

Ve své diplomové práci se zabývám postoji pedagogů školní TV na běžné škole. V dotaznících jsem se zaměřila na žáky s tělesným postižením.

Osobu s tělesným postižením rozumíme jedince, kteří na první pohled mají jakoukoliv vadu hybnosti či vzhledově se jejich stavba těla liší od běžné normy. Na různém stupni tělesného postižení taktéž závisí míra závislosti na okolním prostředí. Cílem začlenění osob s tělesným postižením nejen do společnosti, ale taktéž do školy či zaměstnání, závisí míra

kvalitní a kvalifikované pomoci, díky které dojde k dovršení maximální míry samostatnosti jedince a jeho schopnosti vést běžný život.

Podle Vítkové (2006) lze tělesné postižení definovat následovně: „přetrvávající nebo trvalé nápadnosti, pohybové schopnosti s trvalým nebo podstatným působením na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Příčinou je poškození podpůrného (nosného) nebo pohybového aparátu nebo jiné organické poškození“.

1.3.1 Klasifikace žáka s tělesným postižením

U správné klasifikace osob s tělesným postižením rozlišujeme dobu vzniku. Ta se dělí na postižení vrozené či získané. Vrozené vady vznikají v období prenatálního vývoje plodu, a důležitou roli zde hraje dědičnost vývojových vad. Vlivy mohou být také vnějšího charakteru jako např. infekční onemocnění matky během těhotenství. Získaná postižení vznikají v období peri a postnatálního. Tento druh postižení se vyskytuje častěji a zařazujeme zde úrazy, degenerativní onemocnění míchy a mozku a hormonální poruchy (Kraus & Šandera, 1964).

Tělesné postižení můžeme taktéž rozdělit podle toho, zda se jedná o prvotní nebo druhotné omezení hybnosti. To je určeno podle toho, zda je jakékoliv postižení v periferní či centrální nervové soustavě. Prvotní omezení hybnosti je definováno jako přímé postižení hybného ústrojí v této soustavě. Řadíme zde amputace, vývojové vady, deformace apod. Druhotné postižení hybnosti je bez poškození této soustavy a vlastní hybné ústrojí je bez patologických změn. Pohyb jako takový je omezen důsledkem dlouhodobých onemocnění, mezi které můžeme zařadit například srdeční choroby, různé druhy revmatických onemocnění atd. (Vítková, 2006).

1.3.1.1 Obrny centrální a periferní

Obrnu můžeme formulovat jako ztrátu schopnosti provést volní pohyb. Základním ukazatelem motoriky je svalový tonus, který může být zvýšen či snížen na základě poruchy některých částí centrální a periferní nervové soustavy. Jednotlivé druhy se od sebe liší rozsahem a stupněm závažnosti na parézy (částečné) a plegie (úplné ochrnutí) (Monatová, 1996).

Mozková obrna (dříve dětská mozková obrna) je definována jako porucha hybnosti a vývoje hybnosti, příčiněnou poruchou mozku v prenatálním, perinatálním a postnatálním období (Kudláček & kolektiv, 2013). Mezi rizikové faktory vzniku mozkové obrny patří komplikované porody, přidušení a nízká porodní váha (pod 2100 g). Charakteristickým znakem tohoto postižení je porušení kognitivních funkcí, řečových a komunikačních i rozumových

schopností, poruchy psychomotoriky a snížení zrakového a sluchového vnímání s celkovým opožděním v mnoha směrech (Renotiérová, 2003).

Dělení mozkové obrny podle druhu:

1. Hypertonie (zvýšený svalový tonus)
 - a) Spasticita
 - b) Rigidita
2. Hypotonie (snížený svalový tonus)
 - a) Čistá mozková hypotonie
 - b) Ataxie
3. Střádavý
 - a) Mimovolní pohyby

Dělení mozkové obrny podle místa:

1. Tetra (kvadru) plégie/paréza
 - a) Kvadruplegie – úplná obrna
 - b) Kvadruparéza – částečná obrna
2. Diplégie/diuréza – více postiženy jsou nohy, zejména při stání a chůzi
3. Hemiplégie/hemiparéza – ochrnutí poloviny těla
4. Triplégie/triparéza – hemiplegie s dodatečným postižením jedné končetiny
5. Monoplégie/monoparéze – postižení jen jedné končetiny (Vítková, 2006).

Stejně rozdělení postižení podle místa rozlišujeme i u získaného postižení. Díky zlomení obratlů a následné poškození míchy rozdělujeme postižení v závislosti na výšce poranění páteře. Mezi nejčastější získané postižení patří úrazy po skocích do vody, automobilových nebo motocyklových závodech, zásahů elektrickým proudem a jiné (Kudláček & kolektiv, 2013).

1.3.1.2 Myopatie

Myopatie nebo-li progresivní svalová dystrofie je charakteristická rozpadem svalové hmoty a postupné ztrátě hybnosti (Novosad, 2011). Myopatie je způsobená geneticky či z důvodu zánětu nebo úrazu (Fischer & Škoda, 2008). U tohoto postižení rozlišujeme 2 druhy. Prvním je myopatie postihující ramenní pletenec, která postihuje obě pohlaví a má dobrou prognózu. Druhým typem je forma, která zasahuje pánevní pletenec, především pánev i dolní končetiny. Velmi důležitou součástí léčby je rehabilitace. Příkladem může být např. Duchennova svalová dystrofie, která postihuje spíše mužské pohlaví (Kapounek, 1989).

1.3.1.3 Rozštěp páteře

Spina bifida vzniká nedokonalým uzavřením modulární trubice a následným výhřezem míchy z páteřního kanálu. Typickým místem je zasažení bederní oblasti a doprovodný hydrocefalus neboli nahromadění mozkomíšního moku. Osoby s rozštěpem páteře mají ve většině případů zachovanou absolutní hybnost horních končetin (Kudláček & kolektiv, 2013).

1.3.1.4 Deformace

Tělesné postižení charakteristické nesprávným tvarem orgánu nebo určité části těla. Rozlišujeme vrozené deformace – oblast lebky, hrudníku, končetin, a získané deformace – obzvláště špatně srostlé zlomeniny a zánětlivé onemocnění (Opatřilová & Zámečnicková, 2008). Do deformací zařazujeme malformace končetin. Ty mohou být kosmetického charakteru, ale taktéž způsobovat závažné problémy hybnosti. Jedná se o vrozené odlišnosti patrné již po narození a definovány pod obecným pojmem dysmelie. Dysmelii můžeme rozlišit na amelii (chybí celá končetina), peromelii (chybí část paže), mikromelii (zmenšení končetiny) a fokomelii (deformované končetiny v podobě ploutve umístěné v oblasti ramen). U postižení samotné ruky ještě rozlišujeme polydaktylii (končetina má více než 5 prstů), oligotaktylii (končetina má méně než 5 prstů) a syndaktylii (srůst dvou či více prstů). Tyto deformace vznikají genetickou příčinou či vlivem účinku některých látek v období těhotenství (Fischer & Škoda, 2008).

Z důvodu nedostatku či nadbytku růstového hormonu rozlišujeme nanismus (trpasličí vzrůst) či akromegalii (nadměrný růst okrajových částí těla z důvodu neukončení růstu dlouhých kostí) (Novosad, 2011).

1.3.1.5 Amputace

Amputaci můžeme definovat jako umělé oddělení části či celé končetiny nebo orgánu od organismu. Jedná se o velmi radikální zásah do života (Dungl & kolektiv, 2014). Toto oddělení může vzniknout např. na základě nádorového, metabolického nebo zánětlivého onemocnění a následného nevyhnutelného chirurgického zákroku. Některé formy amputací mohou být kompenzovány protézami (Opatřilová & Zámečnicková, 2008). Je důležité mít na paměti, že ne každý má možnost po amputaci využít protézy. Délka pahýlu, výběr vhodné protézy a nácvik je dlouhodobým procesem. Čím dříve k amputaci dojde, tím lépe se jedinec se ztrátou dokáže vyrovnat (Průcha et al., 2009).

1.3.2 Podmínky integrace žáka s tělesným postižením

Jak již bylo několikrát zmíněno, pro úspěšnou integraci žáků se SVP je potřeba dodržovat několik na sebe navazujících faktorů. U individuální integrace, která je nejčastější u žáků s TP, jde o plné začlenění žáků mezi intaktní spolužáky.

V první řadě se zaměřujeme na *přípravenost samotného dítěte s postižením*, jeho míru samostatnosti a adaptability k prostředí mezi zdravými dětmi. Velkou roli zde hraje míra rozumových schopností, která by měla být na úrovni odpovídajícího ročníku, a to i s úpravami IVP. Chování žáka se zdravotním postižením by nemělo narušovat integritu celé třídy tak, aby docházelo k incidentům, které by narušili nejen průběh vyučovacích hodin, ale taktéž vztahy mezi spolužáky. Pokud je to možné, měl by být ve třídě přítomen asistent pedagoga, který může napomoci k bezproblémovému přijetí žáka s TP, jeho komunikaci s pedagogem i spolužáky, celkové udržení příjemné atmosféry a případné řešení vzniklých problémů (Fischer & Škoda, 2008).

V případě úspěšné integrace je důležité, v jakém *rodinném zázemí* se jedinec vyskytuje. Rodiče či zákonní zástupci jsou již od počátku hlavními strůjci správného výběru vzdělávacího směru pro své dítě. Je potřeba adekvátně vyhodnotit, kde se jejich dítě bude cítit dobře a zvážit, po dohodě s odborníky a školou, zda je jejich dítě schopné studovat na běžné škole tak, aby nedocházelo spíše k negativnímu vlivu na celý výchovně vzdělávací proces. Jsou to právě oni, kteří kladou určité nároky na své dítě i okolí, ale taktéž by měli být smířeni s tím, že možné vzdělání jejich potomka se SVP na běžné základní škole může vést k neúspěchu. Proto je potřeba neustále spolupracovat s poradenskými pracovišti a školou, aby nedocházelo k pozdějšímu zásahu při neúspěších v rámci celého vzdělávání či zvládnutí konkrétních předmětů (Svobodová, 1997).

Učitel je klíčovou osobou a jeho jednání s žákem se zdravotním postižením udává vzor pro ostatní spolužáky. Pokud není pedagog dostatečně speciálně pedagogicky informovaný, a nemá k inkluzi kladný vztah, je celý proces o mnoho složitější. Jeho prvotním úkolem je připravit spolužáky na příchod žáka se SVP. Přípravou by mělo být informování o zdravotním stavu příchozího žáka, jeho kontraindikace, v čem je potřeba mu pomoci, ale nemělo by se zapomínat i na to, v čem je žák výjimečný, co ho baví a rád dělá, aby mohli společně najít společnou řeč nebo dokonce záliby. Pokud bude celý výklad obohacen i praktickou ukázkou – jak manipulovat s vozíkem apod., může mít přijetí žáka se SVP hladší průběh.

Vhodný *výběr školy* a zejména kolektivu, bude hrát důležitou roli v budování vhodného sociálního klimatu, který se bude odrážet i v budoucím životě všech zúčastněných. Proto se na vztahy mezi intaktními žáky a žákem se SVP musí pracovat již od začátku, neustále je upevňovat a posilovat společnými aktivitami, výlety, akcemi a událostmi, které zajistí, aby se účastnili všichni dohromady (Jankovský, 2001).

Škola má v přijetí žáka s jakýmkoliv tělesným problémem velký úkol. Zejména v otázce bezbariérovosti a možnosti poskytnutí samostatného pohybu žáka po budově školy. Mezi základní úpravy řadíme rozšíření dveří, snížení klik, možnosti dopravit se do třídy, na WC, do tělocvičny bez problémů s ohledem na zdravotní postižení žáka. Vždy záleží na jeho rozsahu mobility. Pokud je schopen se pohybovat o berlích a není problém pro něj vylézt či slézt pár schodů, škola může prostory upravit pouze o madla. U žáka imobilního, odkázaného pouze na vozík, musí škola dobavit prostory plošinami nebo výtahem či najít to nejjednodušší řešení – např. zvolit třídu v přízemí apod. Taktéž by se nemělo zapomínat na průběh většiny hodin, u kterých žáci sedí. Žák s TP je více náchylný na problémy spojené s delší dobou sezení, bez změny polohy. V této oblasti je potřeba, nejlépe po dohodě s odborníky v oblasti fyzioterapie nebo rehabilitace, zvolit vhodné polohovací židle, mechanické či elektrické vozíky, relaxační pohovky a oddechová místa. Mezi základní pomůcky také patří nejrůznější popruhy, polštáře atd., které jsou velkými pomocníky ve stabilizaci polohy v sedě v době, kdy se dítě musí soustředit na učivo, psát nebo číst (Mlýnková, 2006).

Speciální pomůcky jsou neoddelitelnou součástí vzdělávání žáků s různým typem tělesného postižení. Při běžných hodinách je potřeba využít odpovídající kompenzační pomůcky při psaní či čtení. Mezi ty základní řadíme trojhranný program psacího náčiní, který pomáhá ke správnému držení psacích potřeb, dále protiskluzové podložky, těžítka, plastové nástavce. Při hrách a volných aktivitách je možné využít hraček a stavebnic rozvíjející především jemnou motoriku. Při tělesné výchově se využívá velké škály kompenzačních pomůcek jako např. molitanových míčů, žíněnek, balančních podložek, rehabilitačních pomůcek, gymnastických souprav, ale i terapeutického bazénu (Kubíčková & Kubíček, 2001).

Díky *moderní technologii* se i ve školství objevilo mnoho pomůcek hypermediální technologie. Má jak informační, tak socializační a didaktický účinek. Mezi komunikační formy patří např. email, skype, komunikační software typu ICQ, IRC, Trillian a jiné. Jako nejefektivnější a nejvíce využívanou didaktickou pomůckou jsou Smart Board, nebo – li interaktivní tabule. Ovládání klávesnice žákem s tělesným postižením mohou být od normálního typu po speciálně upravené tak, aby i žáci s omezením hybnosti horních končetin

zvládli manipulaci s myší. Počítač lze ovládat i nohama, loktem či vzduchem z úst (Kubíčková & Kubíček, 2001).

K zvládnutí úspěšné integrace je bezesporu potřeba zařadit *komunikaci*. Pedagog, asistent pedagoga i spolužáci musí najít nejvhodnější způsob, jak se s daným žákem domluvit. Hovoříme zejména o žácích s TP, kteří trpí některou z řečových vad. V této souvislosti je vždy důležité, již od 1. stupně, spolupracovat s logopedem. V rámci základní školní docházky je pro tělesně postižené žáky vyučován předmět dorozumivací dovednosti. Obsahem tohoto předmětu je řečová výchova, grafomotorická cvičení a výuka psaní na počítači (Mlýnková, 2006).

1.4 Inkluzivní pedagogika

Základních pilířů úspěšné inkluze je hned několik, které spolu úzce souvisí. Mezi ty hlavní řadíme změnu myšlení a postojů celé společnosti a dostatek prostředků (Vitásková, 2013).

Podle Vladové (2013) musí být kladen velký důraz na vzdělání pedagogů, kteří ve své profesi musí doplňovat svoji kvalifikaci k úspěšnému procesu vzdělání a výchovy pro všechny. Toto vzdělání by mělo být v rámci pregraduálního – v době studia, ale také postgraduálního vzdělávání – zejména pro pedagogy, kteří učí déle, než se fenomén inkluze rozšířil. V rámci vzdělávání nejen pedagogů, ale také asistentů pedagoga a vychovatelů, je kladen důraz na týmovou práci – výuka orientovaná projektově, podvědomí o kompenzačních pomůckách a materiálech pro všechny druhy postižení.

V neposlední řadě je klíčem k úspěšné inkluzi publikace výzkumů na toto téma a osvěta laické veřejnosti, zhodnocení vhodnosti inkluze pro žáky, a také neustálá kontrola průběhu inkluzivního vzdělávání, zapojení rodičů, pedagogů a poradců, ale i všech ostatních (Lechta, 2010).

