

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Terezie Kovářová

Možnost rozvoje osob s lehkým a středně těžkým mentálním postižením
pomocí sportovních aktivit ve školách

Olomouc 2021

Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Možnost rozvoje osob s lehkým a středně těžkým mentálním postižením pomocí sportovních aktivit ve školách“ vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů.

V Olomouci dne 28.4. 2021

Podpis.....

Poděkování:

Moc děkuji své vedoucí práce Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D. za trpělivé a podnětné vedení při zpracování mé bakalářské práce.

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE	9
1 Mentální postižení	9
1.1 Vymezení pojmu	9
1.2 Oslabení kognitivního výkonu	10
1.2.1 Oslabení kognitivního výkonu a jeho vliv na vzdělávání	10
1.3 Etiologie mentálního postižení	11
1.3.1 Prenatální příčiny mentálního postižení	11
1.3.2 Perinatální příčiny mentálního postižení	12
1.3.3 Postnatální příčiny mentálního postižení	12
1.4 Symptomy jedince s mentálním postižením	12
1.5 Klasifikace mentální retardace	14
1.5.1 Lehká mentální retardace	16
1.5.2 Středně těžká mentální retardace	17
1.5.3 Těžká mentální retardace	17
1.5.4 Hluboká mentální retardace	18
1.6 Vzdělávání žáků s mentálním postižením	18
1.6.1 Základní školy	18
1.6.2 Školy zřizované dle §16 odstavce 9. školského zákona	18
1.6.3 Základní školy speciální	19

2	Tělesná výchova.....	20
2.1	Oslabení kognitivního výkonu a jeho vliv na tělesnou výchovu.....	20
2.2	Tělesná výchova pro osoby s mentálním postižením.....	20
2.3	Zdravotní tělesná výchova.....	21
2.4	Rehabilitační tělesná výchova.....	22
2.5	Pohybová výchova.....	23
2.6	Léčebná a pedagogická rehabilitace součástí tělesné výchovy.....	23
2.7	Rozvoj lokomočních dovedností a kognitivního vnímání v tělesné výchově.....	24
II.	PRAKTICKÁ ČÁST VÝZKUMU.....	26
3	Metodologie výzkumného souboru.....	26
3.1	Metodika výzkumného šetření.....	26
3.2	Hlavní cíl a dílčí cíle.....	27
3.3	Popis výzkumného souboru.....	27
3.3.1	Etické aspekty.....	29
3.4	Metody a techniky výzkumného šetření.....	29
3.5	Sběr dat.....	30
3.5.1	Recenze metodiky.....	30
3.6	Analýza výsledků a jejich interpretace.....	32
3.7	Diskuze.....	48
3.8	Doporučení pro praxi.....	49
3.9	Limity výzkumného šetření.....	50
	Závěr.....	51

Zdroje	53
Internetové zdroje	55
Seznam zkratek.....	57
Seznam tabulek.....	59
Seznam příloh.....	60
Anotace.....	61

Úvod

Lidé s mentálním postižením byli dlouhou dobu na okraji naší společnosti. Naštěstí se tento jev začíná postupně měnit k lepšímu, a to díky inkluzivnímu přístupu a vzdělávání. Intaktní společnost a lidé s mentálním postižením (dále jen MP), tak mají možnost vzájemného poznání a sblížení. Vzájemný vztah se tedy mění a formuluje k lepšímu, než tomu bylo před léty, kdy se používaly Sovákovy názvy, jako je utilita, inferiorita. Celkově klesá neinformovanost a dezinformovanost populace, a to i u dětí ve školním věku, které se s člověkem s MP mohou setkat během svého vzdělávání.

Může za to také zejména zvýšená publikace knih zabývajících se touto problematikou, ale také výzkumy, nové přístupy pedagogů, resp. speciálních pedagogů, psychologů, sociálních pracovníků a mnoho dalších profesí a pracovníků, kteří se podílí na šíření osvěty. Díky výše zmíněným tak můžeme zjišťovat kolik a jaké možnosti má člověk s mentálním postižením pro svůj vývoj. S narůstajícím počtem odborníků, kteří se problematice věnují, vznikají nové přístupy, názory a spekulace. Neustále se zvyšuje počet možností pro jejich rozvoj, ale také pro práci s nimi.

Na druhou stranu se stále v České republice vyskytují lidé pohlížející na jedince s mentálním postižením jako na člověka, který je nesamostatný nebo nepoužitelný. Na druhé straně se setkáváme i s extrémny, které člověka s mentálním postižením neustále litují, vždy se o něj bojí nebo za něj případně odvádí veškerou práci.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, zda se osoby s lehkým a středně těžkým mentálním postižením dokáží rozvíjet za pomoci sportovních aktivit a zda tělesná výchova oplývá dostatečnými faktory pro pozitivní změny dítěte po fyzické i psychické stránce.

U většiny dětí je největším cílem či motivací k fyzické aktivitě zejména soutěživost a reprezentace. U dětí s mentálním postižením, které chceme zapojit do sportovního dění, se musíme zaměřit na motivaci ještě o něco silněji a intenzivněji. Může se jednat o samotnou podporu dítěte při aktivitě, podstatná je i samotná dopomoc a intenzivnější ukázka cviků a aktivit, které od dítěte vyžadujeme. S tím souvisí i struktura tělesné výchovy, která by měla podléhat větší struktuře a řízené činnosti, než tomu je u intaktních dětí.

Sport je od nepaměti řízen heslem, ve zdravém těle zdravý duch. Proto je podstatný u celé populace, a to bez výjimky.

Celou práci jsem rozdělila do tří základních kapitol. Z toho jsou dvě kapitoly teoretické a jedna kapitola praktická. V první kapitole s názvem „Mentální postižení“ se snažím shrnout nejdůležitější pojmy o mentálním postižení, jeho vzniku, klasifikaci, rozdílných názvů pro jeho označení a základních symptomů. Souběžně zde uvádím možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením. Druhá kapitola se zaměřuje na „Tělesnou výchovu“ zahrnutou do vzdělávání těchto žáků, její rozdíly mezi zdravotní tělesnou výchovou, rehabilitační tělesnou výchovou a pohybovou výchovou.

Na výše uvedenou teoretickou část navazuji částí praktickou. Na základě vytvořené metodiky do tělesné výchovy, je mým hlavním cílem, zjistit její kvalitu, zpracování a možnosti aplikace do procesu tělesné výchovy pro jedince s mentálním postižením. Její zkoumání je provedeno pomocí kvalitativního výzkumu s využitím techniky zpětného recenzního hodnocení. Zpětnou vazbu autorce poskytli pedagogičtí pracovníci věnující se dětem s mentálním postižením ve školách.

I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

1 Mentální postižení

Na začátku je vhodné vymezit pojmy mentálního postižení, mentální retardace, poruchy intelektu a oslabení kognitivního výkonu. Valenta, Michalík a Lečbých (2018) uvádí, že pojem mentální postižení je zahrnující název mentální retardace neboli poruchy intelektu, se kterými se setkáme v rámci klasifikace DSM-IV. Tedy do mentálního postižení zahrnujeme všechny osoby s inteligenčním kvocientem (IQ) pod 85. Oslabení kognitivního výkonu lze označovat jako hraniční pásmo mentální retardace tedy IQ kolem 70-80.

1.1 Vymezení pojmu

Valenta zdůrazňuje historické označování osob s mentálním postižením „*Jen za poslední půl století se v odborné literatuře vystřídala následující označení poruch: Duševně vadní, duševně úchylní, duševně abnormální, duševně opoždění, duševně defektní, rozumově vadní, děti s vadným rozumovým vývojem, děti se sníženými rozumový schopnostmi, rozumově zaostalý, intelektově vadní, intelektově úchylní, intelektově úchylní, intelektově abnormální, slabomyslní, oligofrenní, mentálně vadní, mentálně defektní, mentálně deficientní apod.*“ (Valenta, 2014: 24).

Dle Slowíka (2007: 109) vychází pojem mentální retardace „z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retardare“ (opozdit, zpomalit); doslovný překlad by tedy zněl „opoždění (zpomalení) mysli“. Ve skutečnosti je mentální retardace podstatně složitější syndromatické postižení, které postihuje nejenom psychické (mentální) schopnosti, ale celou lidskou osobnost ve všech jejích složkách.“

Bendová (2011: 9) definuje mentální retardaci jako vývojovou poruchu „*integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostacích genetických vloh; na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku jeho zrání; na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční a kulturní; na 10 deficitním učení; na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu; na typologických zvláštnostech vývoje a osobnosti.*“

Mezi další odborníky, kteří hovoří o mentální retardaci, patří např. i Pipeková, která o mentální retardaci hovoří jako o vývojové poruše integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech jeho složkách jeho osobnosti (duševní, tělesné, sociální). Kdy je nejvýrazněji zasáhnuta poznávací schopnost, která se právě nejvíce projevuje v procesu učení. Je to stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností, ke kterým dochází v průběhu vývoji jedince. Jedná se o stav nezvratný, který je vrozený nebo získaný (Pipeková, 2006).

Mentální postižení má mnoho forem a každý jedinec se svojí diagnózou liší od druhého. Pro osoby s intelektuální poruchou jsou typické nedostatky např. v oblasti duševní zaostalosti, v socializaci a adaptaci, dále to mohou být poruchy inteligence, zaostalost při učení a přizpůsobování se situacím. Nejčastěji se porucha objevuje v kombinaci i s jinými problémy nebo postižením. Mentální postižení je přítomné od narození nebo může vzniknout v průběhu těhotenství či během života jedince. Jedná se tedy o vrozený rozvojový nedostatek, který omezuje inteligenci a chování jedince, jehož stav je trvalý a fakticky nezvratný. Proto je nutné jej odlišovat od poškození získaných (Müller a Valenta, 2009).

1.2 Oslabení kognitivního výkonu

Oslabení kognitivního výkonu se překrývá s hraničním pásmem mentální retardace neboli poruchou intelektu, jako ji uvádí DSM-IV. Jedinec se tedy nenachází na této úrovni mentální retardace, přesto je znevýhodněn ve všech oblastech. Při vzdělávání žáka kompenzujeme toto znevýhodnění podpůrným opatřením (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018).

1.2.1 Oslabení kognitivního výkonu a jeho vliv na vzdělávání

Typickou obtíží je pomalé psychomotorické tempo, které se promítá v rámci školy do řešení a pochopení úkolů, které má žák řešit. Dále se jedná o oslabení poznávacích procesů a projevů zhoršené komunikace, slovní zásoby žáka. V rámci osvojování nových pojmů a jejich následnou aplikací do procesu je tempo také pomalejší (Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020).

Při oslabení kognitivního výkonu je nezbytné dbát na komplexní rozvoj, fixaci a podporu všech funkcí jedince. Při vzdělávání se nejedná jen o memorování učiva (Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020).

1.3 Etiologie mentálního postižení

Jestliže se rodičům narodí dítě s mentálním postižením, bývá to dosti velký šok, a to jak pro rodiče, tak i pro blízké okolí. Rodiče se s touto bolavou záležitostí dlouhodobě smířují a během procesu zpracovávání se vždy snaží hledat viníka. V tomto momentě vstupují do situace lékaři, kteří se vždy snaží poskytnout co nejpřesněji informace. V dnešní době pokrokového zdravotnictví nebývá mentální porucha chybou lékařů. Za jejím vznikem vždy stojí spousta faktorů, infekcí či vlivů (Müller a Valenta, 2003).

Z časového hlediska se dle Pipekové (2010: 291) dělí etiologie mentálního postižení na prenatální, perinatální a postnatální, a to následovně:

- ❖ *„prenatální (před narozením dítěte) – jedná se především a infekční onemocnění matky během těhotenství, špatnou výživu, působení toxických látek, působení záření a úrazy matky;*
- ❖ *perinatální (v období porodu a bezprostředně po něm) – hypoxie (nedostatek kyslíku) plodu, porod může být protražovaný (dlouhotrvající) atd.;*
- ❖ *postnatální (po porodu do 2 let věku dítěte) – infekce novorozeněte, záněty mozku, úrazy, špatná výživa.“*

1.3.1 Prenatální příčiny mentálního postižení

V prenatální době může plod ohrozit mnoho vlivů a faktorů. Nejzásadnější vlivy jsou dědičné. Ty přenáší genetickou informaci, která nemusí být dobře zpracovaná. Řadí se zde jak nedostatek některých vloh, tak i zděděné nemoci, které mohou mentální postižení zapříčinit (Müller a Valenta, 2009).

Nejčastější příčinnou mentálního postižení je však vliv mutagenních faktorů, které ovlivňují mutaci genu, či špatného počtu chromozomů. To se nejčastěji odehrává již v prenatálním období a je způsobeno právě špatným zpracováním počtu chromozomů. Při takové situaci dochází k nejčastějšímu a nejznámějšímu mentálnímu postižení: Downovu

syndromu, které je způsobeno trizonií chromozomu 21 a stojí přibližně za 23 % mentálních retardací (Müller a Valenta, 2003).

Hlavním činitelem pro vznik mentální retardace jsou především genetické poruchy (Zvolský, 1996).

Dalším vlivem působícím na vznik mentálního postižení v průběhu prenatálního období, může být vliv tzv. enviromentálních faktorů. Mezi tyto faktory je např. řazeno: rizikové těhotenství, vyšší věk matky, případné onemocnění matky v průběhu těhotenství jako je: toxoplazmóza, spalničky, neštovice apod. Dalším vlivem může být i prenatální deviace, která spočívá v silně nechtěném dítěti či případnému toxickému prostředí, do kterého má být narozen. (Müller a Valenta, 2013).

1.3.2 Perinatální příčiny mentálního postižení

Dalšími faktory, řadícími se do kategorie perinatálních příčin, jsou mechanické poškození dítěte při porodu, hypoxie či asfyxie, předčasný porod, nízká váha dítěte nebo nefyziologická těžká novorozenecká žloutenka, při níž neodchází z těla bilirubin a působí toxicky na nervovou soustavu (Zvolský, 2003).

1.3.3 Postnatální příčiny mentálního postižení

Po narození může mentální retardaci zapříčinit mnoho vlivů. Z hlavních problémů je to zejména zánět mozkových blan. Ten vzniká jako reakce nejčastěji na klíšťovou encefalitidu, meningitidu, mozkové léze při nádorovém onemocnění nebo krvácení do mozku (Müller a Valenta, 2009).

1.4 Symptomy jedince s mentálním postižením

Znalost symptomů je zejména podstatná pro přímou práci s klientem. Člověk je poté schopen jedinci s MP plně porozumět, předat dané informace v takové formě, ve které je jedinec stíhá zpracovat a porozumět jim. Symptomy tedy shrnují chování a vnímání člověka s MP. Na jejich základě je tvořen intervenční plán nebo také plánování zaměřené na člověka, které zahrnuje individuální potřeby jedince, případné individuální přizpůsobení jeho jednotlivým zájmům.

Lze zde aplikovat pravidlo, čím je těžší stupeň mentálního postižení, které je u dítěte diagnostikováno, tím více jsou u něj narušené procesy vnímání, myšlení, paměti, komunikace, koordinace těla atp. Proto při práci s ním musíme dbát na zohledňování těchto specifíků (Bendová a Zíkl, 2011).

Vnímání

Černá, Kvapilík (1990) popisují vnímání jako výrazně omezené a opožděné. Přesto je jeho vliv veliký a ovlivňující další průběh psychického vývoje jedince. Častým symptomem je zúžený rozsah vnímání (jedinec není schopen vnímat všechny informace a dění kolem něj, zásadně se soustředí jen na pád podstatných vjemů, které mu přijdou atraktivní), výrazná zpomalenost a nediferencovanost se odráží právě od zúženého rozsahu vnímání, kdy jedinec není schopen rozlišení (např. podobného pohybu v tělesné výchově – kroužení pánví, kroužení trupem).

Myšlení

„Myšlení dítěte s mentálním postižením je zpravidla stereotypní; rigidní, vázané k určitému způsobu myšlení, a je zatíženo konkrétností a chybami v myšlenkové analýze (tzv. rozčlenění celku na části - např. z jakých částí se skládá dům) a syntéze (tzv. slučují poznatky a fakta do jednoho konceptu. Pro myšlení jedinců s mentálním postižením je dále typická značná nekritičnost. Pojmy jsou tvořeny těžkopádně, úsudky jsou nepřesné. Děti s mentálním postižením nejsou schopny vyšší abstrakce (tzv. odpoutání se od něčeho konkrétního a zaměření se na obecné věci nebo pojmy např – vyjádření pocitů, vlastností) a generalizace (tzv. zevšeobecnění – např. jedinec si dokáže vymezit důležité informace).“ (Bartoňová, Bazalová, Pipeková in Bendová a Zíkl, 2011: 19)

Paměť

Tato oblast vykazuje určitá specifika. V rámci paměti se nové poznatky osvojují pomaleji, proto je potřebné zapojit proces opakování, aby došlo k fixování informace. Problém znovu vybavování informací spočívá s rychlejším vyhasínáním určité informace, než je tomu u intaktní populace. Tento fakt je mít třeba na paměti, pokud pracujeme s touto skupinou (Vágnerová, 2004).

Pozornost

„Pozornost je kolísavá, nestálá, snadno odklonitelná a unavitelná. Schopnost distribuce (pozn. rozšiřování) pozornosti je omezená, rozsah úzký. Pozornostní nedostatky mají vliv na všechny kognitivní procesy, učení a školní úspěšnost“ (Švingalová 2003: 67).

Řeč

Vývoj řeči je mnohdy omezen a odráží se dle stupně postižení. Jak po složce formální, obsahové, tak po složkách receptivní a expresivní. U osob s mentální retardací se vyskytují stereotypní mluvní vzorce, které souvisí i s porozuměním mluvené řeči. Negativní vlivy na řeč mají i její formální složky, jako je porucha motorické koordinace, motoriky mluvidel, či porucha sluchového vnímání (Švingalová, 2003).

Motorika

Narušená je jak motorika jemná, tak hrubá, které způsobují motorickou neobratnost. Problémy jsou zejména v osvojování si nových pohybů, které souvisí s oblastí paměti a její fixací (Švingalová, 2003).

Citové a volní vlastnosti

Švingalová (2003) popisuje citové a volní vlastnosti u jedinců s mentální retardací, kde nalezneme nízkou autoregulaci, která tak způsobuje časté afektivní chování. Souvisí s tím nevyzrálou jedince a jeho schopnost reagovat právě na některé situace. Nedostatkem je také u těchto lidí nízká racionalita, sugestibilita a kritické chování jedince. Tato oblast bývá častou příčinou zneužívání jedinců s mentální retardací po všech jejich stránkách (sexuální, psychické týrání atd.).

1.5 Klasifikace mentální retardace

Pro aktuální klasifikaci užíváme 10. Revize Mezinárodní klasifikace nemocí, kterou zpracovává Světová zdravotnická organizace v Ženevě (WHO). Desátá revize vešla v platnost roku 1992. Podle této klasifikace dělíme mentální retardaci do šesti kategorií: lehká mentální retardace, středně těžká mentální retardace, těžká mentální retardace, hluboká mentální retardace, jiná mentální retardace a nespecifikovaná mentální retardace.

Zvláštností je, že se u každého jedince mentální retardace projevuje a vyvíjí trochu odlišně (Švarcová, 2006).

V dnešní době již vznikla 11. Revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která je v současnosti sepsaná v anglickém jazyce, do českého jazyka se překlad dokončuje. Přijetí MKN-11 (*Mezinárodní klasifikace nemocí*), neboli v anglickém originále ICD-11 (*International Classification of Diseases 11th Revision*), bylo schváleno na 72. Světovém zdravotnickém zasedání v květnu 2019 a vstoupí v platnost dne 1. ledna 2022.

Na základě Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) členíme mentální retardaci na:

- ❖ F70 Lehkou mentální retardaci – IQ 50-69;
- ❖ F71 Středně těžkou mentální retardaci – IQ 35-49;
- ❖ F72 Těžkou mentální retardaci – IQ 20–34;
- ❖ F73 Hlubokou mentální retardaci – IQ pod 20;
- ❖ F78 Jinou mentální retardaci,
- ❖ F79 Nespecifikovanou mentální retardaci.

Další členění podle MKN – 10, je upřesnění dle jednotlivé mentální retardace, a zda je k ní např. přidružena porucha chování:

- 1) .0 – žádná nebo minimální porucha chování
- 2) .1 – významná porucha chování, vyžadující pozornost anebo léčbu
- 3) .8 – jiné poruchy chování
- 4.) .9 – bez zmínky o poruchách chování

Nejužívanějším vyjádřením úrovně tzv IQ, je inteligenční kvocient, který byl zavedený Spearmanem a Sternem. Sděluje vztah mezi dosaženým výkonem v úlohách odpovídajících mentálnímu věku a věku chronologickému.