1.4.1 Inkluzivní tělesná výchova

Úspěšné začlenění, nejen tělesně postižených žáků, vždy závisí na několika faktorech. V prvé řadě je velmi důležité uvědomění všech, zda je žák s TP opravdu schopen se zapojit do běžných hodin TV tak, aby nedošlo k negativním výsledkům nejen samotného jedince, ale i spolužáků a pedagoga. Ne pro všechny žáky s TP je integrace do školní TV vhodná (Kudláček et al., 2008).

V dnešní době se nesetkáváme s neochotou pedagoga zapojit žáka s TP do hodin TV, ale spíše strachem a obavami, jak to vše úspěšně zvládnout, aby nedocházelo k poškození žáka

či spolužáků. Bohužel, i v dnešní době, jsou pedagogové neadekvátně připraveni k integraci žáků s postižením, zejména z hlediska modifikace aktivit prováděných na hodinách TV. Taktéž je velkým problémem nedostatečná podpora pedagogů a nepřiměřené podmínky k vykonávání inkluzivní TV. Jedná se o nedostatečné zázemí – bezbariérový přístup do tělocvičny či na školní hřiště, nedostatek kompenzačních pomůcek, vysoký počet žáků ve třídě, nedostatečná podpora ze stran specialistů – např. konzultantů APA. Také oprávněné obavy, že intaktní žáci nepřijmou postiženého spolužáka mezi sebe a vyšší časová náročnost na přípravu (Kudláček et al., 2008). Stejně tak může pedagog narážet na problémy správnosti provádění hodiny. Bohužel je stále nedostatek odborných materiálů, které by se týkaly podpory a metodiky pro učitele Inkluzivní tělesné výchovy, a které by napomáhaly k výchově a vzdělání heterogenní skupiny (Ješina & Kudláček, 2011).

Tělesná výchova s žákem se SVP má mnohem více nároků na všechny zúčastněné. Rozlišujeme hned několik forem, ve kterých se může žák se SVP do TV zapojit:

- a) Zdravotní tělesná výchova
- b) Aplikovaná tělesná výchova
- c) Integrovaná tělesná výchova
- d) Aplikované pohybové aktivity (Dostálová, 2013).

Význam tělesné výchovy pro osoby s tělesným postižením je nejen ve zvyšování fyzické zdatnosti a odolnosti, udržení či rozvíjení hybnosti, vytváření hygienických návyků, ale taktéž dovršení maximální míry samostatnosti. TV by měla klást důraz na zvyšování celkové pohybové koordinace, rozvoj pohybového rozsahu horních i dolních končetin, reedukaci postiženého motorického analyzátoru a rozvoj celkové tělesné zdatnosti (Kábele, 1976).

1.4.2 Inkluzivní kompetence pedagoga

Pedagogové jsou osoby, které jsou významnými aktéry edukačního procesu.

Základní kompetence pedagoga jsou nejlépe popsány v dokumentu Standard kvality profese učitele, kde jsou obecně popsány všeobecné povinnosti každého, kdo vykonává toto zaměstnání. Součástí tohoto dokumentu se během času staly nejen změny v oblasti sociální, ale právě změny reflektující inkluzivní vzdělávání.

Mezi základní kompetence patří výuka jako proces – plánování, realizace a reflexe, dále rozvoj ŠVP, klima školy a spolupráce se všemi zúčastněnými. Nemělo by se zapomínat na profesní rozvoj učitele (Rýdl et al., 2009).

V dnešní době jsou inkluzivní kompetence pedagoga definovány několika body, které se odlišují od těch běžných. Můžeme mezi ně zařadit zejména dodatečné vzdělání a zkušenosti z dlouhodobé praxe. Vliv předchozí teoretické a praktické přípravy hraje významnou roli při zpracování nových informací a následné efektivní práce s heterogenní skupinou. Žádoucí je, pokud pedagog podstoupí dodatečné vzdělání v oblasti inkluzivní pedagogiky či se zúčastní přímo praxe v inkluzivním edukačním procesu. Výhodou je konzultace a možnost spolupráce s kolegy, kteří se přímo inkluzivním vzděláváním zabývají. Jelikož je inkluze žáků se SVP v dnešní době již běžným přístupem vzdělávání, je potřeba, aby byl pedagog schopen reagovat na všechny změny a novinky obecně, ale také se orientovat legislativní oblasti (Spilková, 2004). Role pedagoga je v úspěšném procesu inkluze klíčová. Z toho důvodu jsou na ně kladeny vysoké nároky, kterým se musí přizpůsobit. Pedagog má za úkol vytvořit přátelské klima, ve kterém budou intaktní žáci společně s žáky se SVP v maximální souhře a harmonii (Hájková & Strnadová, 2010). Taktéž vytváří individuálně vzdělávací plány a koordinuje spolupráci mezi všemi aktéry procesu inkluze (Lechta, 2010).

Učitel je nedílnou součástí tvorby kurikula a hraje velkou roli ve spolupráci celého pedagogického sboru, kteří pracují jako tým a sdílejí i společnou zodpovědnost za správnou realizaci edukačního procesu intaktních žáků, a i žáků se SVP. Pedagog by měl být taktéž průvodcem pro děti, kteří se lépe naučí mezi sebou spolupracovat a komunikovat (Bartoňová, 2013). Jeho pouhá tolerance k žákům se SVP rozhodně nepomůže celý proces usnadnit (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

1.4.3 Asistent pedagoga

Pracovní pozice pedagogického pracovníka v podobě asistentka pedagoga je legislativně ukotvena hned ve 2 zákonících, a to školském zákoně (561/2004 Sb.) a taktéž v č. 563/2004 Sb. v zákoně o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů (zákon 563/2004). Ty nám definují vzdělání, kompetence a povinnosti v rámci této pracovní pozice.

Asistent pedagoga smí vykonávat tuto funkci, pokud splňuje nejméně základní vzdělání spolu s kvalifikačním kurzem speciálně určeným pro asistenta pedagoga. Nejlepší variantou je vysokoškolské vzdělání. Nejdůležitější úlohou asistenta pedagoga je pomoc pedagogickému pracovníkovi ve výchovně vzdělávacím procesu. Dále je to podpora žáku se SVP k lepší komunikaci s pedagogy i spolužáky, opora při přizpůsobování školnímu prostředí a pomoc při výuce. Jeho práci lze rozdělit na přímou a nepřímou činnost. Přímá činnost zahrnuje spolupráci s žáky, nepřímá naopak veškeré administrativní úkoly. O tom, zda bude asistent pedagoga vykonávat přímou či nepřímou činnost rozhoduje ředitel školy (Němec et al., 2014).

Asistent pedagoga je ve spolupráci s hlavním pedagogem vnímán jako nedílná součást úspěšné inkluze. Zejména na začátku edukačního procesu žáka se SVP. Časem by se měla jejich úloha snižovat. Funguje také jako prostředník mezi školou a rodinou, čímž může žáka vést k adaptaci na běžný budoucí život (Anderlik, 2014).

Pozice asistenta pedagoga je, bohužel, stále více obsazována méně kvalifikovanými pracovníky, kteří nezvládají pomoc žákům se SVP na takové úrovni, která by odpovídala požadavkům a účelu této pozice. Tato nedostatečná kvalifikace naráží už na primární spolupráci pedagoga s asistentem, jejich vzájemné domluvě, respektu a pochopení při snaze, co nejefektivněji využít všech dostupných prostředků pro pomoc žákovi se SVP při výchově i vzdělání v hodinách s intaktními žáky.

1.4.4 Integrace žáků s tělesným postižením do TV

Úspěšnou integraci TP žáků určuje hned několik faktorů, mezi které můžeme zařadit například míru samostatnosti, rodinné zázemí, poradenství a správná diagnostika, zvolení vhodné integrace v nejlepším zájmu žáka, prostředky podpory, vhodné zvolení podpůrných opatření, zapojení asistenta pedagoga, kompenzační pomůcky, architektonické přizpůsobení – bezbariérovost, vhodné nápomocné organizace pro určité tělesné postižení apod. (Čadová, 2008).

Vždy je potřeba učinit nezbytné kroky k výchovně vzdělávacím opatřením. Žáky s TP integrovat lze, musí se však respektovat specifika, která celý proces úspěšné integrace přináší (Kudláček et al., 2008)

Žáci s tělesným postižením náleží do skupiny nejdostupnějších k úspěšné integraci do majoritní společnosti a zařazení do běžných škol. Zároveň je zde mnoho aspektů, které ovlivňují psychiku tělesně postižených žáků, a mají tak vliv na celý proces úspěšné integrace. Vzhledem k tomu, že tělesné postižení patří mezi nejvíce nápadné na první pohled, většina jedinců trpí komplexem méněcennosti, díky kterému je i společnost více podceňuje a klade na ně nižší nároky než na ostatní. Velkou úlohu zde hraje míra samostatnosti pohybu a sebeobsluhy každého jedince. Taktéž doba vzniku postižení, zda se jedná o vrozené či získané, je důležitá v budoucím vývoji nejen rozumových schopností, ale i celkového vývoje osobnosti. Existuje mnoho základních charakteristik inkluzivní edukace žáků s tělesným postižením, na které je potřeba brát zřetel. Při diagnostice, a vzhledem k možnosti zapojení žáka do hodin TV, musí mít pedagog informace o tom, jak na tom jedinec je. Zda dokáže udržet polohu těla v sedě či vestoje. Jestli je mobilní nebo imobilní, do jaké míry je schopen se samostatně pohybovat, či

používat vozík, berle nebo oporu ostatních. V jakém rozsahu je schopen provádět manipulační pohyby – zejména horních končetin. Taktéž velmi záleží na mentální úrovni jedince, kde je nezbytné rozlišovat mentální postižení od opožděného mentálního vývoje (Lechta, 2010).

Vzdělání na základní škole s žáky s poruchami hybnosti mají svá specifika. Je velmi důležité klást důraz na přihlídnutí těchto individualit, jelikož i velmi podobné tělesné postižení může vyžadovat jinou formu podpory. Je tedy velmi důležité ke každému jedinci přistupovat individuálně (Opatřilová & Zámečnicková, 2008).

Pro realizaci úspěšné integrované TV je potřeba zajistit několik podmínek. Mezi ty hlavní patří zajištění prostorových, materiálních a personálních podmínek (Ješina & Kudláček, 2011). Konkrétně:

- Respekt individuality a potřeb žáka
- Odstranění architektonických bariér
- Zohlednění druhu a stupně postižení a následná diferenciacce a individualizace obsahu, forem a metod výuky
- Maximální využití správně zvolených podpůrných opatření (kompenzační pomůcky)
- Neustálá spolupráce se zákonnými zástupci žáků
- Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště
- Podpora nadání a talentu žáků, vytváření vhodné vzdělávací nabídky (Opatřilová & Zámečnicková, 2008)

Podle legislativních podmínek mohou být žáci s TP zařazováni do hodin TV následovně:

1. Individuální integrace
2. Skupinová integrace
3. Školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením
4. Kombinace výše uvedených forem

Nejčastěji jsou žáci zařazováni do formy individuální integrace, kde jsou vzdělávání spolu s ostatními s pomocí IVP (Fischer & Škoda, 2008). Již jsme zmínili podmínky, které jsou potřebné dodržovat k tomu, aby byla realizace integrované tělesné výchovy co nejvíce efektivní. Nesmíme ovšem zapomínat i na modifikaci samotných pohybových aktivit při zapojení žáků s TP do hodin TV. Při určitých aktivitách je doporučeno:

- a) Úprava prostoru – zmenšení hracího prostoru, vymezení prostoru pro pohyb
- b) Počet účastníků – zmenšení počtu, rozdělení do menších skupin
- c) Způsob a množství získaných bodů – důležité při hodnocení, aby všichni zvládli danou aktivitu splnit
- d) Role hráče a úprava pravidel
- e) Náčiní a využití kompenzačních pomůcek – množství, velikost, hmotnost apod.
- f) Způsob lokomoce
- g) Čas – zkrácení hrací doby
- h) Intenzita zatížení
- i) Množství odpočinku
- j) Vzdálenost, výška, velikost, množství cílů – branky, koše
- k) Využití podpůrných osob – asistent pedagoga, peertutor (Ješina & Kudláček, 2009).

Podle údajů ze studií z posledních let týkající se integrace žáků s TP do hodin TV vidíme nejlepší výsledky při zařazení mobilních tělesně postižených žáků. Tato hodnota činí 76 % ve stavu k počtu integrovaných osob. V tomto pozitivním vysokém procentu jsou zařazeni žáci s lehčí formou tělesného postižení tedy ti, kteří se dokážou pohybovat bez využití kompenzačních pomůcek v podobě vozíku či berlí. Organizace výuky a zařazení těchto jedinců není pro pedagogy tak časově, prostorově a materiálně náročné. Dochází pouze k určitým modifikacím, ale žáci se plně zapojují do každé tělocvičné aktivity. Při bližším šetření studie ukázala, že do hodin TV jsou zapojováni žáci podle úrovně mobility, kdy 75,8 % se účastní žáci schopni chůze, 47,7 % jsou zapojeni žáci, kteří používají berle a pouze 35,6 % žáků, kteří ke svému pohybu využívají ortopedický vozík. Důležitou roli hrají i obavy ze stran rodičů a pracovníků školských zařízení. Výsledné závěry dokazují, že participace dětí s TP má v hodinách TV bezproblémový průběh hodin a velmi kladný vliv na rozvoj osobnosti nejen u osob s TP, ale i u intaktních spolužáků (Rybová & Kudláček, 2010).

1.5 Postoje

Ač budeme hovořit o postojích laické veřejnosti, rodičů, spolužáků i pedagogů, vždy se setkáme s naprosto rozdílnými pohledy na přijetí či odmítnutí osob s postižením do společnosti.

Již z historie víme, že se postoje k postiženým měnily během let, a to od úplného vyhlazení a segregace, po postupné přijetí, ovšem ponechání na okraji společnosti, po přijetí a snahu vytvořit stejné společenské podmínky.

V oblasti vzdělávání se i dnes stále setkáváme s odlišnými názory na přijetí jedinců s postižením mezi intaktní žáky. Bohužel v tom hraje velkou roli neznalost laické veřejnosti k postižení jako takovému, ale taktéž znalosti intervence a pomoci těmto osobám tak, aby nedocházelo k rozdělení společnosti na „zdravé a vadné“.

1.5.1 Postoje veřejnosti

Největším problémem postojů veřejnosti k postiženým začíná již u neznalosti správné terminologie. Mnoho lidí nerozlišuje pojmy jako postižení, porucha a handicap. Tato nevědomost se později odráží v negativním postoji vůči postiženým, a taktéž přenesení stejného názoru na děti, kteří s těmito dětmi se SVP mohou, např. právě v rámci školního vzdělávání, přijít do styku.

Podle Valenty (2015) lze výše uvedené pojmy definovat následovně:

Poruchu chápeme jako „dlouhodobé či trvalé porušení funkce, procesu. Psychický nebo behaviorální syndrom či projev, který je spojen buď s nepříjemnými příznaky, nebo se zhoršením v jedné nebo více důležitých funkčních oblastech organismu“.

Postižení lze definovat: „narušení běžné každodenní činnosti včetně osobní péče z důvodu tělesné či duševní poruchy“.

V neposlední řadě *handicap*, který je charakterizován jako „znevýhodnění jedince, jenž omezuje či zamezuje výkon jeho běžných rolí v životě a které má sociokulturní rozměr a je takto společensky ovlivnitelné“.

U postojů obecně se taktéž setkáváme s pojmy norma a stigma. Kdy normu rozumíme jako stav společnosti, ve kterém jsou všichni vnímání a uznávání dle očekávaných přijatých kritérií společnosti. Stigma na druhou stranu vyjadřuje jakoukoli odlišnost od běžné normy, a to v rovině fyzické, psychické či sociální. Tento stav, bohužel, velmi často segreguje odlišné jedince ze společnosti (Novosad, 2011). Handicap velmi často neudává právě samotné postižení nebo porucha, ale naopak právě stigmatizace, tedy to, jak je jejich stav vnímán společností (Goffman, 2003).