Pro výpočet IQ se používá následující vzorec:;

$$IQ = \frac{\text{Mentální věk}}{\text{Chronologický věk}} \times 100$$

- ❖ Mentální věk – je dán úspěšností při řešení úkolů pro určitou věkovou skupinu;
- ❖ Chronologický věk – je totožný s fyzickým věkem

Stanovením IQ, informuje o celkové rozumové úrovni se jedince (Švarcová in Fisher, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014).

Dalším klasifikačním systémem je systémem DSM-IV (Diagnostický a statistický manuál duševních poruch), který je užíván zejména ve Spojených státech amerických. Jedná se o manuál, který vydala Americká psychiatrická asociace. Vytvořena a sepsána byla v roce 2013 právě v USA. DSM-IV používá ve svém klasifikačním systému pojem porucha intelektu, místo označení mentální retardace, kterou tak nazývá již zmíněná MKN-10. DSM-IV definuje poruchu intelektu jako: „*porucha intelektu je porucha, která vzniká v průběhu vývoje a zahrnuje poruchu intelektových a adaptivních funkcí v konceptuální, sociální a praktické oblasti*“ (Raboch a kol., 2015: 33).

Stupně poruchy intelektu dle DSM-IV jsou označovány a kódovány následovně:

- 1) mírná (318,0)
- 2) středně těžká (318,1)
- 3) těžká (318,2)
- 4) hluboká (319)

1.5.1 Lehká mentální retardace

Lehká mentální retardace je nejčastěji zapříčiněna dědičností, a to až u 60 % případů. Vlivy sociální a kulturní ji zapříčiňují přibližně ve 30 % a negenetické poškození plodu pak asi v 10 % případů. V předškolním věku, tedy mezi třetím a šestým rokem života, se projevuje opožděním či zpomalením psychomotorického vývoje. Se zvyšujícím se věkem jsou problémy nápadnější. Ukazatelem může být malá slovní zásoba, opožděný vývoj řeči a komunikativních dovedností, vady řeči, nedostatečná zvědavost, obsahová chudost nebo stereotyp ve hře (Švarcová, 2006).

V období školní docházky jsou nejzásadnějšími problémy mechanické myšlení, omezená schopnost logického myšlení, horší paměť. Také je omezena jemná a hrubá motorika (Pipeková, 2006). Tato skupina je nejpočetnější, tvoří kolem 80 % mezi postiženými.

Většina jedinců spadajících do klasifikace lehké mentální retardace je schopna samostatnosti a nezávislosti na ostatních osobách v rámci osobní péče (základní potřeby). Jsou schopni zvládat praktické domácí dovednosti, ale jejich vývoj je značně opožděn

oproti jedincům intaktním. Komunikace a řeč je užívána účelně, a to v každodenním životě (Krejčířová, 2002).

1.5.2 Středně těžká mentální retardace

Myšlení i řeč je u jedinců v této kategorii výrazně opožděna. Omezená je také soběstačnost a zručnost. Někteří jedinci mohou být odkázáni na pomoc a dohled po celý život. Vzdělávání a výchova je u těchto osob zaměřena spíše na zdokonalování sebeobsluhy a jednoduchých praktických činností. Během školního vzdělávání si někteří žáci dokážou osvojit základy čtení, psaní a počítání (Zvolský, 2003).

Myšlení i řeč je výrazně omezena, stejně tomu jsou schopnosti sebeobsluhy, také tomu není jinak u psychomotorického vývoje a komunikace. Mnozí jedinci potřebují podporu po celý život. V tomto směru existuje chráněné bydlení a podporované zaměstnání, které je vhodným prostředím pro osoby s mentální retardací. (Valenta, Müller, 2013).

1.5.3 Těžká mentální retardace

Podobá se středně těžké mentální retardaci, ale ve všech svých aspektech je výraznější. Možnosti sebeobsluhy jsou výrazně a trvale limitovány. Potravu přijímají speciálně upravenou nebo jsou krmeni. V dospělosti mohou být tyto lidé zapojeni do dílčích pracovních činností pod dohledem. Zaměstnání je realizováno v chráněných dílnách, v některých případech i díky podporovanému zaměstnávání. Lidé s těžkou mentální retardací, kteří jsou zapojeni do běžného života vyžadují však rozsáhlou a individualizovanou podporu (Lečbych, 2006).

Hodnota IQ dosahuje u tohoto typu postižení hodnot 20 až 34. U dospělých tato hodnota odpovídá mentálnímu věku mezi 3 a 6 lety. Výrazně je omezen rozvoj sebeobsluhy. Rozvoj komunikačních dovedností je minimální. Řeč bývá velmi jednoduchá, je omezená na jednoduchá slova, v některých případech se však nevytvoří vůbec. Osoby v tomto stupni mentální retardace jsou zcela závislé na péči druhých osob. Z celkového počtu mentálně retardovaných tvoří 7 % (Zvolský, 2003).

1.5.4 Hluboká mentální retardace

V rámci mentální retardace se přibližně uvádí 1% výskyt jedinců s hlubokou mentální retardací (Vágnerová, 2004).

Lidé s hlubokou mentální retardací vyžadují trvalou péči při sebeobsluze. Dorozumívají se zpravidla AAK (alternativní augmentativní komunikace), popřípadě jednoduchá gesta, zvuky a posunky. Výrazné intelektové zpomalení je doprovázeno zpomalením vývoje pohybového. Proto jsou možnosti pohybu omezeny na minimum (Lečbých, 2006).

1.6 Vzdělávání žáků s mentálním postižením

Možnosti vzdělávání žáků shrnuje Rámcový vzdělávací program (neboli RVP). Jeho cílem je nabídnout všechny možnosti vzdělávání žáků, jejich podpory, náplně vzdělávání i jeho prostředí pro realizaci.

1.6.1 Základní školy

U základních škol (neboli ZŠ), je charakteristickým prvkem povinná školní docházka, rozdělení tříd na první a druhý stupeň. První stupeň navštěvují žáci od 1-5 třídy, druhý poté od 6-9 třídy. Žák se specifickými potřebami může běžnou základní školu navštěvovat a být vzděláván dle běžného RVP. Žákům se specifickými potřebami se dostává podpory především pomocí podpůrných opatření (RVP, ZV 2017).

1.6.1.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření tedy slouží k úpravám podmínek při vzdělávání žáka se specifickými potřebami. Jejich základní rozdělení je do 5. stupňů. První stupeň se týká především malých finančních úprav a je lehký na zpracování, proto si každá škola o podpoře v prvním stupni rozhoduje sama. Druhý až pátý stupeň vyhodnocuje školské poradenské pracoviště. Jedná se o komplikované i finančně náročné položky, složitou úpravu prostředí či asistenta pedagoga (Vyhláška 27/ 2016 Sb.).

1.6.2 Školy zřizované dle §16 odstavce 9. školského zákona

Odstavec zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (561/2004 Sb.), hovoří o možnostech vzdělávání žáků se specifickými potřebami v uměle vytvořených třídách, studijních skupinách a odděleních, které jsou

tvořeny v rámci paragrafových škol. Tyto třídy jsou dále zřizovány dle zhodnocení školského poradenského zařízení. Skupina může být vytvořena od počtu 6 žáků se specifickými potřebami, maximálně však 14 žáků na jednu třídu.

1.6.3 Základní školy speciální

Tyto školy jsou primárně zřizovány pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, poruchami chování, poruchou autistického spektra nebo žáky s vícečetným postižením. Tedy pro jedince, kterým nevyhovují podmínky vzdělávání dle RVP ZV.

V těchto školách jsou žáci vzděláváni dle RVP pro speciální školy tzv. RVP ZŠS, které je děleno do dvou dílů. První díl je určen pro žáky se středně těžkým mentálním postižením, druhý pro žáky s těžkým mentálním postižením. Primární změna v jednotlivých dílech spočívá zejména v klíčových cílech pro vzdělávání žáků (Brychnáčová, Málková, 2008).

2 Tělesná výchova

„Význam pohybu pro člověka je zásadní, jeho prostřednictvím vykonává svou existenci, užívá si život, potvrzuje platnost svého bytí a vyjevuje svou intencionalitu“ (Slepička, Hošek, Hátlová, 2009: 13)

Pohyb je lidem vlastní, o to více v dětském věku. Proto by měl být dítěti zábavně podněcován a rozvíjen pomocí přirozených činností jako jsou hry. V dětském věku se teprve buduje vztah a dítě si utváří na pohyb vlastní názor. Získávání samotných pohybových schopností je otázkou času. Každé dítě se individuálně vyvíjí, a proto i pohybové schopnosti u každého z nich mohou být na jiné úrovni (Křištofič, 2006).

Tělesná výchova (dále jen TV) tvoří nezastupitelnou složku při výchově. Jejím hlavním cílem je přispívat ke všestrannému a harmonickému rozvoji jedince. Základním prostředkem je tělesné cvičení, které pro celistvý motorický rozvoj dítěte přispívá nejvíce. TV rozvíjí jak pohybovou stránku, do které řadíme pohybové schopnosti, sportovní výkon i přímou aktivitu, tak napomáhá k psychickému i sociálním rozvoji, díky kterému se dítě zapojuje do aktivit, spolupracuje s třídou a vyjadřuje své potřeby (Hrabinec a kol., 2017).

2.1 Oslabení kognitivního výkonu a jeho vliv na tělesnou výchovu

Během práce s dítětem v tělesné výchově, můžeme využít Freusteinových etap řešení úkolů a jednotlivých funkcí, které lze aplikovat na zadání úkolu právě i v tělesné výchově. (Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020).

První etapa je vázána na zpracování základních informací k určitému úkolu. Jedná se o kognitivní funkci, bez které by jedinec neporozuměl žádnému zadání úkolu, registraci požadavků a jejich detailů pro správné splnění. Ve druhé etapě se pojednává o zpracování samotného úkolu jeho zadání, naložení s informací a hledání vlastního řešení úkolu. Poslední etapa je vázaná na prezentaci samotného řešení úkolu, z kterého poznáme, zda jedinec informaci správně zpracoval, či se nejednalo o špatné sdělení učitele.

2.2 Tělesná výchova pro osoby s mentálním postižením

Kábele (1968), uvádí název výchovy pro tyto jedince jako zvláštní tělesná výchova. Tento název se již neužívá, ovšem pravidla a základní struktura je podobná tělesné výchově, směřující na osoby se specifickými potřebami. Dalším jeho rozdílem je označení normální

tělesné výchovy, která je věnovaná intaktní společnosti. Zásadní rozdíl mezi zvláštní a normální tělesnou výchovou dle Kábeleho, spočívá ve složkách cílů, cviků a časovému rozložení hodiny. Zvláštní výchova má cíle především zaměřené na působení rehabilitační, reedukační i kompenzační. Jejím hlavním cílem je právě samotné odstranění problémů, zlepšení celkového stavu jedince, ať už se jedná o nápravu držení těla, správného nácviku dýchání, tak správný nácvik dovedností a jejich upevňování.

Černá (1985), zdůrazňuje význam tělesné výchovy, jako velmi podstatné složky pro vývoj člověka po celý jeho život. Nejdůležitější je její rozvoj v dětském věku. Zmiňuje také potřebnost ve zdokonalování pedagogických přístupů, metod a forem práce, které je zapotřebí stále vyvíjet a uzpůsobovat potřebám jedincům se specifickými potřebami.

Berdychová (in Černá, 1985: 79) podotýká, že

„Pohybovou výchovou dítěte klasifikují odborníci jako opatření komplexní, které posiluje zdravý růst a vývoj dítěte, rozvíjí pohybové schopnosti, poznávací schopnosti a všestranně dítě pozitivně ovlivňuje. Proto nemáme na mysli pouze rozvoj pohybů dítěte, ale celou tělesnou výchovu se všemi jejími úkoly zdravotními, vzdělávacími i výchovnými, která rozvíjí dítě po stránce tělesné, duševní, rozumové, citové a volní.“

V rozvoji jedince s mentálním postižením jsou nejzásadnější pohybové aktivity. Samotný pohyb je nejzákladnějším prostředkem vyjadřování, koordinace těla, kontaktu se sociálním prostředím a poznáváním sám sebe. Pohybové aktivity tedy slouží k celistvému rozvoji jedince v oblastech vzdělávacích, výchovných i zdravotních. (Karásková 2002).

Jestliže se zaměříme na samotnou práci učitele tělesné výchovy, stále se nese základní pravidlo. A to, jestli se jedná o sebelepší zařízení, vybavení tělocvičny, nenese kvalitu ve výsledcích samotných žáků. Právě na samotném učiteli závisí kvalita, obsahová a motivační stránka. Sám pedagog musí jít příkladem v určitých pravidlech a aktivní účasti (Kábele, 1968).

2.3 Zdravotní tělesná výchova

Zdravotní tělesná výchova (dále jen ZTV) je určena pro zdravotně oslabené jedince s trvalými či dočasnými odchylkami tělesného vývoje, tělesné stavby a zdravotního stavu, kteří se dle rozvržení (viz.tab.1) vyskytují ve III. zdravotní skupině.

ZTV může vykonávat pouze kvalifikovaný učitel tělesné výchovy, trenér nebo cvičitel (viz.tab.1)

Zdravotní skupiny	Formy tělesné výchovy	Zajištění tělovýchovného procesu
I. a II.	TV v plném rozsahu, sport bez omezení	Učitel TV, cvičitel, trenér
III.	ZTV, TV s úlevami, sportovní činnost dle druhu oslabení	Kvalifikovaný učitel TV (ZTV), cvičitel (ZTV), trenér
IV.	Léčebná TV (LTV)	Fyzioterapeuti

Tabulka č. 1: ZTV, základní informace k ZTV

Zdroj: Fakulta sportovních studií MU, 2012

Cílem ZTV je zmírnění nebo odstranění zdravotního oslabení. Hlavním předpokladem je vytvoření a podpora při vývoji zdravotně oslabeného jedince. A to pomocí poskytnutí možnosti sportovních aktivit a jejich využití ve vztahu k jeho schopnostem a zdravotnímu stavu (Fakulta sportovních studií, MU, 2012).

Samotný obsah práce pracovníka, který ZTV může vykonávat (viz. tab.1), uvádí Hošková a kol. (2014). Zdůrazňuje orientaci pracovníka v rámci anatomie, fyziologie, jednotlivých fyziologických cvičení i jejich patofyziologie. Podstatná je také znalost základního rámce pedagogiky a psychologie, díky které mohou svou práci aplikovat do procesu vzdělávání a vyučování jedinců.

2.4 Rehabilitační tělesná výchova

Rehabilitace = činnost cílená na znovuvybavení fyzických, psychických, pracovní i sociálních schopností jedince, které byly sníženy v důsledku onemocnění nebo úrazu (Zikl, 2011).

Rehabilitační tělesná výchova (dále jen RTV) je alternativou zdravotní tělesné výchovy. Zabývá se jedinci s těžším stupněm mentálního postižení a jejich sníženou schopností mobility. RTV a ZTV mají specifický znak objevující se v jejich vedení. Jelikož se jedná o zdravotnický obor, musí být pedagog řádně vyškolen. Musí podstoupit určité kurzy, aby mohl výchovu provozovat. Podstatou je také spolupráce s fyzioterapeutem, který dává supervizi s reflexí na danou náplň jednotlivých hodin. Cílem je tedy jedinci dopřát možnosti stimulací, relaxačních cvičení a individuálního naplnění potřeb (Brychnáčová, Málková, 2008).

2.5 Pohybová výchova

Pohybová výchova primárně slouží k osvojování základního pohybu. Skládá se z řízených činností, které u dítěte rozvíjí pohyb zábavnou formou. Budujeme k němu vztah již od předškolního věku. Jejím cílem je především dítěti nabídnout pohyb neobvyklou formou s využitím následujících pomůcek: míče, švihadla, obruče, tunel, hraček uzpůsobených na rozvoj smyslů atd. a tím rozvíjet jeho psychosomatický rozvoj (Školka Formelo, 2015).

Základní struktura lekce se skládá:

- ❖ Rozehřívací část – přivítání, rozběhání a rozcvičení
- ❖ Cvičení s pomůckou – manipulace s pomůckou, následné úkoly a opakování
- ❖ Zklidnění – volná hra, relaxace, rozloučení (Školka Formelo, 2015).

2.6 Léčebná a pedagogická rehabilitace součástí tělesné výchovy

Pedagogická rehabilitace je základní náplní práce každého pedagoga a je tedy nejzásadnější pro vzdělávání. Spadá do ní podpora motorických schopností, co největší samostatnosti a schopnosti sebeobsluhy, rozvoj komunikační stránky žáka a jeho zapojení do dění. Jednotlivé úkoly se budou odvíjet od stavu žáka, a jeho celkového naladění po psychické, fyzické, sociální stránce (Zikl, 2011).

Léčebná rehabilitace je podstatná zejména pro zdravotní pracovníky. Ale pedagogický pracovník, který se věnuje jedincům se specifickými potřebami, se jí také dotýká a využívá. Nejzásadnější je pro něj práce se stimulací a facilitací při vývoji motoriky, a to pomocí prvků a konceptů, které jsou zásadní pro zdravotní pracovníky. Ať už se může jednat o zmíněnou ZTV, tak metody a techniky např. respiračních, balančních cvičení, relaxačních aktivit tak stimulací vestibulárních, vibračních, propioceptivních (Zikl, 2011).

Můžeme tedy říct, že při tělesné výchově dbáme na individuální a aktuální potřeby žáka, kterým se snažíme vyjít vstříc a postavit tak na nich hodinu tělesné výchovy. Jako pedagogický pracovník se nemusíme držet zásadní pedagogické rehabilitace, ale během tělesné výchovy se nám hodí užití prvků i ze zdravotní rehabilitace. Tyto můžou žáka uspokojit v jeho aktuální potřebách, a tak ho tedy i nastartovat k lepšímu výkonu.

2.7 Rozvoj lokomočních dovedností a kognitivního vnímání v tělesné výchově

Při rozvoji kognitivního vnímání viz. 1.3 nám tedy u tělesné výchovy dopomáhají nejvíce jednotlivé systémy pedagogické a zdravotnické rehabilitace, které jsou již zmíněné v podkapitole 2.2.1. Rozvoj je dále ovlivněn symptomy viz. 1.4, které jsou charakteristické pro jedince s MP. Proto i dané cíle rozvoje jedince v lokomočních dovednostech a kognitivního vnímání jsou odlišné a přizpůsobené jeho individuálním potřebám.

Lokomoční dovednosti spočívají v přemísťování z místa na místo. Mezi tyto lokomoce řadíme nejzákladnější nezastupitelné pohyby, jako je lezení, chůze, běh a skoky. Pro tyto pohyby je nutné dítě aktivně motivovat, nabízet mu jednotlivé činnosti a uzpůsobovat bezpečné prostředí pro jejich rozvoj (Dvořáková, 2009).

Kognitivní vnímání i lokomoční dovednosti lze rozvíjet pomocí her. Fröbel (in Němec, 2002: 69) uvádí že „*hra je nejvyšším stupněm vývoje dítěte, vývoje člověka tohoto období, je to svobodné vyjádření nitra, projevení se nitra z nutnosti a potřeby nitra samotného což také slovo hra vyjadřuje. Hra je nejčistší, nejduchovnější výtvar člověka na tomto stupni vývoje (pozn. nejranější dětství) a slouží nám zároveň jako vzor i napodobení celého lidského života, to je niterního života přírody skrytého v člověku a vůbec ve všech věcech.*“

Pedagogický slovník řadí hru jako činnost převažující v dětském věku, provázející člověka po celý jeho život. Při hře dochází k osvojování norem, vztahů, pravidel a postupů. Hra promítá naše zkušenosti a poznatky (Kolář a kol., 2012).

Hry a činnosti pro jedince se specifickými potřebami zmiňuje Newman (2004), která zdůrazňuje hru postavenou na motivaci, na rozšiřování poznatků dítěte a jeho rozvoj, hru, která je postavená na komunikaci jedince, manipulačních schopnostech, možnosti rozhodování dítěte a jeho samostatnosti či jeho citovému rozvoji.

Hru můžeme členit např. dle cílů a jejich zaměření:

1. Hry na rozvoj intelektu – rozvíjejí paměť, smyslové vnímání, pozornost, logické myšlení, taktiku, strategii, kombinační schopnosti.
2. Hry na rozvoj tvořivosti – rozvíjejí představivost, fantazii, originální a netradiční postupy.