Velkou roli v postojích veřejnosti k osobám s tělesným, nebo jakýmkoliv, postižením, jsou předsudky. Rozlišujeme předsudky podceňující, odmítavé až degradující, ale taktéž idealizující. Stále se můžeme setkat s názory, že lidé s tělesným postižením si svůj stav zavinili sami, čímž by neměli mít žádné výhody oproti ostatním. Velmi často neuznávají výsledky osob s postižením na stejné úrovni jako u běžné populace. Taktéž se setkáváme s nevolí v oblasti

finanční podpory těchto osob. Ale existují i postoje, ve kterých si osoby s tělesným postižením naopak idealizujeme jako hrdiny, které musíme obdivovat. I tento postoj zdravotně postižení vnímají spíše negativně, jelikož zde převládají emoce nad fakty (Novosad, 2011).

V České republice se setkáváme s rozdílnými názory na přijetí jedinců se SVP do hlavního vzdělávacího proudu s intaktními spolužáky. Podle mnoha výzkumů jsou pozitivně přijímáni právě osoby s tělesným postižením, oproti negativním postojům k osobám s mentálním postižením a poruchami chování (Pančocha & Slepíčková, 2016). Velký strach veřejnosti vyplývá nejen z neznalosti obsahu inkluzivního vzdělávání, ale také potřeby chránit své děti před zdržováním či omezením ve vzdělávání (Straková et al., 2019).

1.5.2 Postoje pedagogů

Jak již bylo několikrát řečeno v kapitole *Inkluzivní kompetence pedagoga*, postoje pedagogů k inkluzi se liší člověk od člověka. Jejich zásadní pozice ve vzdělávacím systému hraje důležitou roli v celkovém úspěšném procesu integrace žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu mezi intaktní populaci.

Pozitivní přístup u pedagogů vyučujících ve třídě se žákem se SVP je zejména v rozvoji komunikaci, vzájemného pochopení a pomoci ostatním žákovi s postižením (Pérková, 2017). Většinou mladší učitelé, či ti, kteří si měli možnost vyzkoušet praxi ve třídě s inkludovaným žákem, jsou velmi nakloněni celému přijetí procesu. V inkluzi vidí smysl, jelikož mají dostatečné množství informací, možnost se dovzdělat v určitých oblastech, nebojí se přijímat nové výzvy a měli možnost si vyzkoušet, že skloubit výuku ve třídě, kde je žák se SVP, a případně i asistent pedagoga, lze (M. Bartoňová & Vítková, 2017).

Vliv na negativní postoje pedagogů je zakotvena zejména v nedostatečné kompetenci a erudovanosti v oblasti inkluzivní pedagogiky. Práce s žáky se SVP vyžaduje specifický přístup i přípravu na hodinu, připravenost na možné špatné vlivy v rámci průběhu hodin ve třídě, změna sociálního klimatu celého kolektivu, spolupráce s asistentem pedagoga apod. Je logické, že pokud je pedagog málo informovaný, má nárok na obavy, jak celý proces zvládnout. Jeho zkušenosti byli do té doby pouze s běžnou populací, nikoliv s žáky vyžadující tento druh specifického přístupu. Významnou roli hraje věk i délka praxe pedagogů, kdy starší učitelé jsou méně nakloněni inkluzi, oproti mladším kolegům. Strach vyplývá z již zmíněné nedostatečné informovanosti v této oblasti, a také délka praxe v běžném vzdělávacím proudu bez úprav, jaké jsou v posledních letech s nástupem inkluze. Obavy jsou taktéž v nezpůsobilosti učit se a přijímat nové poznatky vzhledem k délce praxe bez účastí žáků se SVP a změnami k nim

přidružených. Mladší pedagogové jsou více nakloněni celému přijetí inkluze a mají velmi pozitivní přístup. Vliv na to má jistě dostatečné vzdělání v této oblasti v rámci studia pedagogických oborů. V posledních letech se více rozšířila potřeba vzdělávat v této oblasti, proto je v dnešní době, i na běžných pedagogických oborech, součástí studia pár předmětů dotýkajících se problematiky inkluzivního vzdělávání (Michalík et al., 2018). I tak se v rámci výzkumů na území ČR setkáme se strachem studentů speciálně pedagogických oborů z nedostatečné kompetence učit žáky se SVP vzhledem k požadujícím nárokům. Rovněž víra k vytvoření správných podmínek na českých školách není z jejich stran dostačující (Horáková & Vítková, 2017). Je pravda, že i finanční ohodnocení práce navíc se mnohým pedagogům nezdá adekvátní vzhledem k navýšení času na přípravu, reorganizaci průběhu vyučovací hodiny a nátlaku, vyplývajícimu ať už ze stran školy nebo zákonných zástupců inkludovaného žáka. Pro začínající pedagogy je nastupující výše platu velmi demotivující vzhledem k požadavkům, které jsou na ně od začátku kladeny (Spilková & Janík, 2016).

První obavou je nepřiměřené rozložení pozornosti mezi žákem se SVP a ostatními. Pro pedagoga z běžné praxe je náročnější rozložit čas nejen na přípravu, ale i samotnou realizaci v hodině tak, aby neodcházelo k diskriminaci (Jordan et al., 2009). Podpora školy a poradenských pracovišť je dnes již běžnou součástí celého procesu, proto strach z nedostatečné spolupráce je již minulostí (Scruggs & Mastropieri, 1996).

Administrativní požadavky na práci pedagoga se značně zvýšily s nástupem inkluze. To má opět negativní vliv na přijetí pedagogy, kteří do té doby nemuseli vykazovat takové množství dokumentů, ať už v písemné nebo elektronické formě. Tento čas strávený administrativní prací by mohl být efektivněji využit např. na přípravu hodiny apod. (Hrubá, 2009).

Mnoho pedagogů je pozitivně naladěno na přijetí žáků s tělesným postižením. Obavy přichází v případě postižení mentálního a poruchami chování, které značně dokáže rozhodit klima celé třídy a má tak vliv na celý výchovně vzdělávací proces. Mnoho pedagogů má pozitivní vztah k přijetí žáků se SVP, ale zároveň si uvědomují vyšší pracovní zátěž a stres s tím spojené. Většina z nich je ochotná spolupracovat se všemi druhy pomoci, které se jim naskytnou v otázce lepší připravenosti na vzdělávací proces, ať už je to vypracování IVP, pomoc asistenta pedagoga či spolupráce s odbornými poradenskými pracovišti (Potměšil, 2010).

Na závěr bychom mohli, podle dostupných informací, vyhodnotit, že pedagogové se dělí na několik skupin, vzhledem ke vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Učitelé, kteří jsou

pozitivně naladěni a jsou ochotni se do vzdělávání v této oblasti věnovat i nad rámec svého volného času. Spatřují v inkluzi nový rozměr vzdělávání pro všechny a jsou nakloněni jakýmkoliv novinkám, které s tím jsou spojené. Potom pedagogové, kteří zaujmou neutrální postoj, spíše pasivní. Přijímají inkluzi, protože musí, ale nehodlají dělat nic navíc, nejsou ochotni se dozvídat nové informace, školit se apod. A v poslední řadě kritici, kteří otevřeně projevují svůj nesouhlas se vzděláváním žáků se SVP na běžných školách, nikoliv na speciálních, jak tomu bylo dříve. Jsou vyloženými odpůrci (Polechová, 2005).

Učitelská profese byla a je, i dnes, velmi kritizujícím povolání. Bohužel, ať už ze stran médií, školy, rodičů, kolegů a žáků, inspekcí, ale i jimi samotnými, se neustále setkávají s posuzováním z hlediska výsledků, nikoliv snahy a zvládnutí požadavků vzhledem k podmínkám, ve kterých musí učit (Valachová, 2016). Podle výzkumů se učitelské povolání řadí mezi 10. nejnáročnějších vůbec. Reálná příprava na další den připadá na 80% veškeré aktivity učitele a často je nad rámec placené pracovní doby (Blížkovský et al., 2010). Neznalost míry nároků hraje zásadní roli. Velmi často jsou učitelé hodnoceni za jejich kreativitu a iniciativu, která by měla přicházet nad rámec jejich volného času. Neustálé změny a nutnost přijetí nejnovějších, mnohdy zahraničních, trendů, vede laickou veřejnost k názoru, že čeští pedagogové nejsou schopni se vypořádat s realizací inkluze, přestože všude jinde to, údajně, lze. Díky těmto názorům je pro učitele čím dál náročnější se vyrovnat s heterogenní skupinou žáků a zvládnou chování, výchovu a vzdělávání celé třídy (Šimčíková-Čížková & kol., 2010).

2. CÍLE

Postoje pedagogů v zařazení žáků se SVP do hodin TV hraje klíčovou roli v celkové úspěšnosti celé inkluze. Tělesná výchova je plnohodnotným předmětem, stejně jako ostatní předměty, a neměla by být vynechána z všeobecného vzdělání všech. Účast žáků se SVP na hodinách TV může být prosperující v mnoha ohledech, nejen v oblasti samotného vzdělávání. Společná účast na hodinách TV může budovat sociální klima a vztahy intaktní populace s lidmi s postižením. Učení se vzájemné tolerance, pochopení, spolupráce a přijetí tak, aby docházelo k plnohodnotnému zařazení těchto jedinců do společnosti nejen v dětském, ale zejména v dospělém věku. Postoje pedagogů dokážou ovlivnit celkové přijetí těchto žáků a nastolit úspěšnost celé inkluze. Hlavní roli zde hraje nejen samotná povaha, vzdělání a schopnost přizpůsobení a přijetí novinek v tomto oboru ze stran pedagogů, ale taktéž podpora školy, odborníků, poradenských zařízení, rodičů i samotných dětí na přijetí a prosperitu jedince se zdravotním postižením mezi běžnou populací.

Hlavním cílem diplomové práce je zhodnotit postoje pedagogů k inkluzi žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hodin tělesné výchovy na prvním a druhém stupni základních škol. Tyto postoje budou vyhodnoceny, ač už má pedagog nějaké zkušenosti s žáky s tělesným postižením, či nikoliv.

Díličními cíli je zjištění vnějších i vnitřních faktorů na závěrečný názor pedagogů k celému procesu inkluze žáků do hodin TV. Zařazeny budou i vlastní zkušenosti dotazovaných pedagogů, které jsou ve výsledku kladnými či naopak negativními na celkový názor, zda by měli být žáci, konkrétně s tělesným postižením, zařazováni do hodin TV spolu s intaktními spolužáky.

Úkoly a šetření:

1. Shromáždit informace k danému tématu, využití dostupných českých a zahraničních zdrojů
2. Využít dotazník zabývající se zvoleným tématem diplomové práce
3. Realizace dotazníků jako prostředek sběru dat
4. Shromáždit minimální počet dotazníků, analyzovat je
5. Vyhodnotit výsledky
6. Interpretovat výsledky a zodpovědět hypotézu

Hypotéza

HO: Mezi pedagogy prvního a druhého stupně není rozdíl v postojích k inkluzi žáků se SVP do hodin TV na běžné základní škole.

H1: Pedagogové na prvním stupni jsou více nakloněni inkluzi žáků se SVP do hodin TV na běžné základní škole než pedagogové druhého stupně.

3. METODIKA

Data použitá jako podklad pro tuto diplomovou práci byla sbírána pomocí dotazníku. Informace o pedagozích byly vyhodnoceny pomocí softwaru MS Excel (dostupné v rámci Microsoft 365). Pro statistické hodnocení rozdílů mezi pedagogy na prvním a druhém stupni byl použit Mann-Whitney U Test. Vyhodnocení dat bylo provedeno v programu IBM SPSS.

Mann-Whitney U Test

Mannův-Whitneyho neparametrický test pro dva výběry používáme ve chvíli, kdy nejsou splněny předpoklady (respektive máme-li o platnosti některého z jeho předpokladů pochyby) parametrického t-testu pro dva výběry. Nulová hypotéza Mannova-Whitneyho testu není zaměřena na střední hodnoty, ale místo toho předpokládáme stejné rozdělení pravděpodobnosti náhodné veličiny v obou výběrových souborech, což je slabší předpoklad než normalita dat, který je právě předpokladem pro parametrické testy. Hlavním cílem testu je zodpovězení tzv. nulové hypotézy, a tedy rozhodnutí o rozdílu mezi výběry.

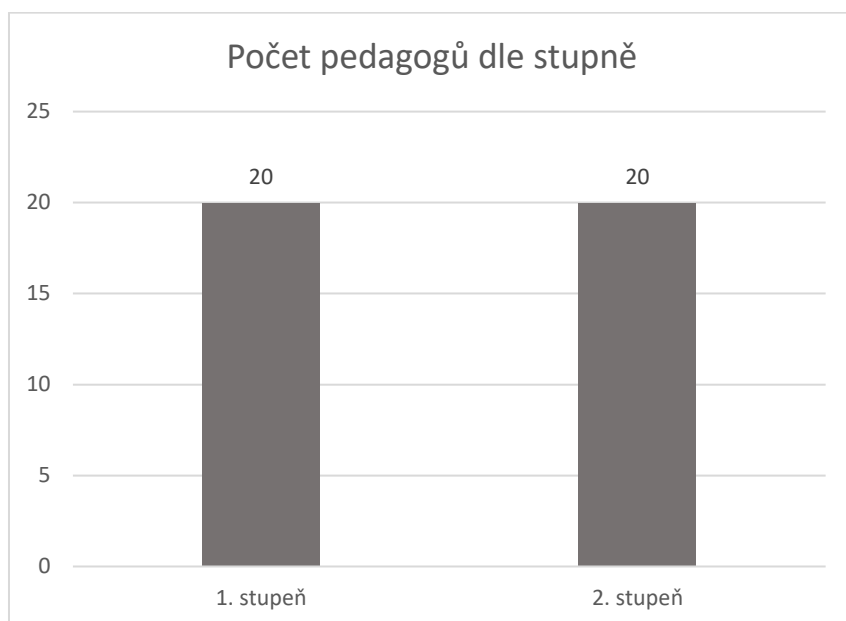
Mann-Whitneyho test nepracuje se samotnými hodnotami, nýbrž s pořadími hodnot. Pro výpočet jsou nejdříve seřazena všechna pozorování od nejmenšího po největší tak, jako by byly z jednoho vzorku. Následně přiřadíme jednotlivým hodnotám jejich pořadí. V rámci výpočtu Mannovy-Whitneyho U statistiky se pracuje s počtem pozorování v jednotlivých skupinách a také součtem pořadí hodnot příslušných první skupině.

Pro vyhodnocení testu se výsledná testová statistika U porovná s kritickou hodnotou z tabulek. Při rozhodování o platnosti nulové hypotézy je také možné řídit se pomocí p-hodnoty. Je-li p-hodnota větší, než je zvolená hladina významnosti (typicky 5 %), nulovou hypotézu nezamítáme.

3.1 Charakteristika výzkumného souboru

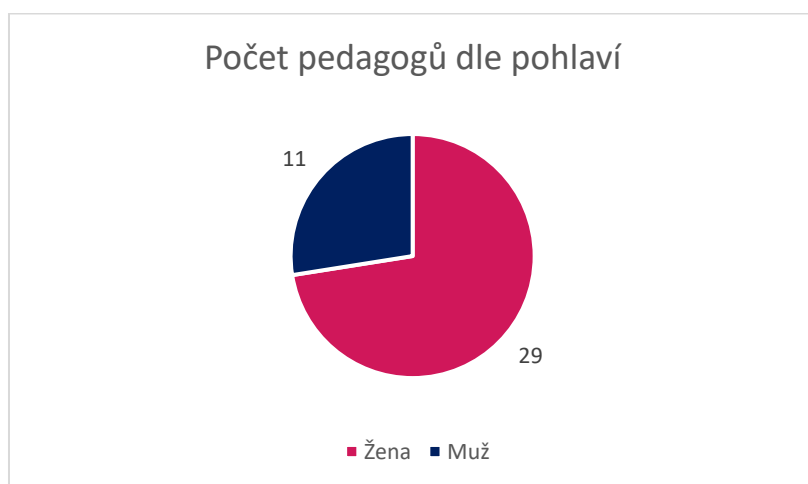
Pro získání dat pro výzkum k mé diplomové práci byly osloveny školy na Vyškovsku, a to pedagogové prvního i druhého stupně. Emailem byl odeslán dotaz na ředitele či zástupce škol, případně konkrétní pedagogy tělesné výchovy, zda by byli ochotni odpovědět na dotazník týkající se postojů pedagogů k inkluzi žáků se SVP (tělesným postižením) na běžných školách do hodin TV bez ohledu na to, zda aktuálně mají na škole takové žáky. Dotazník je strukturován jak pro pedagogy, kteří mají aktuálně ve třídě nebo alespoň na škole žáky s TP, ale taktéž i pro pedagogy, kteří mají tyto zkušenosti z minulosti či se zatím nemuseli během své profesní kariéry s tímto případem potýkat. Emailem bylo osloveno 20 škol, které se nachází přímo ve

městě Vyškov nebo jsou v působnosti Městského úřadu ve Vyškově jako obce s rozšířenou působností. Dotazníky byly odeslány v dubnu 2022 a získaná data od 40 dotazovaných jsem obdržela do 30 dnů od odeslání.