3. Hry na rozvoj motoriky a pohybových dovedností – rozvíjejí rychlost, sílu, vytrvalost, obratnost.
4. Hry na rozvoj vůle – rozvíjejí trpělivost, sebeovládání, psychickou vytrvalost, odvahu, spolupráci, toleranci.
5. Hry na rozvoj sociálních dovedností – rozvíjejí komunikaci, zaujímání rolí, improvizaci, kooperaci, týmovou spolupráci, zodpovědnost, altruismus, empatii, autenticitě.
6. Hry na rozvoj sebepojetí – rozvíjejí poznání sebe sama, překonání sebe sama, sebedůvěru a samostatnost, bourají předsudky a psychické bariéry (Valenta, 2008).

II. PRAKTICKÁ ČÁST VÝZKUMU

3 Metodologie výzkumného souboru

Ke své práci autorka zvolila kvalitativní výzkum a zpětnou vazbu alternativní formou pomocí vytvořené recenze na připravenou metodiku do tělesné výchovy.

Výzkum = proces směřující k tvorbě nových poznatků, jehož cílem je především zjistit nová pracovní východiska stanovených výzkumných otázek na zvolené téma (Hendl, 2005).

Kvalitativní výzkum = kvalitativní výzkum řídí výzkumník především v přímém terénním prostředí. Hlavní proces se odráží z prvotně vytvořených výzkumných otázek nebo cílů promítajících v průběhu celého šetření. Cílem výzkumníka je analýza zvolených cílů a jejich závěrečná dedukce s indukci (Hendl, 2005).

Strauss a Colbinová (1999: 10) uvádějí že: „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.*“

Definice kvalitativního výzkumu se plně shoduje s původním plánem výzkumného procesu, než přišlo k některým nuceným změnám zapříčiněným situací s Covid-19. Výzkumný soubor tedy nezahrnuje plánované terénní šetření, které v dané situaci nebylo bezpečné uskutečnit.

3.1 Metodika výzkumného šetření

V původní verzi výzkumného šetření měla proběhnout přímá aplikace metodiky do procesu tělesné výchovy, kterou chtěla autorka v rámci vybrané speciální školy řídit a podrobit jejímu šetření. Přednostním cílem bylo zjistit, jak zásadně ovlivňuje tělesná výchova žáky po psychické a fyzické stránce a zda se u sledovaných objevují zásadní změny při nácviku a podněcování určitých skupin pohybů. Díky zhoršené situaci s Covid-19, která zapříčinila přerušování tělesné výchovy ve školách a později přešlo k jejich úplnému uzavření, musela autorka metodu uskutečnění přezkoumat. Nakonec zvolila alternativní možnost tvorby aktivit za pomoci metodiky v knižní podobě.

Prostředkem výzkumu se tedy stala již zmíněná vytvořená metodika činností do tělesné výchovy pro děti s lehkým a středně těžkým mentálním postižením se zpětným hodnocením recenzního šetření. Všechny cíle byly tvořené na její průběh, realizaci, časovou stránku atd.

3.2 Hlavní cíl a dílčí cíle

Celková práce je zaměřená na analýzu vytvořené metodiky pro práci s dětmi s lehkým a středně těžkým mentálním postižením pro využití na hodinách tělesné výchovy v rámci škol.

Hlavní cíl:

Hlavním cílem bylo zjistit validitu vytvořené metodiky při užití s žáky s lehkým a středně těžkým mentálním postižením, kterou posoudili učitelé věnující se práci s dětmi s mentálním postižením ve školách.

Dílčí cíle:

Dílčími cíli dále bylo posouzení a zajištění následující aspektů:

- ❖ Promyšlená bezpečnostní stránka metodiky
- ❖ Vyhovující časová dotace vytvořených aktivit
- ❖ Motivace k jednotlivým aktivitám
- ❖ Struktura jednotlivých lekcí metodiky

3.3 Popis výzkumného souboru

Původním výzkumným souborem byli plánovaní žáci s lehkým a středně těžkým MP v rámci speciálních škol. Nucenou změnou kvůli tíživé situaci s Covid-19, bylo přestoupeno i na alternaci popisovaného souboru. Místo žáků s MP se autorka zaměřila na pedagogy, přesněji učitele ve speciálních školách. Protože nebyla jakákoliv šance potkat se s žáky v přímém kontaktu a původní plán uskutečnit. Autorčiným cílem bylo oslovit co nejvíce pedagogů ve speciálních školách v rámci různých krajů České republiky.

Autorka oslovila do výzkumu školy dle těchto jednotlivých stanovisek:

Školy spadající do §16 odstavce 9, zákona 561/2004 Sb.
Speciální školy
Školy pracující s žáky s lehkým mentálním postižením
Školy pracující s žáky se středně těžkým mentálním postižením
Školy věnující se ZTV nebo zahrnující tělesnou výchovu pro tyto děti
Ochotou zapojení se do hodnocení vytvořené metodiky

Tabulka č. 2: stanoviska pro oslovení respondentů

Pomocí e-mailu bylo celkem osloveno 22 různých škol. Zpětné odezvy se autorce touto formou dostalo jen od tří z nich, proto se znovu obrátila na ostatní školy pomocí přímého telefonního spojení, na které jí svou spolupráci přislíbilo 16 z nich. Ke konečnému výsledku dostala 11 zpětných vazeb.

Zpětnou vazbu autorka dostala od následujících škol:

Typ školy	Město	Kraj
Základní škola, Mateřská škola a Praktická škola	Vsetín	Zlínský kraj
Základní škola a Praktická škola	Jičín	Královéhradecký kraj
Mateřská škola a základní škola speciální	Ostrava	Moravskoslezský kraj
Ústav a Mateřská škola a Základní škola a Střední škola	Praha	Praha
Základní škola, speciální škola, Hustopeče	Hustopeče	Jihomoravský kraj

Speciální pedagog v sociálním sektoru	xxx	Jihomoravský kraj
Bývala učitelka ve speciální škole Hustopeče, nynější speciální pedagog v ZŠ	Hustopeče	Jihomoravský kraj
Základní škola speciální	Uničov	Olomoucký kraj
Základní škola a mateřská škola	Frýdek-Místek	Moravskoslezský kraj
Střední škola a Základní škola, učitelka A	Havířov	Moravskoslezský kraj
Střední škola a Základní škola, učitelka B	Havířov	Moravskoslezský kraj

Tabulka č. 3: seznam oslovených škol

3.3.1 Etické aspekty

Etické aspekty slouží jako kodex při tvorbě práce s daty. U těchto aspektů je třeba dbát na určité hodnoty soukromí, tázaných otázek a jejich následného zpracování.

Do výzkumu autorka využila těchto základních etických aspektů:

- ❖ Informovaný souhlas = při účasti do výzkumného šetření udělil respondent souhlas se sdílením dat k jeho uskutečnění
- ❖ Ochrana osobních údajů = výzkumník se zavazuje k ochraně dat respondentů a využívá je k potřebným účelům
- ❖ Důvěra v respondenta = výzkumník důvěřuje respondentovi v podání pravdivých dat a připomínek k výzkumu
- ❖ Hranice získávání dat od respondenta = data jsou získávána na profesionální vztahové úrovni (Miovský, 2006).

3.4 Metody a techniky výzkumného šetření

Původní šetření mělo probíhat pomocí aktivní účasti na samotných hodinách tělesné výchovy ve vybrané škole. S výzkumem nebylo možné začít z důvodu neúplného otevření škol a zrušení tělesné výchovy kvůli tíživé situaci s Covid-19 v České republice (dále jen ČR).

Při šetření a sběru potřebných dat bylo využito strukturované metodiky aktivizačních činností do tělesné výchovy. Jako hlavní technika byla zvolena recenze na vytvořenou metodiku činností do tělesné výchovy pro žáky s lehkým a středně těžkým mentálním postižením. Recenze má strukturu základních bodů směřujících ke kvalitě vytvořené metodiky. Struktura bodů byla předána pedagogům pracujícím ve školském resortu s dětmi s mentálním postižením. Celé šetření a sběr dat probíhalo bezpečnou online formou především pomocí e-mailových zpráv, s výjimkami pomocí telefonické komunikace.

3.5 Sběr dat

Harmonogram sběru dat byl následující:

❖ Příprava odborné literatury	11/2020
❖ Tvorba metodiky	11/12/2020
❖ Ilustrace metodiky	09/01/2021
❖ Tvorba bodů pro hodnocení metodiky	10/02/2021
❖ Vytvoření seznamu škol pro zaslání metodiky	10/02/2021
❖ Přímé kontaktování škol	11/02/2021
❖ Zahájení sběru dat	16/03/2021
❖ Ukončení sběru dat	16/04/2021
❖ Zpracování dat	20/04/2021

Všechny informace o samotném zaslání metodiky byly doručeny e-mailovou cestou. Na komunikaci byl vytvořen samostatný e-mail pro profesionálnější přístup s respondenty. Metodika byla zaslána do e-mailových schránek v PDF formě. K ní byl přidán soubor s body pro kritéria jejího hodnocení.

Zpětná vazba byla získaná do předem vytvořeného souboru, který se k respondentům dostal zároveň s uvedenou metodikou. Získaná data byla zasílaná na uvedený e-mail, který sloužil ke komunikaci.

3.5.1 Recenze metodiky

Recenze = recenze slouží především čtenářům k orientaci mezi různými díly, žánry, ale i k samotné kvalitě knihy a jejich preferencím. Recenze je podstatná zejména i pro

samotného autora, kterému se pomocí ní dostává zpětné vazby na vytvořené dílo, jeho kvality, popřípadě změn, kteří doporučují čtenáři (Gorgona, 2017).

Zmíněná definice přesně vystihuje autorčin úmysl, jak s vlastní recenzí v šetření pracovat. Ukazuje, jak si z recenzního způsobu hodnocení brát zpětnou vazbu a hledat v ní předem stanovené výzkumné otázky od čtenářů (čtenáři zde myslíme učitele pracující s dětmi s MP), zacházet s ní a brát si i z netypického hodnocení pro výzkum bakalářské práce zpětnou vazbu.

Volba hodnocení pomocí recenze byla zvolena z důvodu tvorby knižního provedení metodiky do tělesné výchovy, proto autorce tato volba připadala nejrealizovatelnější. Dotazníkový formát pro čerpání informací přišel autorce příliš neosobní kvůli zaměření na subjektivní názory. Samotná metoda autorce připadá více otevřená pro vyjádření názoru respondenta.

Nevýhodou recenzního hodnocení je samotný proces vyplnění recenze. Na její vyplnění si musí čtenář vymezit dostatek času a zaměřit se na podrobná negativa práce. Kvůli tomuto důsledku byla vytvořena základní struktura bodů pro její hodnocení, na které se čtenáři měli přednostně zaměřit a následně je zhodnotit. Kvůli zaneprázdněným školám a online výuce bylo komplikované samotné školy zapojit a získat zpětné hodnocení.

Posouzení kvality metodiky bylo hodnoceno dle těchto následujících bodů:

Funkčnost/ aplikovatelnost metodiky u dětí s MP:
Realizovatelnost:
Pochopení aktivit ve sborníku:
Bezpečností stránka:
Vyhovující časová dotace:
Dostatečné motivace:
Struktura aktivit (hlavní části) - jestli dává smysl rozfázování jednotlivých oblastí:

Design/ uspořádání:
Lze metodiku využít i v rámci ZTV nebo RTV?:
Další výhrady, plusy, které Vás napadají ke zpracované metodice:

Příloha č. 1: Vzor poslané recenze

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

3.6 Analýza výsledků a jejich interpretace

Při analýze dat vycházíme z individuálních odpovědí na stručnou bodovou recenzi od pedagogů, pracujících s dětmi s MP ve školách. Díky zaneprázdněným školám a distanční výuce bylo možné získat pouze 11 vyjádření k dané metodice. Všechny zaznamenané odpovědi a návrhy od pedagogů jsou v práci uvedeny.

Získané zpětné vazby autorka rozdělila do jednotlivých dílčích bodů, které zde zpracovává jednotlivě, spolu s jejím názorem na hodnocení od pedagogů, který zde volně formuluje.

Funkčnost/ aplikovatelnost metodiky u dětí s MP

= Využitelné možnosti aplikace do procesu s dětmi s MP, kvalitní provedení her a jejich odpovídající účelné práci v rámci tělesné výchovy.

❖ Základní škola, Mateřská škola a Praktická škola, Vsetín (Zlínský kraj):

Dle mého názoru jsou aktivity aplikovatelné jen u žáků s předpoklady na dobré pohybové schopnosti. Za mě jsou vhodné pro žáky reprezentující naši školu na Olympiádách. Samotná relaxační cvičení a jógu, bych především vyzdvihla. Jejich užití je především ve speciálních školách.

❖ Základní škola a Praktická škola, Jičín (Královéhradecký kraj):

Dle mého názoru je to tak na půl, děti s postižením zpravidla nemají dobrou fyzickou kondici, mnoho z nich neumí prohrávat, někteří jsou lehce zranitelní a jiní zase nepochopí určitou hru.

❖ **Mateřská škola a základní škola speciální, Ostrava (Moravskoslezský kraj):**

Aktivitu bych spíše aplikovala u dětí s MP v mateřských školách a dětí s lehkým mentálním postižením ve školách, u středně těžkého si nejsem jista.

❖ **Ústav a Mateřská škola a Základní škola a Střední škola, Praha (Praha):**

Aplikovatelnost u žáků s MP je dobrá. Náš ústav je ale primárně zaměřen na jedince s tělesným postižením či teď velmi obvyklou kombinací tělesného a mentálního postižení, proto bychom si aktivity museli více přizpůsobit potřebám jedincům s touto kombinací.

❖ **Základní škola, speciální škola, Hustopeče (Jihomoravský kraj):**

Aplikovatelnost vidím spíše u žáků s těžším mentálním postižením, případně v kombinaci s tělesným postižením.

❖ **Speciální pedagog v sociálním sektoru (Jihomoravský kraj):**

Aplikovatelné u dětí s lehkým mentálním postižením. U dětí s kombinací MP a jiného, MP středně těžkým postižením spíše individuální a v krátkém čase (do 5 min.) popř. lze se k aktivitě znovu vrátit.

❖ **Bývala učitelka ve speciální škole Hustopeče, nyní speciální pedagog v ZŠ (Jihomoravský kraj):**

Metodika je funkční pro individuální potřeby dětí s MP, je vhodná jak pro jedince, tak i pro skupinovou aplikaci.

❖ **Základní škola speciální, Uničov (Olomoucký kraj):**

Uváděné aktivity lze dobře aplikovat u jedinců s lehkým mentálním postižením, u dětí se středně těžkým mentálním postižením je už třeba více počítat se sníženou schopností myšlení, přidruženými obtížemi v komunikaci, v pohybových dovednostech atd.

❖ **Základní škola a mateřská škola, Frýdek-Místek (Moravskoslezský kraj):**

Metodika je aplikovatelná v praxi ve školní tělesné výchově, taktéž v zájmové činnosti a v rodinném prostředí.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka A (Moravskoslezský kraj):**

Uvedené aktivity v metodice se v praxi většinou využívají. Žáci s MP, si často určitou aktivitu oblíbí natolik, že jí chtějí opakovat v každé vyučující hodině.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka B (Moravskoslezský kraj):**

Aktivity jsou aplikovatelné v praxi u žáků se středně těžkou i lehkou mentální retardací. U lehké je však nepovažují aktivity za atraktivní pro žáky z 2. stupně. Nabízela bych je spíše žákům 1. stupně.

- ❖ **Shrnutí autorky:** Respondenti se shodují, že metodika je aplikovatelná v procesu u osob s lehkým mentálním postižením. U osob se středně těžkým postižením se v názorech shodují v menší míře, a často zmiňují, že u tohoto stupně MP, jsou přidružena další postižení. U žáků druhého stupně je zmiňováno, že by aktivity respondent nevolil v procesu tělesné výchovy vůbec. S případným přidruženým postižením je potřebné počítat, a proto i samotná metodika uvádí, že aplikace aktivit vychází od individuálních potřeb žáka, a lze ji tedy zcela přizpůsobit. U aplikace na druhém stupni je potřebné vycházet ze zájmů jednotlivých žáků a jejich zájmů.

Realizovatelnost

= Realizace samotných jednotlivých činností v procesu s žáky s MP.

❖ **Základní škola, Mateřská škola a Praktická škola, Vsetín (Zlínský kraj):**

Znovu se přikláním ke stejné odpovědi jako u prvního bodu, tedy aktivity jsou realizovatelné u mne zvolenou skupinou žáků (zdatnější jedinci).

❖ **Základní škola a Praktická škola, Jičín (Královéhradecký kraj):**

Určitě jsou realizovatelné po důkladném vysvětlení, důležité je také aby zbytečně nebylo hodnoceno provedení, ale bylo dbáno především na snahu jedince.

❖ **Mateřská škola a základní škola speciální, Ostrava (Moravskoslezský kraj):**

V rámci naší školy, kde jsme zaměřeni především na kombinaci, jsou aktivity pro nás nerealizovatelné. Možná tak 10 % žáků by bylo schopno.

❖ **Ústav a Mateřská škola a Základní škola a Střední škola, Praha (Praha):**

Činnosti jsou snadno provádět, jen je u nás zapotřebí zapojit asistenta pedagoga, aby dostatečně dopomohl nebo aktivitu dítěti dovysvětlil.

❖ **Základní škola, speciální škola, Hustopeče (Jihomoravský kraj):**

Určitě jsou realizovatelné.

❖ **Speciální pedagog v sociálním sektoru (Jihomoravský kraj):**

Osoby s MP – středně těžké mají problém s projevem jak písemným, tak mluveným, nerozeznávají barvy a nechápou celkově daný úmysl hry. Je potřeba větší dopomoc (viz. aktivita Elektřina).

❖ **Bývala učitelka ve speciální škole Hustopeče, nyní speciální pedagog v ZŠ (Jihomoravský kraj):**

Realizace činností je zcela v pořádku, lze je realizovat i venku, v tělocvičně, ve třídě, takže jsou za mě zcela multifunkční.

❖ **Základní škola speciální, Uničov (Olomoucký kraj):**

U některých aktivit bude třeba dopomoci. U aktivit, kde je třeba znalostí barev, bude potřebné využití pomůcek, neboť jsou barvy velmi abstraktní pojem a nejsem si zcela jista, zda by je jedinci s MP zvládli rozlišit. Aktivity s předpokladem řečových schopností jsou třeba počítat s limity v komunikačním vyjadřování.

❖ **Základní škola a mateřská škola, Frýdek-Místek (Moravskoslezský kraj):**

Realizace je možná ve školní tělesné výchově, tak ve volnočasové pedagogice i domácím prostředí.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka A (Moravskoslezský kraj):**

Realizace uvedených aktivit není náročná. Uvedené pomůcky mají školy zpravidla k dispozici. Některé aktivity z metodiky se navíc dají aplikovat také v rámci jiných předmětů než pouze v hodinách tělesné výchovy.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka B (Moravskoslezský kraj):**

Většina škol je schopna realizovat aktivity s ohledem na odpovídající materiální zázemí.

Shrnutí autorky: Respondenti se především shodují o dopomoci při jednotlivých aktivitách. Dále by autorka vyzdvihla poznámku od respondentů, kde zmiňují využitelnost aktivit nejen ve škole, ale i v jejich volném čase, kde mohou využít tuto pohybovou činnost. Čímž byl podpořen záměr metodiky. Metodika nebyla vytvořena jen pro využití ve školách, ale záměrem bylo, aby její využití bylo široké a multifunkční i ve volném čase.

Pochopení aktivit ve sborníku

= Zda je pochopení aktivit ve sborníku srozumitelné, aktivity jsou dostatečně vysvětleny, jejich aplikace je díky podrobnému popisu logická.

❖ Základní škola, Mateřská škola a Praktická škola, Vsetín (Zlínský kraj):

Pro pedagogy je velmi snadno pochopitelná a zpracovaná. Žákům se pochopitelně musí vždy aktivita vizualizovat a předem vysvětlit její cíl.

❖ Základní škola a Praktická škola, Jičín (Královéhradecký kraj):

Pochopitelní aktivit ve sborníku je zcela zřetelné.

❖ Mateřská škola a základní škola speciální, Ostrava (Moravskoslezský kraj):

Text je psaný jednoduše, srozumitelně, přehledný je včetně cílů jednotlivých aktivit tak volbě jednoduchých cviků.

❖ Ústav a Mateřská škola a Základní škola a Střední škola, Praha (Praha):

Pochopení aktivit je v pořádku a výstižnost textu je srozumitelná.