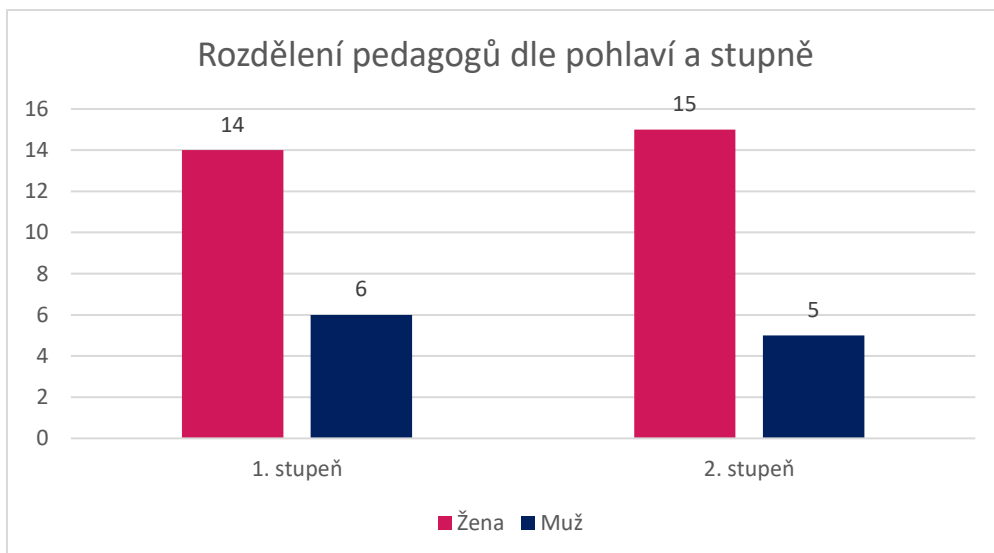
Obrázek 1. Počet pedagogů dle stupně (n = 40)

Nazpět jsem obdržela správně vyplněných 40 dotazníků – 20 od pedagogů z prvního stupně, 20 od pedagogů druhého stupně. Největší výzkumný vzorek obsahovaly dotazníky přímo z Vyškovských škol, menší potom ze základních škol v okrese Vyškov. Vyškovské školy mají průměrnou kapacitu přes 700 žáků, zatímco ZŠ v okrese Vyškov mají od 90 do 300 žáků.



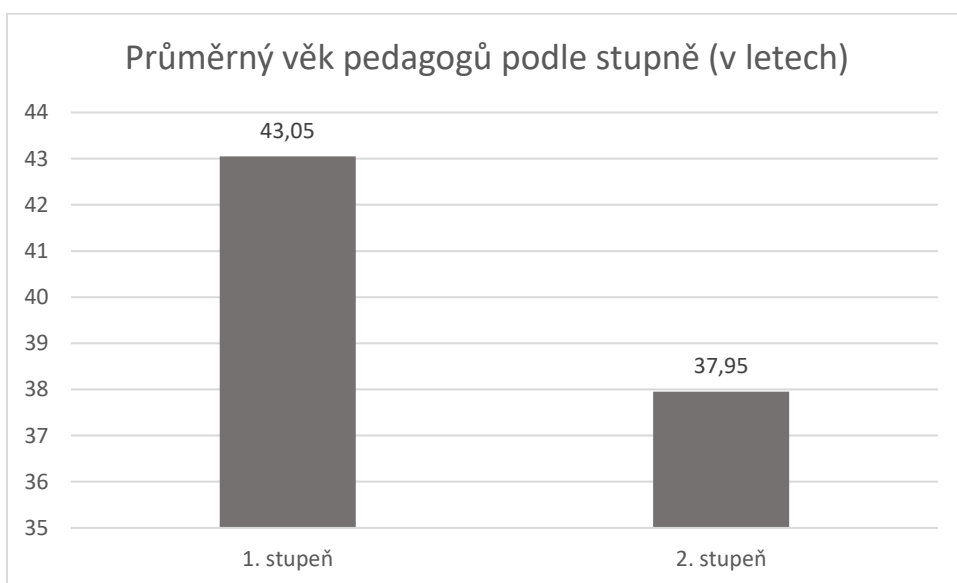
Obrázek 2. Rozložení pedagogů dle pohlaví (n = 40)

Ze 40 respondentů se jednalo o 29 žen a 11 mužů. V procentuálním zastoupení to činí 28 % mužů a 72 % žen.



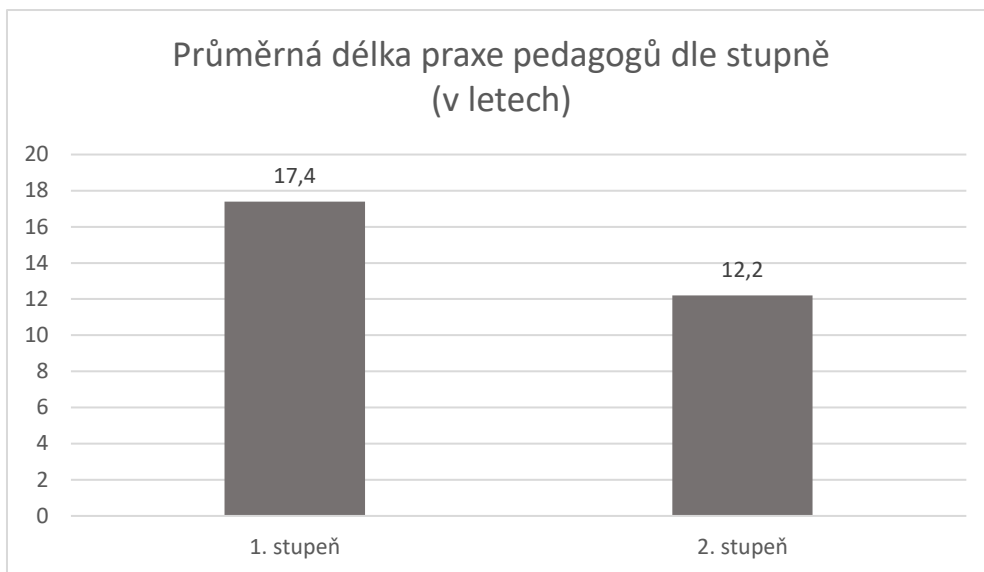
Obrázek 3. Rozdělení pedagogů dle pohlaví a stupně (n = 40)

Jelikož porovnáváme pedagogy prvního a druhého stupně, je dobré rozdělit jejich počet taktéž podle pohlaví. Dotazník tedy vyplnilo 14 žen a 6 mužů, kteří aktuálně vyučují na prvním stupni, a 15 žen a 5 mužů, kteří působí na stupni druhém.



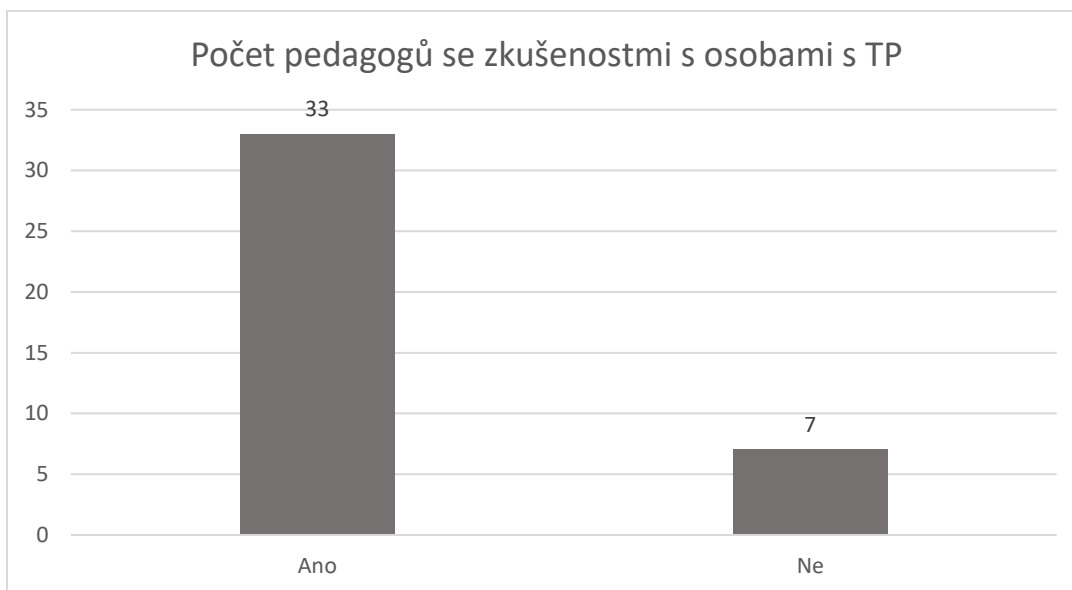
Obrázek 4. Průměrný věk pedagogů podle stupně (n = 40)

Na dotazníky odpovídalo 40 pedagogů, kteří jsou jak čerstvě po dostudování vysokých škol, tak i několik let ve školství. Průměrný věk pedagogů na prvním stupni je 43,05 let a na druhém stupni 37,95.



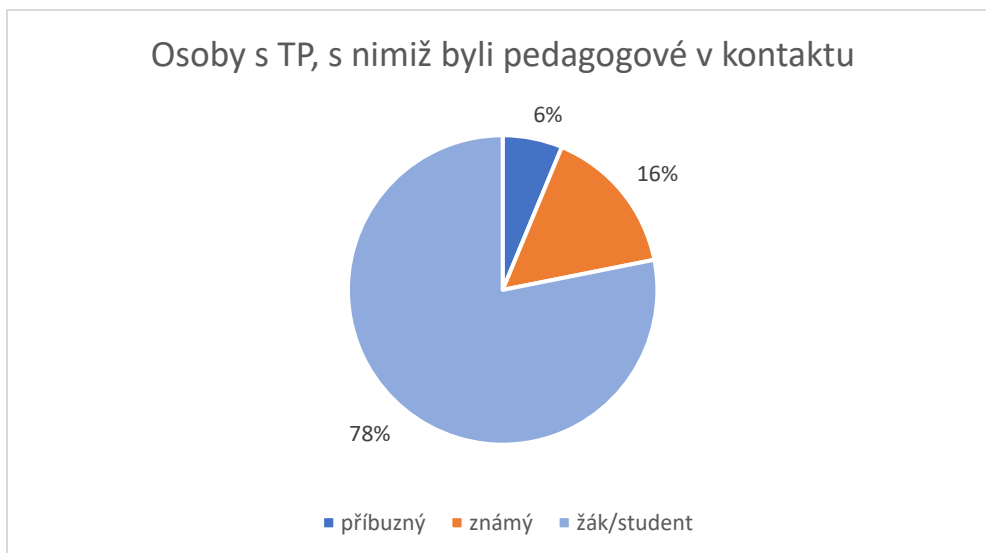
Obrázek 5. Průměrná délka praxe pedagogů dle stupně (v letech) (n = 40)

Průměrná celková délka praxe u dotazovaných vychází na 14,8 let. Po rozdělení na stupně jsou ve výsledcích pedagogové prvního stupně ve školství déle než pedagogové druhého. Hodnoty ukazují, že průměrná délka praxe je na prvním stupni 17,4 let a na druhém stupni 12,2 let.



Obrázek 6. Počet pedagogů se zkušenostmi s osobami s TP (n = 40)

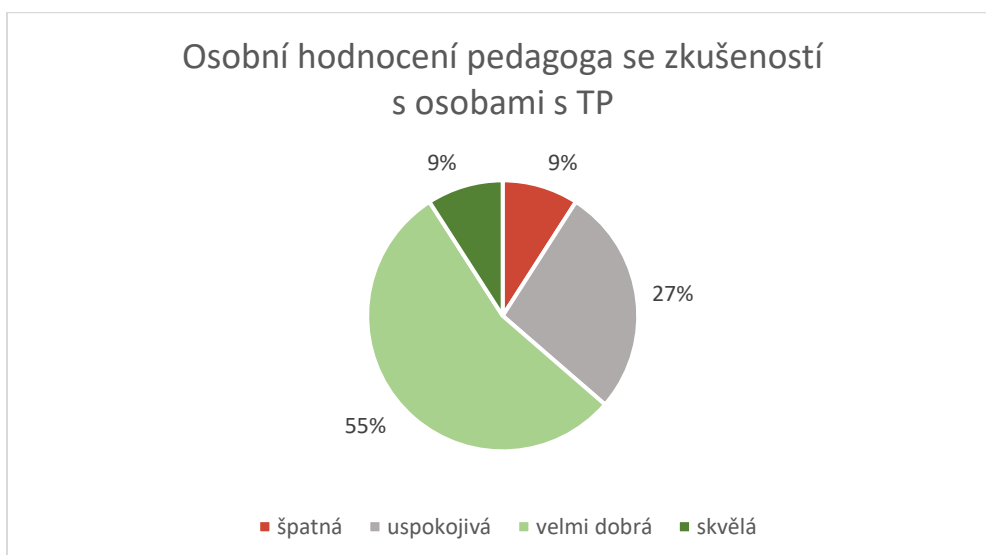
Informanti se dají rozdělit na ty, kteří se za svůj osobní život nebo pedagogické působení setkali s osobu s tělesným postižením či nikoliv. Výsledky ukázaly, že 33 již za svůj život narazilo na osobu s tělesným postižením, zbylých 7 nemá naopak jakékoliv zkušenosti s těmito osobami. Ač jde o malý vzorek, je velmi pozitivní, že více jak dvě třetiny respondentů se již setkalo s osobami s tělesným postižením.



Obrázek 7. Osoby s TP, se kterými za svůj osobní nebo profesní život byli pedagogové v kontaktu (n = 33)

Doplňující otázka byla, se kterými konkrétními osobami s TP se pedagogové za svůj osobní či profesní život setkali. Z dotazovaných 33 osob byla nejvíce zastoupena odpověď, že se jednalo o žáka/studenta. Na přesný počet to činí 25 odpovědí. Dále 5 odpovědělo, že se jednalo o známého, 2 o příbuzného a 1 o rodiče.

Z výsledků můžeme konstatovat, že se většina pedagogů již setkala s osobou, která má tělesné postižení. Kvůli porovnání je dobré, že se 78 % týká právě žáků na základních školách.