❖ Základní škola, speciální škola, Hustopeče (Jihomoravský kraj):

Naprosté pochopení aktivit.

❖ Speciální pedagog v sociálním sektoru (Jihomoravský kraj):

Aktivity jsou zcela jasné.

❖ **Bývala učitelka ve speciální škole Hustopeče, nyní speciální pedagog v ZŠ (Jihomoravský kraj):**

Aktivity jsou jednoduché a zcela srozumitelné pro pedagogy, tak samotné děti s MP.

❖ **Základní škola speciální, Uničov (Olomoucký kraj):**

U popisu některých aktivit mě zaujala definice hodnocení „rychlost reakce a její impulzivita“. Pro mne je například otázkou, co je za tímto cílem myšleno, a o co se jedná v případě potřeby rozvoje impulzivité reakce.

❖ **Základní škola a mateřská škola, Frýdek-Místek (Moravskoslezský kraj):**

Aktivity jsou perfektně popsány, jsou jasné a srozumitelné.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka A (Moravskoslezský kraj):**

Doufám si tvrdit, že jsou dané aktivity pro většinu možných čtenářů této metodiky již známé a umí si tak z možného popisu danou aktivitu představit. Aktivity jsou napsány stručně a pochopitelně.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka B (Moravskoslezský kraj):**

Aktivity jsou popsány krátce a jednoduše. Jsou snadno pochopitelné. Často obdobným způsobem již využívány.

- ❖ **Shrnutí autorky:** Metodika byla popsána co nejstručněji, aby ji pochopil každý. I když se jedná o aktivity, které každý pedagog nemusí znát, cílem bylo každou aktivitu co nepřesněji a krátce popsat. Tato zpětná vazba se projevila i u respondentů v souladu s tím, že tento bod je zcela v pořádku. V rámci reakce na popis definice, u označení cíle „rychlost reakce a její impulzivita“, autorkou myšleno zaměření se u jedinců na rozvoj zlepšování reakcí a reakcí na určité podněty.

Bezpečnostní stránka

= zda je stránka bezpečnosti promyšlená a zda nejsou jedinci při aktivitách vystavováni zbytečnému riziku úrazovosti.

❖ **Základní škola, Mateřská škola a Praktická škola, Vsetín (Zlínský kraj):**

Bezpečnostní stránka je po všech hlediscích vyhovující.

❖ **Základní škola a Praktická škola, Jičín (Královéhradecký kraj):**

Každé dítě v sobě má už nastavenou hranici, co je a není bezpečné, učitel se toho týká také a ví, co je pro děti vhodné, proto je tahle stránka velmi individuální. V globálu nic u aktivit rizikového nespátřuji.

❖ **Mateřská škola a základní škola speciální, Ostrava (Moravskoslezský kraj):**

Cvičení jsou dostatečně bezpečnostně opatřena, tedy jsou pro děti zcela bezpečné.

❖ **Ústav a Mateřská škola a Základní škola a Střední škola, Praha (Praha):**

Činnosti jsou proveditelné, ale je u nich zapotřebí asistenta pedagoga, popř. dalších individuálních změn.

❖ **Základní škola, speciální škola, Hustopeče (Jihomoravský kraj):**

Bude třeba připomenout a zmínit možná bezpečnostní rizika vždy před zahájením, každých činností.

❖ **Speciální pedagog v sociálním sektoru (Jihomoravský kraj):**

Pod dohledem pedagogů a sociálních pracovníků v dostatečně velkém prostoru jsou bezpečné.

❖ **Bývala učitelka ve speciální škole Hustopeče, nynější speciální pedagog v ZŠ (Jihomoravský kraj):**

Aktivity jsou voleny tak, aby přímo neohrožovaly bezpečnost dětí, o individuální dopomoci se ve sborníku také mluví. Za mne je tato stránka v pořádku.

❖ **Základní škola speciální, Uničov (Olomoucký kraj):**

Škola se přímo k otázce bezpečnosti nevyjádřila, z důvodů jejich individuálního vyjádření k bodovým otázkám metodiky (body byly respondentem poupravovány).

❖ **Základní škola a mateřská škola, Frýdek-Místek (Moravskoslezský kraj):**

Tento boj zde závisí na práci samotného učitele v TV, jehož cílem je vytvoření bezpečného prostředí jak fyzicky, tak psychicky. V metodice je bezpečnost v dostatečné míře zmíněna.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka A (Moravskoslezský kraj):**

V metodice nejsou uvedeny aktivity, které by byly po bezpečnostní stránce nevyhovující. Je však důležité upozornit a ověřit si před každou aktivitou bezpečnost daného prostředí, Zvláště pak při běhu dávat pozor na možné nežádoucí předměty, které by se mohly válet na zemi. Musíme také posuzovat individuálně, zdali je určitá aktivita pro daného žáka vhodná.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka B (Moravskoslezský kraj):**

Z pohledu bezpečnosti, jsou aktivity voleny běžným způsobem, stejně jako jakékoliv jiné aktivity TV.

❖ **Shrnutí autorky:** Otázka bezpečnosti je vždy individuální a respondenti uvádí tento příklad. Jedná se o stránku, kterou zejména zabezpečuje samotný pracovník při hodině, na určitá pravidla žáky upozorní, případně má při hodinách zprostředkovaného asistenta pedagoga. Dle autorky bylo zásadní tuto otázku položit, a tím zjistit, zda jsou některé aktivity nedomyšlené či překračují schopnosti jedinců s MP.

Vyhovující časová dotace

= zda je dostatek času, nebo naopak je ho nadbytek při vizualizaci aktivit v procesu tělesné výchovy.

❖ **Základní škola, Mateřská škola a Praktická škola, Vsetín (Zlínský kraj):**

Pro šikovnější děti ano, u nás je potřeba více času.

❖ **Základní škola a Praktická škola, Jičín (Královéhradecký kraj):**

Záleží jak které aktivity, u některých je 5 minut málo, pokud je aktivita zaujme, je škoda ji přerušit a začínat další.

❖ **Mateřská škola a základní škola speciální, Ostrava (Moravskoslezský kraj):**

Vyhovující časová dotace je dostačující.

❖ **Ústav a Mateřská škola a Základní škola a Střední škola, Praha (Praha):**

Časová dotace je zcela dostačující.

❖ **Základní škola, speciální škola, Hustopeče (Jihomoravský kraj):**

Vyhovuje, ale určitě to bude chtít odzkoušet.

❖ **Speciální pedagog v sociálním sektoru (Jihomoravský kraj):**

Tato stránka je individuální, popřípadě bych u některých aktivit zkrátila čas.

❖ **Bývala učitelka ve speciální škole Hustopeče, nyní speciální pedagog v ZŠ (Jihomoravský kraj):**

Časová dotace vyhovuje, každý si ji může se individuálně přizpůsobovat potřebám dětí s MP.

❖ **Základní škola speciální, Uničov (Olomoucký kraj):**

Z mé zkušenosti bych navrhovala u delších časů zvážit zkrácení. Např. trénovat skoky v rozmezí až 30 minut nebo opičí dráhu 45 minut není u všech dětí reálné.

❖ **Základní škola a mateřská škola, Frýdek-Místek (Moravskoslezský kraj):**

Časové rozvržení je v pořádku. Lze ho individuálně upravit potřebám žáků.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka A (Moravskoslezský kraj):**

Je to velmi individuální, záleží na dané situaci a možnostech žáků. Uvedená časová dotace v metodice tak může být uvedena jako orientační. Zpravidla žáci s MP u daných činností nevydrží dlouhou dobu a je tedy důležité je během vyučovací hodiny střídát.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka B (Moravskoslezský kraj):**

Časová dotace je zpravidla definována stupněm a druhem/kombinací postižení, počtem žáků ve skupině. Ve sborníku je uvedená dotace rámcově adekvátní.

❖ **Shrnutí autorky:** Respondenti vycházejí dle jejich zkušeností s klientelou s MP, případně představy aplikace v jejich škole s určitou skupinou. U časového rozvržení

se autorka snažila vizualizovat a odhadnout, jak by časově mohly tyto činnosti vycházet. Čas byl pouze orientační, aby si respondenti mohli představit u aktivit, které jim nejsou povědomé, kolik vyžadují času.

Dostatečná motivace

= jak vnímají respondenti návrh přimět děti do aktivity pomocí zmíněných příkladů motivace v metodice.

❖ Základní škola, Mateřská škola a Praktická škola, Vsetín (Zlínský kraj):

U zmíněné motivace nevnímání žádná negativa. Samotné příklady motivace jsou velmi pěkně uvedené.

❖ Základní škola a Praktická škola, Jičín (Královéhradecký kraj):

Motivace je dle mého super.

❖ Mateřská škola a základní škola speciální, Ostrava (Moravskoslezský kraj):

Je dostatečná, dobře popsaná i navržená.

❖ Ústav a Mateřská škola a Základní škola a Střední škola, Praha (Praha):

Je v pořádku.

❖ Základní škola, speciální škola, Hustopeče (Jihomoravský kraj):

Myslím, že by měla být dostatečná.

❖ Speciální pedagog v sociálním sektoru (Jihomoravský kraj):

Motivace je určena spíše pro intaktní děti. U dětí MP bych více motivovala na materiální věci, (po hře bude svačina, něco dobrého, relaxace – poslech hudby, film, sluchové vjemy).

❖ Bývalá učitelka ve speciální škole Hustopeče, nyníjší speciální pedagog v ZŠ (Jihomoravský kraj):

U každé aktivity je dostačující a vyhovující.

❖ **Základní škola speciální, Uničov (Olomoucký kraj):**

Motivace by měla být konkrétní, čím těžší je mentální postižení, tím více je potřeba konkrétnosti. Obtížně uplatnitelná může být zejména aktivita „Elektrína“, „Typy chůzí“, ale také otázka „Jaké znáte pohádky?“. Do motivace bych zahrнула předměty, obrázkové karty, obrázkově zpracované říkanky, aby vše bylo co nejkonkrétnější.