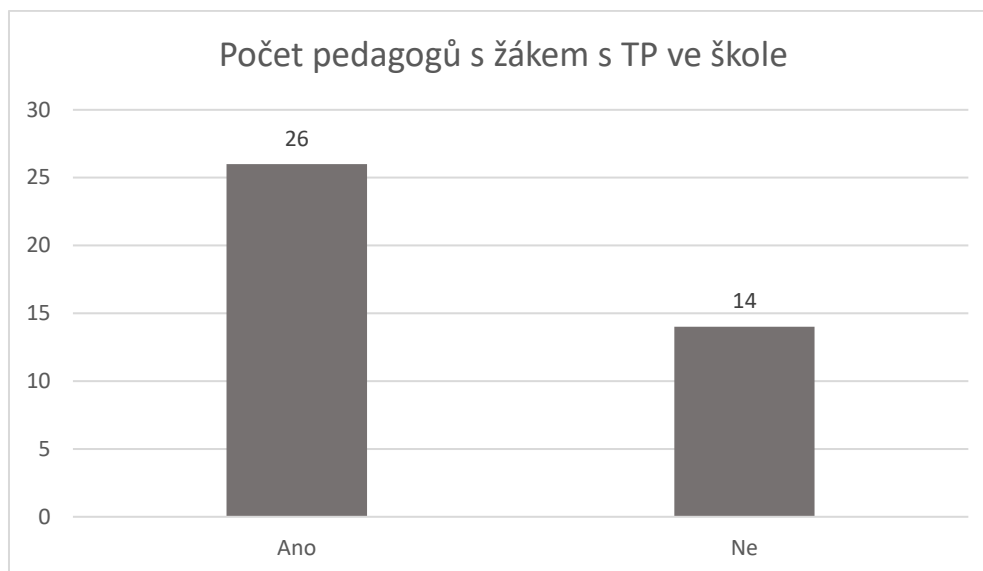


Obrázek 8. Osobní hodnocení pedagoga se zkušeností s osobami s TP (n = 33)

Následující otázka byla, jaké jsou jejich zkušenosti po setkání s osobami s TP. Škála je rozdělená od velmi špatné po vynikající zkušenost, která není konkrétně specifikována. Znamená to, že se jedná o celkovou zkušenost, nikoliv o konkrétní např. v oblasti komunikace,

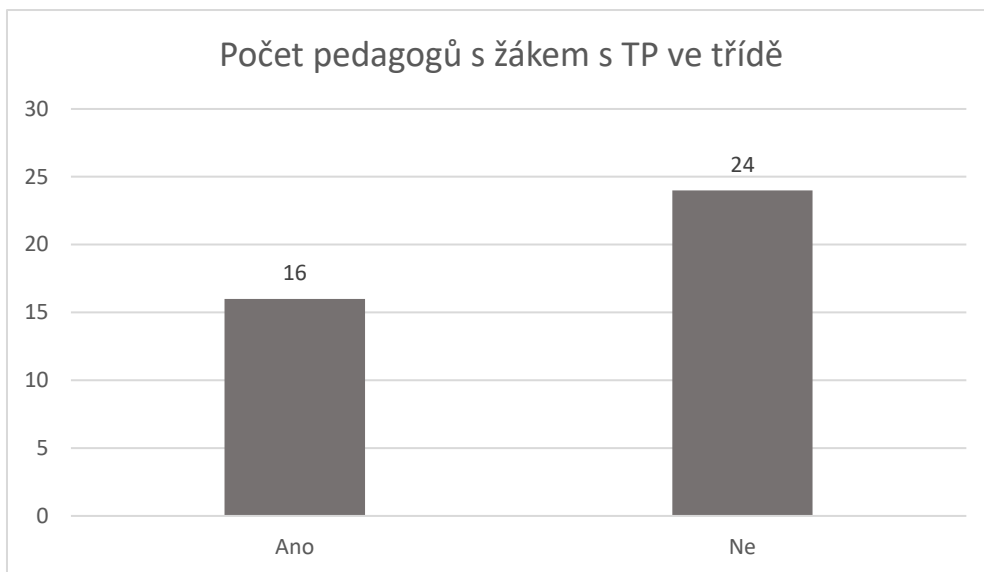
manipulace apod. Z 33 osob pouze 3 odpověděli, že jejich setkání s osobami s TP byla špatná. Dále 8 odpovědělo, že byla tato zkušenost uspokojivá, 18 velmi dobrá a 3 dokonce vynikající.

Velmi pozitivní je výsledek, že více jak 50 % má obecně skvělé nebo velmi dobré zkušenosti s osobami s TP.



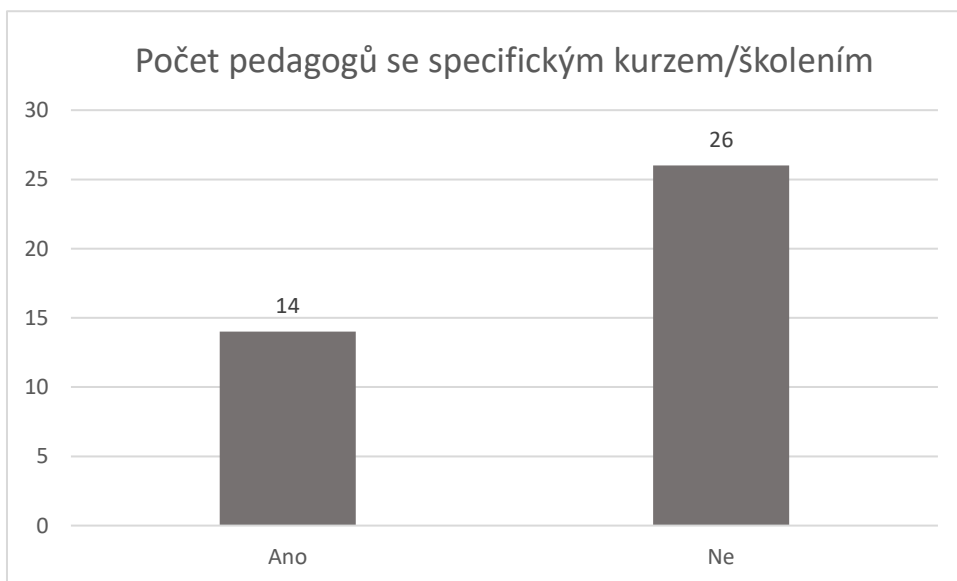
Obrázek 9. Počet pedagogů, kteří mají na škole, kde vyučují, integrovaného žáka s TP

Dotazníky se týkají pedagogů na základních školách, kteří se již setkali v minulosti, mají v tuto chvíli či mohou mít v budoucnosti inkludovaného žáka se SVP ve svých hodinách tělesné výchovy. Ze 40 dotazovaných jich 26 odpovědělo, že se na jejich škole vzdělávají žáci s TP, zatímco 14 nikoliv. I když se jedná o velmi malý vzorek dotazovaných, můžeme říct, že větší počet pedagogů nyní vyučují na základní škole, kde je inkludován žák s TP. Potvrzuje to závěry výzkumů, že tělesné postižení je obecně dobře zařaditelné do hlavního vzdělávacího proudu, stejně jako potvrzuje článek *Integrace žáků s tělesným postižením do hodin školní tělesné výchovy* (Rybová & Kudláček, 2010).



Obrázek 10. Počet pedagogů, kteří mají ve třídě inkludovaného žáka s TP

Následně 16 pedagogů má přímo ve třídě žáky s TP, zbylých 24 momentálně nevzdělávají žádné žáky s TP. Z toho vyplývá, že zatímco více pedagogů ví o přítomnosti žáků se SVP na jejich škole, menší procento z nich má již přímou interakci s těmito žáky.

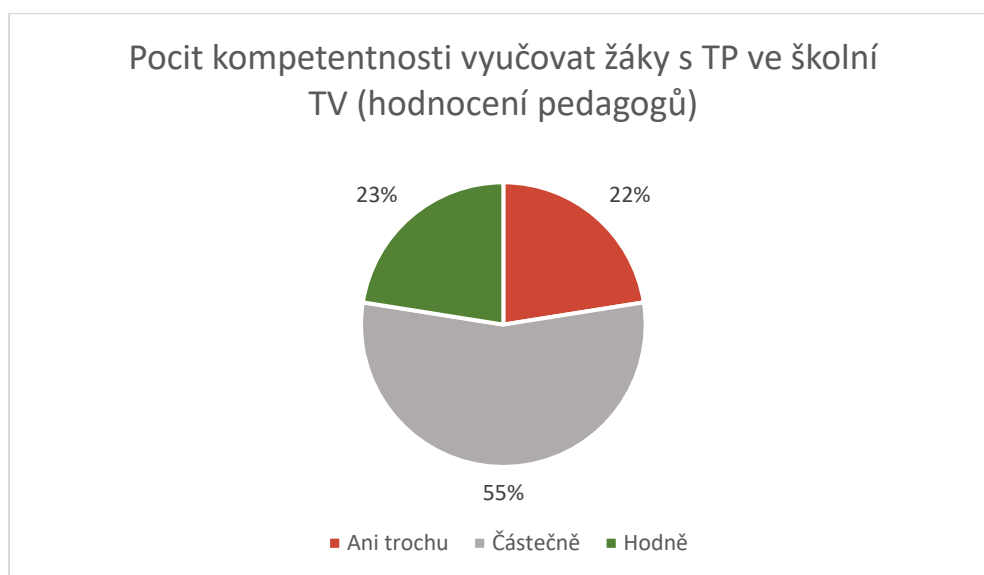


Obrázek 11. Počet pedagogů, kteří za svoji dosavadní praxi absolvovali kurz/školení, který by se zabýval TV pro žáky s TP

Bohužel pouze 14 osob z celkových 40 se za svoji dosavadní pedagogickou praxi setkalo s jakýmkoliv seminářem či kurzem, týkající se vzdělávání žáků s TP a jejich zařazení do školní TV. Jelikož se v mém dotazníku vyskytuje velké procento mladších pedagogů, 9 z nich odpovědělo, že měli možnost o této problematice slyšet ještě v rámci studia na vysoké škole. V posledních letech se na mnoha pedagogických školách přidaly i předměty týkající se právě inkluze. Z již zmíněného počtu se 3 zúčastnili programu TV pro žáky se SVP a jeden vzdělávání v rámci programu DVPP.

Jedná o akreditované programy probíhající pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Zde pod taktovkou zkušených lektorů probíhá odborné další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Součástí těchto programů jsou lekce a metodická podpora. Hlavní snahou je propojit dozdělávání v oblastech s nejaktuálnějšími potřebami škol a pedagogů. Může se jednat o lekce od efektivního využívání digitálních technologií na hodinách, mentoring až po rozvoj informovanosti v oblastech speciální pedagogiky – podpůrná opatření, jak přistupovat k dětem se SVP, co dělat při objevení obtíží u žáků na 1. stupni a spoustu dalších. (*INFRACZ.cz - Akreditované vzdělávání pedagogů, metodické materiály a pomůcky*, 2005).

Jeden z dotazovaných má vystudované Aplikovanou tělesnou výchovu na FTK UP v Olomouci a jeden Speciální pedagogiky na PF UP v Olomouci. Zmíněný speciální pedagog – žena, má také nejdelší praxi ve školství, která činí 37 let. Za svoji dosavadní praxi absolvovala nespočet programů jako např. Klima třídy, Respektovat a být respektován, Kritické situace v práci učitele, Pedagogicko – psychologické dovednosti učitele, psychomotorické hry a spoustu dalšího.



Obrázek 12. Pocit kompetentnosti vyučovat žáky s TP ve školní TV (n = 40)

Poslední otázkou zůstává, zda se tázaný pedagog v současné situaci cítí být kompetentní vyučovat žáky s tělesným postižením ve školní TV. Zde máme u možnosti *ani trochu* a *hodně* shodně po 9 odpovědích. Prostřední *částečně* zodpovědělo 22 dotazovaných. Myslím, že pozitivním výsledkem je, že více jak dvě třetiny pedagogů, kteří mi na dotazník odpovědělo, jsou částečně nebo hodně připraveni k inkluzi žáka s TP do běžných hodin TV. Podle toho, že se jakéhokoliv doplňkového vzdělání zúčastnilo ve své profesní praxi pouze 14 osob, je velmi

pozitivní, že i jiní pedagogové, kteří nemají tyto zkušenosti z dalšího do vzdělání jsou připraveni zařadit dítě s TP do svých hodin TV.

3.2 Popis výzkumné metody

Výzkumnou metodou byl již několikrát zmiňovaný dotazník, ve kterém dotazovaný odpovídá na otázky pomocí 7bodové škály. Na okrajích škály (bod 1) se dle typu otázek vyskytují typově hodnoty „silně nesouhlasím“ a na opačném konci (bod 7) se nachází hodnota „silně souhlasím“ atp. Dotazník je rozdělen na 3 hlavní části a 4. část s doplňujícími informacemi o informantovi.

Tato 7bodová škála pro účely vyhodnocení dotazníku byla transformovaná na hodnoty v intervalu (-3;3), které jsou v rámci jednotlivých kategorií sčítány.

První část otázek (att, počet otázek 24) se týká výsledků začleňování žáků se SVP do hodin TV. Jaký to má vliv na přípravu pedagoga a jaké by to mohlo mít vlivy na intaktní populaci. U pedagogů jsou otázky více zaměřeny na organizaci a náročnost přípravy a organizace hodiny, u žáků jsou otázky spíše o zvýšení tolerance k žákovi s TP, pozitivní vliv, ale taktéž zpomalení hodiny, možnost diskriminace a snížení kvality hodin. Druhá sada otázek (sn, počet otázek 14) vyhodnocuje vliv okolního prostředí na názor pedagoga k inkluzi žáka do TV. Do jaké míry škola, odborníci, ostatní učitelé, rodiče dětí s TP, ale i rodiče zdravé populace, a i samotní žáci, ovlivňují konečný názor pedagoga. Jak tyto názory, zda by mělo či nemělo být dítě integrováno do hodin TV, hraje roli ve vlastním rozhodování pedagoga, zda je nebo není nakloněn k tomuto začleňování. Třetí sada otázek (cb, počet otázek 16) je zaměřena na okolnosti, které mohou ulehčit nebo naopak znesnadnit začlenění žáků s TP do školní TV. Mezi tyto okolnosti řadíme materiální vybavení školy, dostatečná bezbariérovost, finanční prostředky, informovanost žáků o TP, názor rodičů i dostatečná kompetence pedagoga. V poslední části byl pedagog dotázán na jeho osobní zkušenosti s TP, délku působení ve školství, doplňující vzdělání v oblasti inkluze žáků se SVP do TV a taktéž aktuální kompetenci vést hodiny inkluzivní TV – vyhodnocení výsledků v rámci kapitoly *Charakteristika výzkumného souboru* (viz. dotazník v příloze).

4. VÝSLEDKY

Následující kapitola shrnuje výsledky a závěry z dotazníků. Také v rámci této kapitoly bude potvrzena nebo vyvrácena nulová hypotéza.

4.1 Jsou obecně pedagogové a žáci nakloněni inkluzi žáků se SVP, konkrétně tělesným postižením, do hodin TV?

Jak již bylo definováno, v této části se zaměřujeme zejména na otázky týkající se náročnosti příprav pedagogů na hodiny a postoje žáků, které by mohli sdílením společných hodin napomoci k budování lepších vztahů a tolerance navzájem.

Hodnocení rozdílu mezi pedagogy na 1. a 2. stupni

Pro statistické vyhodnocení byl použit Mann-Whitneyho U Test. Nulová hypotéza je stavěna jako nepřítomnost rozdílu mezi dvěma výběry.

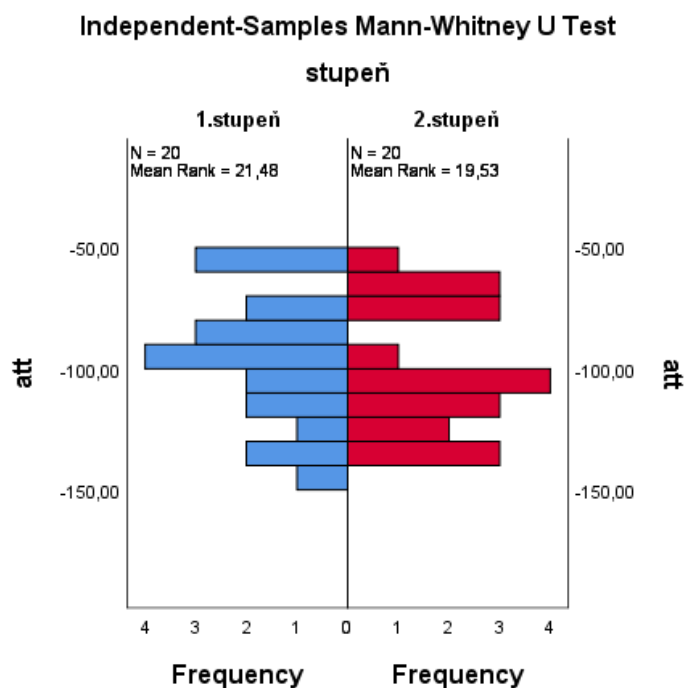
H₀: Mezi pedagogy prvního a druhého stupně není rozdíl v postojích k inkluzi žáků se SVP do hodin TV na běžné základní škole.

H₁: Pedagogové na prvním stupni jsou více nakloněni inkluzi žáků se SVP do hodin TV na běžné základní škole než pedagogové druhého stupně.

Dle výsledků testu (viz. Tabulka 1) můžeme zhodnotit, že není statisticky významný rozdíl mezi pedagogy dle stupňů ($U = 180,5$; $p = 0,602$) – p -hodnotu je vyšší než 0,05. Můžeme tedy říct, že není rozdíl v této sadě otázek mezi pedagogy na prvním a druhém stupni. To potvrzuje i přiložený obrázek rozložení bodového skóre (viz. Obrázek 13).

Tabulka 1. Postoje pedagogů souvisejí s výsledky začleňování žáků s tělesným postižením do hodin školní TV ($n=40$)

Mann-Whitney U	180,5
Exact Sig.(2-sided test)	0,602



Obrázek 13. Histogram získaného skóre z dotazníků kategorie att dle stupňů

Pokud bychom chtěli vidět odpovědi respondentů rozděleny podle stupňů a jednotlivých odpovědí na první sadu otázek, složila by k tomu následující tabulka:

Tabulka 2. Výsledky odpovědí první sady otázek rozděleny jednotlivě a podle stupňů

Stupeň	Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka	
1. stupeň	b1l	20	3	7	5,55	1,15
	b1e	20	-3	0	-1,30	0,86
	b2l	20	3	7	6,20	1,32
	b2e	20	-3	0	-1,60	1,35
	b3l	20	4	7	5,90	1,02
	b3e	20	-3	0	-1,25	0,72
	b4l	20	2	7	6,00	1,86
	b4e	20	-3	0	-1,65	1,18
	b5l	20	4	7	5,50	0,83
	b5e	20	-3	-1	-1,65	0,67
	b6l	20	2	7	5,80	1,28
	b6e	20	-2	0	-1,45	0,69
	b7l	20	1	6	3,55	1,76
	b7e	20	-3	2	-2,10	1,41
	b8l	20	3	7	5,70	0,92
	b8e	20	-3	0	-1,40	0,88

Stupeň	Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka	
	b9l	20	5	7	6,55	0,60
	b9e	20	-3	0	-1,15	0,67
	b10l	20	5	7	6,15	0,59
	b10e	20	-3	-1	-1,30	0,66
	b11l	20	1	7	3,65	1,95
	b11e	20	-3	0	-2,10	1,02
	b12l	20	1	7	4,40	1,73
	b12e	20	-3	0	-2,35	0,93
2.stupeň	b1l	20	2	7	5,25	1,45
	b1e	20	-3	0	-1,55	1,05
	b2l	20	6	7	6,65	0,49
	b2e	20	-3	0	-1,50	1,05
	b3l	20	3	7	5,70	1,03
	b3e	20	-3	-1	-1,50	0,76
	b4l	20	5	7	6,10	0,85
	b4e	20	-3	0	-1,75	1,12
	b5l	20	3	7	5,50	0,95
	b5e	20	-3	-1	-1,80	0,83
	b6l	20	2	7	5,05	1,50
	b6e	20	-2	0	-1,35	0,67
	b7l	20	1	7	3,60	1,88
	b7e	20	-3	1	-1,95	1,28
	b8l	20	2	7	4,65	1,50
	b8e	20	-3	0	-1,55	1,00
	b9l	20	3	7	6,00	0,86
	b9e	20	-3	0	-1,65	0,67
	b10l	20	3	7	5,60	1,19
	b10e	20	-3	0	-1,55	0,83
b11l	20	1	7	3,35	2,11	
b11e	20	-3	0	-2,35	0,93	
b12l	20	1	7	3,70	2,18	
b12e	20	-3	-1	-2,50	0,76	

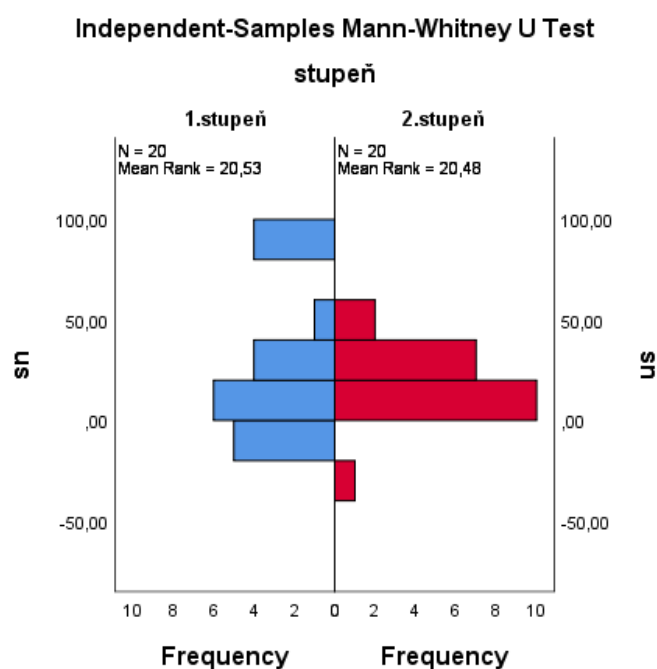
4.2 Jaký vliv mají na finální postoj pedagoga k inkluzi žáků s TP do hodin TV názory ostatních pedagogů, odborníků, rodičů dětí s nebo bez postižení, žáků bez postižení a vedení školy?

V této sekci otázek jsme se zabývali vlivy okolí v podobě názorů ostatních pedagogů, odborníků, rodičů apod., která mají či nemají vliv na konečný postoj dotazovaného pedagoga k zařazení žáka do školní TV.

Zde můžeme podle výsledků testu (viz. Tabulka 3 Tabulka 1) zhodnotit, že opět není statisticky významný rozdíl mezi pedagogy dle stupňů ($U = 199,5$; $p = 0,989$) – hodnota p je opět vyšší než $0,05$, tedy nulovou hypotézu nezamítáme. Vliv vnějšího okolí na konečný názor pedagoga k inkluzi žáka s TP do školní TV není ovlivňován stupněm, na kterém pedagog vyučuje. Je možné to potvrdit obrázkem rozložení bodového skóre (viz. Obrázek 14).

Tabulka 3. Ovlivnění konečného názoru pedagoga k inkluzi TP do školní TV na základě postojů v okolí

Mann-Whitney U	199,5
Exact Sig.(2-sided test)	0,989



Obrázek 14. Histogram získaného skóre z dotazníků kategorie sn dle stupňů

Níže jsou opět uvedené jednotlivé odpovědi z druhé sady otázek:

Tabulka 4. Výsledky odpovědí druhé sady otázek rozděleny jednotlivě a podle stupňů

Stupeň		Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
1. stupeň	sn1a	20	-2	3	0,50	1,50
	sn1b	20	1	7	3,20	1,85
	sn2a	20	-1	2	0,80	1,01
	sn2b	20	1	7	3,15	2,01
	sn3a	20	-2	3	1,15	1,63
	sn3b	20	2	7	4,55	1,90
	sn4a	20	-1	3	1,40	1,35
	sn4b	20	2	7	4,30	1,84
	sn5a	20	-2	2	-0,30	1,08
	sn5b	20	2	7	3,75	1,45
	sn6a	20	-3	2	-0,20	1,06
	sn6b	20	1	7	4,00	1,95
	sn7a	20	-2	3	1,05	1,43
	sn7b	20	2	7	4,40	1,96
2. stupeň	sn1a	20	-2	2	0,70	1,03
	sn1b	20	1	7	3,90	1,55
	sn2a	20	-1	2	0,45	1,10
	sn2b	20	1	7	3,30	1,45
	sn3a	20	-1	3	1,00	1,08
	sn3b	20	2	7	4,45	1,32
	sn4a	20	-1	2	1,10	1,02
	sn4b	20	1	7	4,20	1,88
	sn5a	20	-3	0	-0,85	1,04
	sn5b	20	1	6	3,50	1,36
	sn6a	20	-2	1	-0,30	0,86
	sn6b	20	1	7	4,20	1,82
	sn7a	20	-1	2	0,75	0,97
	sn7b	20	2	7	4,45	1,61

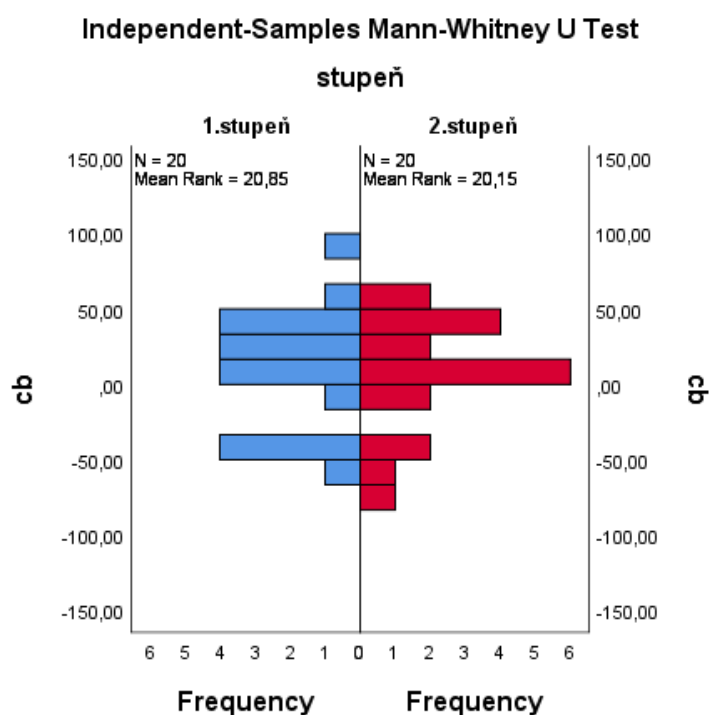
4.3 Co usnadňuje či znemožňuje úspěšný proces začlenění žáka se SVP do hodin TV?

V této poslední části jsme srovnávali vlivy, které by mohli usnadnit či naopak ztížit začlenění žáků s TP do hodin TV. Patří sem problémy ve finančním a materiálním vybavení stejně jako názory rodičů s či bez postižení k začlenění žáků s TP do hodin školní TV mezi intaktní žáky.

Výsledky mezi prvním a druhým stupněm se i u této části dotazníku ukázali, že nemají statisticky významný rozdíl. Hodnoty ($U = 193$; $p = 0,862$) nám opět potvrzují hodnotu p vyšší než $0,05$ a i u této sady otázek tedy nezamítáme nulovou hypotézu (viz. Tabulka 5). Opět k tomuto závěru dokládám obrázek (viz. Obrázek 15).

Tabulka 5. Výsledky, které dokazují, zda existují faktory ovlivňující usnadnění/ ztížení zařazení žáků s TP do hodin školní TV

Mann-Whitney U	193
Exact Sig.(2-sided test)	0,862



Obrázek 15. Histogram získaného skóre z dotazníků kategorie cb dle stupňů

Taktéž můžeme porovnat jednotlivé odpovědi na třetí, poslední, sadu otázek

Tabulka 6. Výsledky odpovědi třetí sady otázek rozděleny jednotlivě a podle stupňů

Stupeň		Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
1. stupeň	cb1a	20	1	7	4,40	1,70
	cb1b	20	-2	3	0,85	1,27
	cb2a	20	3	7	5,40	1,50
	cb2b	20	-3	2	-1,10	1,74
	cb3a	20	1	7	4,35	1,93
	cb3b	20	-3	2	-1,85	1,60

Stupeň		Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
	cb4a	20	1	7	5,25	1,86
	cb4b	20	-3	2	-1,10	1,83
	cb5a	20	3	7	5,10	1,21
	cb5b	20	-2	2	-0,30	1,34
	cb6a	20	2	7	4,45	1,28
	cb6b	20	0	3	1,80	1,01
	cb7a	20	3	6	5,00	0,97
	cb7b	20	-1	3	1,45	1,19
	cb8a	20	4	7	5,55	0,94
	cb8b	20	0	3	1,75	1,12
2. stupeň	cb1a	20	1	7	4,40	1,70
	cb1b	20	-2	3	0,85	1,27
	cb2a	20	3	7	5,40	1,50
	cb2b	20	-3	2	-1,10	1,74
	cb3a	20	1	7	4,35	1,93
	cb3b	20	-3	2	-1,85	1,60
	cb4a	20	1	7	5,25	1,86
	cb4b	20	-3	2	-1,10	1,83
	cb5a	20	3	7	5,10	1,21
	cb5b	20	-2	2	-0,30	1,34
	cb6a	20	2	7	4,45	1,28
	cb6b	20	0	3	1,80	1,01
	cb7a	20	3	6	5,00	0,97
	cb7b	20	-1	3	1,45	1,19
cb8a	20	4	7	5,55	0,94	
cb8b	20	0	3	1,75	1,12	

Na základě výsledků z Mann-Whitneyho U Testu můžeme potvrdit, že všechny výsledky potvrzují nulovou hypotézu. Není tedy rozdíl v jednotlivých postojích pedagogů prvního a druhého stupně. Ve všech případech jsou výsledky velmi podobných hodnot, proto nemůžeme, ač se jedná o malý vzorek, tvrdit, že pedagogové prvního stupně jsou více nakloněni začleňování žáků s TP do hodin školní TV, než pedagogové druhého stupně.

Tabulka 7. Popisná charakteristika získaného počtu bodů z dotazníku dle kategorií

Stupeň		Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
1. stupeň	att	20	-146	-58	-98,00	26,27
	sn	20	-18	90	24,80	34,84

Stupeň		Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
	cb	20	-52	90	10,35	38,93
2. stupeň	att	20	-140	-52	-100,80	27,26
	sn	20	-30	46	14,85	17,88
	cb	20	-74	59	7,60	37,26

Pokud bychom srovnali výsledky uvedené v Tabulka 7, jediné hodnoty, které se na první pohled zdají rozdílné, jsou hodnoty směrodatných odchylek v druhé sadě otázek (sn), kde se srovnával vliv vnějšího okolí na postoj pedagoga k začlenění žáka s TP do svých hodin TV. Dle tabulky je vidět, že bodové rozpětí u učitelů na druhém stupni je daleko menší (min = -30, max = 46), pedagogové se tedy více přikláněli k levé části stupnice, zatímco rozsah bodů u učitelů na prvním stupni je daleko větší (min = -18, max = 90). Z toho soudím, že pedagogové na prvním stupni jsou více nakloněni k pravé části stupnice.

Lze to soudit i z Obrázek 14. Histogram získaného skóre z dotazníků kategorie sn dle stupňů, kdy je histogram prvostupňářů spíše nakloněn do kladných hodnot.

5. DISKUZE

Hlavním cílem výzkumné části bylo zhodnotit rozdíly pedagogů prvního a druhého stupně a jejich postojů k inkluzi žáků s TP do hodin školní TV. K tomuto účelu byl využit dotazník a metodika Mann-Whitneyho U Testu. Pedagogové nemuseli splňovat žádné specifické požadavky jako určité pohlaví, věk, délku praxe, fakt, že se za svůj život setkali s osobou s TP, zda za svoje dosavadní praxi absolvovali doplňkové vzdělání v oblasti integrované tělesné výchovy apod. Všechny tyto informace byly vyhodnoceny, ale jsou zcela irelevantní v konečném měření a hodnocení rozdílu postojů pedagogů k zařazování žáků s TP do hodin školní TV. Ve všech částech dotazníku pedagogové odpovídali na dané otázky a následně kladné či záporné hodnoty byly sečteny a vyhodnoceny.

Z šetření nám vyplynulo, že tento rozdíl je méně než patrný. Nemůžeme tedy s jistotou říct, že by pedagogové prvního stupně byli více či méně nakloněni k inkluzi než pedagogové na stupni druhém. Samozřejmě jsou výsledky ovlivněny malým počtem respondentů, což je celkový počet 40 dotázaných osob rovnoměrně rozdělených na první a druhý stupeň.

Z celého šetření můžeme konstatovat, že integrovat žáky s TP do hodin TV lze. Bez toho, aniž bychom rozlišovali, zda jde o pedagoga na prvním stupni, který vyučuje celou třídu všechny předměty, včetně TV, či pedagoga druhého stupně, který může mít integrovaného žáka pouze na hodinách TV. Klíčovým tedy zůstává, aby se žáci s tělesným postižením účastnili hodin TV spolu s intaktními spolužáky již od prvního stupně.

Jak již bylo několikrát zmíněno, ke každému postižení je důležité se stavět individuálně. Pokud u tělesně postiženým dokážeme splnit specifické podmínky, které jsou klíčovými při jejich začlenění mezi intaktní populaci, dokážeme ovlivnit i postoje pedagogů, kteří budou pozitivněji přijímat potřebné nároky na celou realizaci (Opatřilová & Zámečnicková, 2008).

Zásadním výzkumem považují šetření od Rybové & Kudláčka (2010), kteří se zaměřili na zařazení žáků s TP do hodin TV. Na běžných základních školách (na prvním i druhém stupni) je velmi vysoké procento úspěšnosti integrace tělesně postižených jedinců – 76 %. V diplomové práci nebyl rozlišen druh ani stupeň postižení, a i tak více jak dvě třetiny pedagogů se cítí být kompetentní k zařazení do hodin TV.

Literatura a výzkumy k zařazení žáků s tělesným postižením do hodin TV je v dnešní době stále nedostačující. Přitom žáci s TP jsou nejlépe zařaditelnou skupinou. Je potřeba, aby se výzkumy na toto téma neustále prohlubovaly a díky novým poznatkům mohlo docházet

k lepší realizaci zařazení nejen žáků s TP, ale všech žáků se SVP, do hlavního vzdělávacího proudu.

ZÁVĚRY

Inkluzivní vzdělávání je dnes velmi širokospektrálním tématem. Zařazení žáků se speciálně vzdělávacími potřebami na běžné základní školy je čím dál častější volbou ve výběru jejich vzdělání. Postoje pedagogů je stěžejním klíčem k úspěšné realizaci tohoto procesu.

V diplomové práci jsem se zabývala zhodnocením rozdílů postojů pedagogů prvního a druhého stupně k integraci žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy. V práci se porovnávají pouze výsledná rozmezí kladných a záporných výsledných hodnot jednotlivých odpovědí. Dotazník sestavený ze 4 sad otázek nám vyhodnocuje nejen obecné informace o jednotlivých respondentech, ale zejména rozkrývá postoj pedagogů k jednotlivým faktorům ovlivňující proces integrace žáků s TP do hodin TV. Z výzkumu vyplynulo, že náročnost organizace hodiny, vliv intaktních spolužáků na přijetí žáka s TP, podpora školy a příslušných odborných pracovišť a taktéž samotná míra kompetentnosti jednotlivých pedagogů je téměř totožná, bez ohledu na to, na jakém stupni pedagog vyučuje. V rámci dotazníku jsme měli možnost porovnat pohlaví, délku praxe, zkušenosti s TP, možnosti dozdělení v oblasti inkluzivní tělesné výchovy a finální míru schopnosti pedagogů efektivně zařadit žáka s TP. Ani jedna z těchto odpovědí neměla relevantní vliv na odpovědi, která se, v rámci výsledků, nelišila, ač pedagog působil na prvním nebo druhém stupni. Celkově lze konstatovat, že pedagogové jsou stejně naladěni, ač mají dlouhodobou praxi či jsou čerstvě ze školy, byť se jedná o muže nebo ženu, navzdory tomu, zda se za svůj osobní život nebo praxi setkali s žákem s TP apod. Ani v jedné ze sad otázek jsme se neseťkali s významným rozdílem výsledků od pedagogů prvního nebo druhého stupně, přestože byly otázky rozděleny do zcela odlišných oblastí. V první řadě byla porovnána náročnost na přípravu a organizaci hodiny, ale také vliv začlenění žáka s TP mezi intaktní populaci a možnosti jejich přijetí do kolektivu, ale také možnou diskriminaci. Bylo porovnáno, jak velký vliv mají názory odborníků, kolegů, rodičů i samotných žáků k finálnímu postoji daného pedagoga. V neposlední řadě bylo vyhodnoceno, zda se pedagog cítí být podporován finančně či materiálně ze stran školy a jestli sám dokáže ohodnotit svoji připravenost na realizaci hodin tělesné výchovy intaktní populace spolu s žákem s jakýmkoliv tělesným postižením. Ani v jedné ze sad otázek nebo ve výsledném porovnání nebyl patrný rozdíl, s ohledem na první či druhý stupeň.

SOUHRN

Diplomová práce se zabývá možnými rozdíly pedagogů vyučujících na prvním nebo druhém stupni a jejich rozdílnému názoru na inkluzi žáků s tělesným postižením do hlavního vzdělávacího proudu, konkrétně do hodin školní tělesné výchovy. Výsledky byly vyhodnoceny díky odevzdaným dotazníkům od pedagogů ze základních škol prvního i druhého stupně na Vyškovsku.

Cílem práce bylo zjistit, zda jsou rozdílné postoje pedagogů, bez ohledu na výsledný kladný či záporný výsledek postoje k inkluzi, vzhledem jejich působení na jednotlivém školním stupni. Výzkumu se zúčastnilo 40 respondentů ze základních škol města Vyškov či škol v působnosti Městského úřadu ve Vyškově jako obce s rozšířenou působností. Tito respondenti byli rovnoměrně rozděleni na 20 pedagogů, kteří aktuálně vyučují na prvním stupni, a 20 pedagogů, vyučující na stupni druhém.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická popisuje obecné informace o integraci/ inkluzi, žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do hlavního vzdělávacího proudu, vše za podpory poradenských služeb ve škole a specializovaných pracovištích, a za využití podpůrných opatření. Další okruhy teoretické části se zabývají klasifikací žáka s tělesným postižením a podmínek nezbytných k úspěšné integraci těchto žáků do běžného vzdělávacího proudu. V posledním okruhu je rozebrána inkluzivní pedagogika a kompetence učitele spolu s postoji veřejnosti a pedagogů k inkluzi žáků se SVP mezi intaktní populací.

V teoretické části je dopodrobna popsán cíl, metodika a charakteristika výzkumného souboru. Také je zde popsán popis výzkumné metody a postup u vyhodnocování šetření. Interpretace dat diplomové práce probíhá v kapitole Výsledky, která je rozdělena na jednotlivé části dotazníku. Tyto výsledky potvrzují zadanou nulovou hypotézu.

Výzkum považuji za přínosný zejména z toho důvodu, že jsem nenašla jakékoliv jiné práce, které by se tímto šetřením zabývaly. Prací na zhodnocení postojů pedagogů k inkluzi obecně či v rámci zaměření na určitý druh postižení je nespočet. Je logické, že jsou to výsledky, které jsou více přínosné k rozvoji a zlepšení inkluze žáků se SVP mezi intaktní populací. Podle mého je ale velmi cenné, bez ohledu na výsledný kladný či negativní postoj k inkluzi, vyhodnotit, zda existují rozdíly postojů pedagogů mezi prvním a druhým stupněm na základních školách. Ač byl výzkumný vzorek malý, můžeme s jistotou říct, že není patrný

rozdíl v postojích pedagogů k inkluzi žáků s TP do hodin školní TV, bez ohledu na to, na kterém stupni vyučují.

Pokračováním této práce by mohlo být vyhodnocení pozitivního či negativního postoje pedagogů k inkluzi do hodin TV, ale ovšem s ponecháním na rozdělení na jednotlivé stupně.

Na závěr bych zde ráda zmínila jeden dobrovolný komentář, který mi napsala pedagožka s nejdelsí praxí ve školství k tomu, co si myslí o současné integraci v TV. Konkrétně co je, podle ní, potřeba změnit, aby tato integrace fungovala. Odpověď byla následující: „Aby integrace fungovala nesmí být jednostranná jako je tomu dosud. To znamená, že na toleranci by se stejnou měrou měli podílet jak zdraví žáci, tak žáci s TP. Prozatím je tomu tak, že „nutíme“ zdravou populaci k toleranci a „učíme“ žáky s handicapem sobectví. Žáci s postižením si také musí uvědomit, kdy nejsou schopni se adekvátně zapojit do aktivit a kdy musí zdravým spolužákům dát větší prostor. Tím by se mělo částečně zabránit pocitům nespravedlnosti u zdravých žáků a mělo by to zvýšit jejich míru tolerance při společných činnostech“.

SUMMARY

The diploma thesis deals with the possible differences of pedagogues teaching at the first or second level and their different opinion on the inclusion of students with physical disabilities in the mainstream education, specifically in physical education lessons. The results were evaluated based on questionnaires submitted by teachers from primary and secondary schools in Vyškovsko.

The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical one describes general information about integration/inclusion, pupils with special educational needs and their inclusion in the mainstream education, all with the support of counseling services in schools and specialized workplaces, and with the use of support measures. Other areas of the theoretical part deal with the classification of pupils with physical disabilities and the conditions necessary for the successful integration of these pupils into the regular education stream. In the last section, inclusive pedagogy and teacher competence are analyzed together with the attitudes of the public and educators towards the inclusion of pupils with physical disability among the intact population.

In the theoretical part, the goal, methodology and characteristics of the research group are described in detail. A description of the research method and the procedure for evaluating the investigation are also described here. Data interpretation takes place in the diploma part in the Results chapter, which is divided into individual parts of the questionnaire. These results confirm the entered null hypothesis.

I find research unique and beneficial. Especially for the reason that I could not find any other works that would deal with this investigation. There are countless works on evaluating the attitudes of pedagogues towards inclusion in general or within the framework of focusing on a certain type of disability. It is logical that these are the results that are more beneficial to the development and improvement of the inclusion of pupils with SEN among the intact population. However, in my opinion, it is very valuable, regardless of the resulting positive or negative attitude towards inclusion, to evaluate whether there are differences in the attitudes of educators between the first and second grade in primary schools. Although the research sample was small, we can say with certainty that there is no noticeable difference in the attitudes of pedagogues towards the inclusion of pupils with TP in school TV lessons, regardless of the grade they teach.

REFERENČNÍ SEZNAM

- Anderlik, L. (2014). *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triatlon.
- Bartoňová, M. (2013). *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy Inclusive Education in Current Czech School*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, R., & Ješina, O. (2012). *Individuální vzdělávací plán ve školní tělesné výchově*. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Baštecká, B. (2005). *Terénní krizová práce: Psychosociální intervenční týmy*. Grada.
- Blížkovský, B., Kučerová, S., & Kurelová, M. (2010). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. Století*. Brno: KONVOJ.
- Committee of Ministers. (2013). *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on ensuring full inclusion of children and young persons with disabilities into society*.
- Čadová, E. (2008). *Integrace—Jiná cesta II*. Olomouc: Sborník příspěvků ze semináře.
- Čáp, D. (2009). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Dostálová, I. (2013). *Zdravotní tělesná výchova: Ve studijních programech Fakulty tělesné kultury*. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Dungl, P., & kolektiv. (2014). *Ortopedie: 2., přepracované a doplněné vydání*. Grada Publishing, a.s.
- Fialová, L., Flemr, L., Marádová, E., & Mužík, V. (2014). *Vzdělávací oblast člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum.
- Fischer, S., & Škoda, J. (2008). *Speciální pedagogika*. Triton.

Goffman, E. (2003). *Stigma: Poznámky o způsobech zvládnání narušené identity*. Sociologické nakladatelství (SLON).

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.

Horáková, R., & Vítková, M. (2017). *Vzdělávání a podpora dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.

Hrubá, J. (2009). *Odborný článek: Co brání učitelům ve zlepšování kvality výuky?*
<https://clanky.rvp.cz/clanek/>

Charakter podpory – I. stupeň podpurných opatření, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). (b.r.). Získáno 27. červen 2022, z <http://archiv-nuv.npi.cz/t/charakter-podpory-i-stupen-podpurnych-opatreni.html>

info@aion.cz, A. C.-. (b.r.). 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi*.
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

INFRACZ.cz—Akreditované vzdělávání pedagogů, metodické materiály a pomůcky. (2005).
<https://www.infracz.cz/>

Jankovský, J. (2001). *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: Somatopedická a psychologická hlediska*. Triton.

Jesenský, J. (1995). *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. (s. 15). Praha: Karolinum.

Ješina, O., & Kudláček, M. (2009). *Aplikované pohybové aktivity v integrované školní tělesné výchově I. Tělesná výchova a sport mládeže*.

Ješina, O., & Kudláček, M. (2011). *Aplikovaná tělesná výchova*. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>

Kábele, F. (1976). *Tělesná výchova mládeže vyžadující zvláštní péči: Příručka pro stud. Speciální pedagogiky na pedagog.fakultách*. Praha: SPN.

- Kapounek, B. (1989). *Ortopedie a neurologie pro speciální pedagogy*. Praha, SPN.
- Klímová, M. (1987). *Teorie a praxe výchovného poradenství*. SPN.
- Kraus, J., & Šandera, O. (1964). *Tělesné postižené dítě: Jeho psychologie, léčba a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kubíčková, Z., & Kubíček, J. (2001). *Kompenzační a didaktické pomůcky pro děti a žáky s tělesným postižením v mateřské a základní škole*. Praha: Septima.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Štěrbová, D. (2008). *Integrace žáků s tělesným postižením v kontextu školní tělesné výchovy. Speciální pedagogika*, s. 232-239.
- Kudláček, M., & kolektiv. (2013). *Základy aplikovaných pohybových aktivit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- Michalík, J., Baslerová, P., & Růžička, M. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. Routledge & CRC Press. <https://www.routledge.com/Working-Towards-Inclusive-Education-Social-Contexts/Mittler/p/book/9781853466984>
- Mlýnková, E. (2006). *Edukace žáků s více vadami v základní škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Monatová, L. (1996). *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury.
- MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]*. Praha. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/pre-dskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

MŠMT. (2022). *ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI* [https://www.msmt.cz/file/44243_1_1/].

Němec, Z., Laurenčíková, K. Š., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Vydavatelství PedF UK.

Nikolai, T. (2008). *Inkluzivní vzdělávání. program Varianty, společnost Člověk v tísní, o.p.s., 2.*

Novosad, L. (2011). *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita*. Portál.

Opatřilová, D., & Zámečnicková, D. (2008). *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno: Masarykova univerzita.

Pančocha, K., & Slepíčková, L. (2016). *Česká veřejnost a inkluzivní vzdělávání: Postoje a jejich souvislosti optikou kvantitativního výzkumného šetření*. Brno: Masarykovu univerzita.

Pérková, M. (2017). *Inkluzivní vzdělávání žáků v podmínkách malotřídní základní školy*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky.

Pilař, J. (2011). *Odborný článek: Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v našich podmínkách*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/10163/system-vzdelavani-zaku-sespecialnimi-vzdelavacimi-potrebami-v-nasich-podminkach.html>

Podpurná opatření, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). (b.r.). Získáno 27. červen 2022, z <http://archiv-nuv.npi.cz/t/podpurna-opatreni.html>

Polechová, P. (2005). *Jak se dělá „Škola pro všechny“*. Kladno: AISIS.

Potměšil, M. (2010). *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Sentiments, attitudes and concerns of teachers about inclusive education*. Brno: Paido, Masarykova Univerzita.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. (s. 104, 107). Praha: Portál.

Renotírová, M. (2003). *Somatopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Rybová, L., & Kudláček, M. (2010). *Integrace žáků s tělesným postižením do hodin školní tělesné výchovy*. Studia Sportiva.

Rýdl, K., Košťálová, H., Píšová, M., Spilková, V., Stýblová, H., & Tomášek, F. (2009). *Tvorba profesního standardu kvality učitele* [Praha].

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63(1).
<https://doi.org/10.1177/001440299606300106>

Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Spilková, V., & Janík, T. (2016). *Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v teoretické a výzkumné reflexi*.

Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). *Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci*. Brno: Masarykova univerzita.

Svoboda, Z., Morvayová, P., & Smolík, A. (2010). *SCHOLA EXCLUDUS*. Ústí na Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta.

Svobodová, J. (1997). *Předškolní příprava dítěte s postižením hybnosti v SPC*. Brno: MU.

Šimčíková-Čížková, J., & kol. (2010). *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Školní psycholog. (2012). *Katalog podpůrných opatření*. <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-4-skolni-psycholog/>

Školní speciální pedagog. (2012). *Katalog podpůrných opatření*.
<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-3-skolni-specialni-pedagog/>

Valachová, K. (2016). *Ministryně školství o kladech i úskalích inkluze*.
<https://www.youtube.com/watch?v=Uhh9uBULm-k>

Valenta, M. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. (s. 60, 139, 145). Portál.

Vančová, A. (2008). *Integrace a začlenění osob se zdravotním postižením, narušením nebo znevýhodněním v souvislosti se vzděláváním v koordinaci s jejich segregací.* (s. 66). Bratislava: Maba.

Vitásková, K. (2013). *Školsko-politický komponent inkluzivnej pedagogiky.* In: V. Lechta a kol. *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty.* Trnava: Typi Universitates Tyrnaviensis.

Vítková, M. (2006). *Somatopedické aspekty* (s. 90). Brno: Paido.

Vosmik, M., & Bělohlávková, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti integrace na ZŠ a SŠ.* Praha: Portál.

Zilcher, L. (2013). *Analýza používaných inkluzivně didaktických strategií v ČR a USA.* www(Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky).

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků.* Praha: Grada Publishing a.s.

Legislativa

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

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

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

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o podpůrných opatřeních ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školským poradenských zařízeních

TABULKY

Tabulka 1. Postoje pedagogů souvisejí s výsledky začleňování žáků s tělesným postižením do hodin školní TV (n=40).....	47
Tabulka 2. Výsledky odpovědí první sady otázek rozděleny jednotlivě a podle stupňů	48
Tabulka 3. Ovlivnění konečného názoru pedagoga k inkluzi TP do školní TV na základě postojů v okolí.....	50
Tabulka 4. Výsledky odpovědí druhé sady otázek rozděleny jednotlivě a podle stupňů.....	51
Tabulka 5. Výsledky, které dokazují, zda existují faktory ovlivňující usnadnění/ ztížení zařazení žáků s TP do hodin školní TV	52
Tabulka 6. Výsledky odpovědí třetí sady otázek rozděleny jednotlivě a podle stupňů	52
Tabulka 7. Popisná charakteristika získaného počtu bodů z dotazníku dle kategorií	53

OBRÁZKY

Obrázek 1. Počet pedagogů dle stupně (n = 40).....	39
Obrázek 2. Rozložení pedagogů dle pohlaví (n = 40).....	39
Obrázek 3. Rozdělení pedagogů dle pohlaví a stupně (n = 40).....	40
Obrázek 4. Průměrný věk pedagogů podle stupně (n = 40).....	40
Obrázek 5. Průměrná délka praxe pedagogů dle stupně (v letech) (n = 40)	41
Obrázek 6. Počet pedagogů se zkušenostmi s osobami s TP (n = 40)	41
Obrázek 7. Osoby s TP, se kterými za svůj osobní nebo profesní život byli pedagogové v kontaktu (n = 33).....	42
Obrázek 8. Osobní hodnocení pedagoga se zkušeností s osobami s TP (n = 33)	42
Obrázek 9. Počet pedagogů, kteří mají na škole, kde vyučují, integrovaného žáka s TP	43
Obrázek 10. Počet pedagogů, kteří mají ve třídě inkludovaného žáka s TP	44
Obrázek 11. Počet pedagogů, kteří za svoji dosavadní praxi absolvovali kurz/školení, který by se zabýval TV pro žáky s TP.....	44
Obrázek 12. Pocit kompetentnosti vyučovat žáky s TP ve školní TV (n = 40)	45
Obrázek 13. Histogram získaného skóre z dotazníků kategorie att dle stupňů.....	48
Obrázek 14. Histogram získaného skóre z dotazníků kategorie sn dle stupňů	50
Obrázek 15. Histogram získaného skóre z dotazníků kategorie cb dle stupňů	52

PŘÍLOHY

INTEGROVANÁ TĚLESNÁ VÝCHOVA

Je docela pravděpodobné, že ve třídě máte či budete mít i žáky s tělesným postižením.

Někdy máte (budete mít) možnost zvolit si, které žáky budete učit, jindy tuto možnost nemáte. Je možné, že budete moci požádat vedení školy o zařazení určitých žáků do Vašich hodin TV, nebo o to, aby Vám určité žáky nepřidělovalo. Pravděpodobně můžete také požádat vedení školy, aby určité žáky přeložilo z vašich hodin TV jinam.

Nehledě na to, budete-li mít možnost volby, nyní je vhodný okamžik začít přemýšlet o tom, kdo by se měl účastnit hodin běžné školní TV a jestli byste měli nebo neměli do Vašich hodin TV začleňovat žáky, kteří se nějak liší od běžných žáků TV.

Obecné pokyny k vyplňování dotazníku

Jsme si vědomi toho, že Vaše názory se mohou změnit. Bez ohledu na tento fakt, odpovězte prosím na následující otázky na základě toho, jak se cítíte a co si myslíte v tomto okamžiku.

Všechny odpovědi v tomto dotazníku používají 7bodové škály.

Pokaždé označte bod, který nejlépe charakterizuje Váš názor, přesvědčení, nebo záměr.

Jestliže plně rozumíte těmto pokynům, označte políčko „určitě ano“ pomocí křížku **X**.

Rozumím těmto pokynům.

určitě ne : _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ : určitě ano
1 2 3 4 5 6 7

Jestliže těmto pokynům vůbec nerozumíte, označte pomocí křížku **X** políčko „určitě ne“ na samém konci 7bodové škály.

Rozumím těmto pokynům.

určitě ne : _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ : určitě ano
1 2 3 4 5 6 7

Jestliže se Váš názor pohybuje někde uprostřed, označte pomocí křížku **X** některé z pěti políček 2 až 6.

Odpovědi v tomto dotazníku jsou plně anonymní.

I. V tělesné výchově můžete mít mimo tradičních, průměrných žáků také žáky něčím výjimečné. Následuje jejich stručný popis.

Po přečtení definice tohoto pojmu označte, prosím, na 7 bodové škále míru vašeho porozumění.

Pojem „žáci s tělesným postižením“ (žáci s TP) označuje studující i žáky (6-18 let) diagnostikované pod jedním z uvedených postižení (dětská mozková obrna, amputace, rozštěp páteře apod.). Žáci mohou být schopni samostatné chůze bez kompenzačních pomůcek, nebo mohou používat mechanických či elektrických vozíků, chodítek nebo francouzských holí. Mohou také vyžadovat individuální přístup nebo pomoc asistenta. *Označte, prosím, odpověď*

Rozumím tomuto pojmu a dokážu si představit takového žáka.

určitě ne : _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ : určitě ano
1 2 3 4 5 6 7

II. Výchovně vzdělávací proces v TV.

Po přečtení definic tohoto pojmu označte, prosím, míru Vašeho porozumění pojmu „začlenění žáků“.

Pojem „začlenění žáků“ znamená zařazení různých typů jedinců do společných forem TV. Začlenění je založeno na filozofii, že žáci by měli být vzdělávání a vychovávání společně v jedné třídě oproti odděleným (separovaným) třídám podle typů žáků. Pojem **Začlenění žáků** znamená, že učitel TV obecně musí učinit nezbytná opatření v pedagogice, didaktice a osnovách tak, aby zajistil, že všichni žáci mohou dosáhnout cílů TV, budou se cítit bezpeční, spokojeni, v pohodě a také úspěšní v prostředí TV. *Označte, prosím, odpověď*

Rozumím tomuto pojmu a dokážu si začlenění představit.

určitě ne : _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ : určitě ano
1 2 3 4 5 6 7

4. Začlenění žáků s TP do mých hodin TV bude klást vysoké nároky na přípravu hodiny.
velmi nepravděpodobný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi pravděpodobný výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
Zvýšení náročnosti na přípravu hodiny je:
velmi špatný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi dobrý výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
5. Začlenění žáků s TP do mých hodin TV povede obecně ke zvýšení tolerance u žáků .
velmi nepravděpodobný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi pravděpodobný výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
Zvýšení tolerance u žáků je:
velmi špatný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi dobrý výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
6. Začlenění žáků s TP do mých hodin TV bude mít pro žáky s TP pozitivní vliv na vývoj jejich osobnosti (například sebevědomí, pocit začleněnosti, atd.).
velmi nepravděpodobný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi pravděpodobný výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
Pozitivní vliv na vývoj osobnosti žáků s TP (například sebevědomí, pocit začleněnosti, atd.) je:
velmi špatný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi dobrý výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
7. Při začlenění žáků s TP do mých hodin TV budou žáci s TP v hodině TV diskriminováni.
velmi nepravděpodobný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi pravděpodobný výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
To, že žáci s TP budou v hodině TV diskriminováni je:
velmi špatný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi dobrý výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
8. Při začlenění žáků s TP do mých hodin TV žáci s TP zpomalí výuku v mé školní TV.
velmi nepravděpodobný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi pravděpodobný výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
Zpomalení výuky v TV je:
velmi špatný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi dobrý výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
9. Začlenění žáků s TP do mých hodin TV povede k větší informovanosti mých žáků o osobách s postižením.
velmi nepravděpodobný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi pravděpodobný výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
To, že moji žáci budou lépe informováni o osobách s postižením, je:
velmi špatný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi dobrý výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
10. Při začlenění žáků s TP do mých hodin TV se žáci naučí vzájemně spolupracovat.
velmi nepravděpodobný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi pravděpodobný výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
To, že žáci se naučí vzájemně spolupracovat, je:
velmi špatný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi dobrý výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
11. Při začlenění žáků s TP do mých hodin TV budou žáci bez postižení v hodině TV diskriminováni.
velmi nepravděpodobný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi pravděpodobný výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
To, že žáci bez postižení budou v hodině TV diskriminováni, je:
velmi špatný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi dobrý výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
12. Začlenění žáka s TP do mých hodin TV povede ke snížení kvality těchto hodin .
velmi nepravděpodobný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi pravděpodobný výsledek**
1 2 3 4 5 6 7
Snížení kvality hodin TV je:
velmi špatný výsledek : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **velmi dobrý výsledek**
1 2 3 4 5 6 7

B. Následující tvrzení souvisejí s tím, jak vnímáte názory různých lidí na to, co byste měl/a činit, a na tom, jak moc byste jim chtěl/a vyhovět. Označte, prosím, to, jak vnímáte názory různých lidí a jak moc byste chtěl/a vyhovět jejich názorům.

1. Většina učitelů TV si myslí, že bych

neměl/a: : : : : : : : **měl/a**

1 2 3 4 5 6 7

začlenit žáky s TP do mé školní TV.

Obecně řečeno, jak moc chcete činit to, o čem si většina učitelů TV myslí, že byste měl/a činit?

vůbec ne: : : : : : : : **velmi**

1 2 3 4 5 6 7

2. Ostatní učitelé si myslí, že bych

neměl/a: : : : : : : : **měl/a**

1 2 3 4 5 6 7

začlenit žáky s TP do mé školní TV.

Obecně řečeno, jak moc chcete činit to, o čem si ostatní učitelé myslí, že byste měl/a činit?

vůbec ne: : : : : : : : **velmi**

1 2 3 4 5 6 7

3. Odborní pracovníci (např. lékaři, psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci atd.) si myslí, že bych

neměl/a: : : : : : : : **měl/a**

1 2 3 4 5 6 7

začlenit žáky s TP do mé školní TV.

Obecně řečeno, jak moc chcete činit to, o čem si odborní pracovníci (např. lékaři, psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci atd.) myslí, že byste měl/a činit?

vůbec ne: : : : : : : : **velmi**

1 2 3 4 5 6 7

4. Rodiče žáků s postižením si myslí, že bych

neměl/a: : : : : : : : **měl/a**

1 2 3 4 5 6 7

začlenit žáky s TP do mé školní TV.

Obecně řečeno, jak moc chcete činit to, o čem si rodiče žáků s postižením myslí, že byste měl/a činit?

vůbec ne: : : : : : : : **velmi**

1 2 3 4 5 6 7

5. Rodiče žáků bez postižení si myslí, že bych

neměl/a: : : : : : : : **měl/a**

1 2 3 4 5 6 7

začlenit žáky s TP do mé školní TV.

Obecně řečeno, jak moc chcete činit to, o čem si rodiče žáků bez postižení myslí, že byste měl/a činit?

vůbec ne: : : : : : : : **velmi**

1 2 3 4 5 6 7

6. Většina žáků bez postižení si myslí, že bych

neměl/a: : : : : : : : **měl/a**

1 2 3 4 5 6 7

začlenit žáky s TP do mé školní TV.

Obecně řečeno, jak moc chcete činit to, o čem si většina žáků bez postižení myslí, že byste měl/a činit?

vůbec ne: : : : : : : : **velmi**

1 2 3 4 5 6 7

7. Vedení na většině škol si myslí, že bych

neměl/a: : : : : : : : **měl/a**

1 2 3 4 5 6 7

začlenit žáky s TP do mé školní TV.

Obecně řečeno, jak moc chcete činit to, o čem si vedení na většině škol myslí, že byste měl/a činit?

vůbec ne: : : : : : : : **velmi**

1 2 3 4 5 6 7

C. Následující tvrzení souvisejí s faktory a okolnostmi, které mohou začlenění žáků s tělesným postižením do hodin školní TV usnadnit, nebo naopak znesnadnit. Zhodnoťte, prosím, tato tvrzení.

1. Jsem dostatečně připraven/a na začlenění žáků s TP do mé školní TV.

silně nesouhlasím : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **silně souhlasím**
1 2 3 4 5 6 7

Myslím, že moje dostatečná připravenost by začlenění žáků s TP do mé školní TV mohla:

značně znesnadnit : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **značně usnadnit**
1 2 3 4 5 6 7

2. Myslím, že školy nejsou dostatečně materiálně vybaveny pro začlenění žáků s TP do hodin TV.

silně nesouhlasím : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **silně souhlasím**
1 2 3 4 5 6 7

Myslím, že nedostatečné materiální vybavení by mohlo začlenění žáků s TP:

značně znesnadnit : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **značně usnadnit**
1 2 3 4 5 6 7

3. Myslím, že školy nejsou dostatečně bezbariérové.

silně nesouhlasím : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **silně souhlasím**
1 2 3 4 5 6 7

Myslím, že nedostatečná bezbariérovost by mohla začlenění žáků s TP:

značně znesnadnit : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **značně usnadnit**
1 2 3 4 5 6 7

4. Myslím, že většina škol nemá dostatečné finanční prostředky pro začlenění žáků s TP do mé školní TV.

silně nesouhlasím : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **silně souhlasím**
1 2 3 4 5 6 7

Myslím, že nedostatečné finanční prostředky by mohly začlenění žáků s TP do mé TV:

značně znesnadnit : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **značně usnadnit**
1 2 3 4 5 6 7

5. Myslím, že žáci nejsou dostatečně informováni o osobách s TP.

silně nesouhlasím : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **silně souhlasím**
1 2 3 4 5 6 7

Myslím, že nedostatečná informovanost žáků o osobách s TP by začlenění žáků s TP do mé TV mohla:

značně znesnadnit : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **značně usnadnit**
1 2 3 4 5 6 7

6. Myslím, že většina žáků bez postižení by ve vztahu k žákům s TP mohla projevovat pochopení a ochotu ke spolupráci.

silně nesouhlasím : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **silně souhlasím**
1 2 3 4 5 6 7

Myslím, že pochopení ze strany žáků bez postižení a jejich ochota ke spolupráci s žáky s TP by začlenění těchto žáků do mé TV mohly:

značně znesnadnit : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **značně usnadnit**
1 2 3 4 5 6 7

7. Myslím, že vedení na většině škol by mě podporovala při začleňování žáků s TP do mé školní TV.

silně nesouhlasím : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **silně souhlasím**
1 2 3 4 5 6 7

Myslím, že podpora ze strany vedení školy by začlenění žáků s TP do mé školní TV mohla:

značně znesnadnit : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **značně usnadnit**
1 2 3 4 5 6 7

8. Myslím, že většina rodin žáků s TP by byla nakloněna spolupráci při začleňování žáků s TP do mé školní TV.

silně nesouhlasím : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **silně souhlasím**
1 2 3 4 5 6 7

Myslím, že spolupráce rodiny žáka s TP by začlenění těchto žáků do mé TV mohla:

značně znesnadnit : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : **značně usnadnit**
1 2 3 4 5 6 7