❖ **Základní škola a mateřská škola, Frýdek-Místek (Moravskoslezský kraj):**

Motivace pro děti je určitě dostatečná.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka A (Moravskoslezský kraj):**

V případě, že by se tato metodika používala pouze u žáků na 1. stupni, u kterých lze krásně pracovat s motivací, řekla bych, že jsou uvedené motivace dostačující. Z vlastní zkušenosti však můžu říct, že obzvlášť žáci s lehkým mentálním postižením na 2. stupni, by tyto aktivity většinou dělat odmítli. S motivací je to u těchto žáků již složitější a oceňují spíše samostatný výběr činností (tanec, posilovna). Zvolila bych tedy možnost jejich kombinace.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka B (Moravskoslezský kraj):**

Motivace pro žáky na 2. stupni ZŠ by byla nedostatečná. Tento typ aktivit je motivačně dostatečný a atraktivní spíše pro žáky prvního stupně ZŠ.

❖ **Shrnutí autorky:** Respondenti se převážně shodují, že motivace je vhodná a použitelná při navození atmosféry dětí k určitým činnostem. U žáků druhého stupně je, dle reakce respondentů, motivace příliš malá. Pro autorku byla tato oblast nejtěžší na zpracování, jelikož bylo těžké představit si, jak budou děti na jednotlivé motivace reagovat. Zpětně autorka shrnuje že zazněly alternativní návrhy na využití motivace dětí, a to pomocí předmětů, obrázku apod. které by v metodice příště více zakomponovala.

Struktura aktivit

= zda je metodika logicky rozfázovaná a dělena do jednotlivých částí, oblastí, na které se zaměřuje.

❖ **Základní škola, Mateřská škola a Praktická škola, Vsetín (Zlínský kraj):**

V dělení metodiky nenacházím sebemenší problém.

❖ **Základní škola a Praktická škola, Jičín (Královéhradecký kraj):**

Její struktura smysl dává.

❖ **Mateřská škola a základní škola speciální, Ostrava (Moravskoslezský kraj):**

Ano, rozfázování má smysl.

❖ **Ústav a Mateřská škola a Základní škola a Střední škola, Praha (Praha):**

Ano, struktura aktivit mi připadá přehledná.

❖ **Základní škola, speciální škola, Hustopeče (Jihomoravský kraj):**

Dává smysl.

❖ **Speciální pedagog v sociálním sektoru (Jihomoravský kraj):**

Ano, rozfázování dává smysl.

❖ **Bývala učitelka ve speciální škole Hustopeče, nyní speciální pedagog v ZŠ (Jihomoravský kraj):**

Ano, smysl dává.

❖ **Základní škola speciální, Uničov (Olomoucký kraj):**

Tento bod škola nezmiňovala.

❖ **Základní škola a mateřská škola, Frýdek-Místek (Moravskoslezský kraj):**

Rozdělení aktivit do částí přípravné, hlavní a závěrečné je v pořádku. Tyto části a jejich aktivity v nich se dají mezi sebou různě kombinovat.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka A (Moravskoslezský kraj):**

Rozfázování je v pořádku, pouze bych doplnila všechny lokomoční dovednosti.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka B (Moravskoslezský kraj):**

Rozfázování jednotlivých oblastí je schematicky vhodné.

- ❖ **Shrnutí autorky:** Respondenti se shodují že rozfázování aktivit vyhovuje a jeho dělení je smysluplné. Autorka by pouze doplnila, že ve sborníku nechtěla zmiňovat všechny oblasti základních lokomocí, ale pouze se zaměřit je na některé, a to více do hloubky. Tento bod byl především pro její kontrolu, zda pedagogům vyhovuje toto rozdělení do částí. Jednalo se spíše o doplňující otázku.

Design/ uspořádání

= Vyhovující vzhledová stránka metodiky

- ❖ **Základní škola, Mateřská škola a Praktická škola, Vsetín (Zlínský kraj):**

Za mě je vyhovující, čím jednodušší zpracování, tím lepší, děti potřebují pro pochopení jasné a stručné pokyny.

- ❖ **Základní škola a Praktická škola, Jičín (Královéhradecký kraj):**

Je super, vyhovuje.

- ❖ **Mateřská škola a základní škola speciální, Ostrava (Moravskoslezský kraj):**

Uspořádání metodiky i design je dostačující, jednoduché a přehledné.

- ❖ **Ústav a Mateřská škola a Základní škola a Střední škola, Praha (Praha):**

Design i uspořádání aktivit je v pořádku.

- ❖ **Základní škola, speciální škola, Hustopeče (Jihomoravský kraj):**

Design i upořádání je bez problémů.

- ❖ **Speciální pedagog v sociálním sektoru (Jihomoravský kraj):**

Ano, je v pořádku.

- ❖ **Bývala učitelka ve speciální škole Hustopeče, nyní speciální pedagog v ZŠ (Jihomoravský kraj):**

Metodika je jednoduše zpracovaná a nápaditá.

❖ **Základní škola speciální, Uničov (Olomoucký kraj):**

Uspořádání je v pořádku. Samotný design a doplnění metodiky o ilustrace mi přijde dobrý nápad, občas ve mně ale obrázky evokují spojení s tělesným postižením než mentální.

❖ **Základní škola a mateřská škola, Frýdek-Místek (Moravskoslezský kraj):**

Obě dvě stránky jsou vyhovující.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka A (Moravskoslezský kraj):**

Pro lepší přehlednost, bych z dovedností v „Hlavní části“ udělala podkapitoly. Tím by i obsah působil strukturovaněji. Zároveň bych každou dovednost začala na nové stránce.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka B (Moravskoslezský kraj):**

Doporučuji pro lepší orientaci víceúrovňový seznam. Číslování aktivit, jejich zapsání v osnově, by pomohlo rychlému dohledání aktivity ve sborníku např. v průběhu výuky.

❖ **Shrnutí autorky:** Zpětná vazba na tento bod je převažující pozitivním hodnocení. Je poukazováno na případné doplnění číslování jednotlivých aktivit pro zlepšení orientace. Cílem tohoto bodu bylo především shrnout, jestli je metodika uspořádaná srozumitelně a její struktura je přehledná. S tím souvisí i stránka jednoduše zvoleného designu a doplněné ilustrace.

Lze metodiku využít v rámci ZTV nebo RTV?

= zda je soubor činností využitelný ve specifické zdravotní tělesné výchově nebo rehabilitační, které slouží především k léčebným účelům.

❖ **Základní škola, Mateřská škola a Praktická škola, Vsetín (Zlínský kraj):**

V rámci ZTV ano.

❖ **Základní škola a Praktická škola, Jičín (Královéhradecký kraj):**

Dle mého je to na půl, zřejmě je potřeba snížit intervaly, počty provedené, zkrácení času.

❖ **Mateřská škola a základní škola speciální, Ostrava (Moravskoslezský):**

Je dobrý nápad toto vyzkoušet, naše kolegyně toto určitě ocení a nějaká cvičení v procesu po úpravě pro naše žáky aplikuje.

❖ **Ústav a Mateřská škola a Základní škola a Střední škola, Praha (Praha):**

Částečně je využitelná.

❖ **Základní škola, speciální škola, Hustopeče (Jihomoravský kraj):**

Určitě lze využít i v hodinách zdravotní TV nebo v hodinách rehabilitační TV se středně těžce, případně i těžce mentálně postiženými žáky.

❖ **Speciální pedagog v sociálním sektoru (Jihomoravský kraj):**

Individuálně ji lze využít.

❖ **Bývala učitelka ve speciální škole Hustopeče, nyní speciální pedagog v ZŠ (Jihomoravský kraj)**

Určitě, aktivity jsou poměrně známé a je dobře si je takovým způsobem připomenout.

❖ **Základní škola speciální, Uničov (Olomoucký kraj):**

K této otázce se nemohu vyjádřit, neboť nemám v této oblasti příslušnou klasifikaci.

❖ **Základní škola a mateřská škola, Frýdek-Místek (Moravskoslezský kraj):**

Určitě ji lze uplatnit.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka A (Moravskoslezský kraj):**

Dokážu si představit využitelnost této metodiky v hodinách ZTV. S hodinami RTV nemám vlastní zkušenost, ale po přizpůsobení aktivit s ohledem na možnosti daných žáků, nevidím problém pro jejich využití.

❖ **Střední škola a Základní škola, učitelka B (Moravskoslezský kraj):**

ZTV a RTV je většinou vysoce individualizovaná a zaměřena na aktivity k nápravě různých oslabení. Ale aktivity ve sborníku mohou být použity např. na počátku hodiny.

- ❖ **Shrnutí autorky:** Respondenti se v tomto bodu nejvíce rozcházejí názory, zda je zcela využitelná nebo jen částečně. Autorka se bohužel nedozvěděla, o jaké přímé aktivity se jednalo, pokud od respondenta zazněla opověď částečně. Tento bod ji především zajímal, tím že se ZTV ani RTV nemám praktické zkušenosti.

Další výhrady, plus, které Vás napadají

Nejsou zde zmiňovány všechny školy a připomínky, vybrány jsou jen ty, které autorce připadaly zásadní nebo obohatili její pohled na tělesnou výchovu s dětmi s MP.

- ❖ Hezká práce, dobrý nápad, nemám co vytknout.
- ❖ Stručné, jasné, přehledné.
- ❖ Pěkné ilustrace doprovázející jednotlivé kapitoly.
- ❖ Přidejte více aktivit pro starší žáky.
- ❖ Činnosti je třeba více střídat a prokládat je relaxačními prvky.
- ❖ Mějte na paměti, kteří žáci navštěvují speciální školy, tam je skladba žáků různá, k metodice by byl velice individuální přístup, díky, v jaké různorodé skladbě postižení školu navštěvují, co žák, to jiný přístup a metody.
- ❖ Pro žáky s lehkým mentálním postižením je metodika vyhovující, u středně těžkého je ji třeba více upravit.
- ❖ *„Jedinou možnou cestou vzdělávání těchto dětí je ryze individualizované vyučování za podpory speciálních alternativních metod a terapií. V tělesné výchově to platí o to více. Výuka neprobíhá v homogenních skupinách, kde všichni mají vynikající fyzickou zdatnost, pohybové dovednosti a zájem o vybrané pohybové aktivity. Zapojení dětí s postižením do školní TV a zvládnutí cvičení, je nezbytné pro zdraví a harmonický rozvoj dětí s postižením. Vaše metodika je velkým přínosem také pro pedagogy, kteří již pracují s těmito dětmi. Jistě víte, že pokud se bavíme o učitelích tělesné výchovy vzdělávajících žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, existuje řada možností, jak získat potřebnou kvalifikaci. Tato zákonná norma totiž neupravuje dříve uváděnou aprobaci. Učitelem tělesné výchovy se tak může stát prakticky jakýkoliv člověk*

splňující kritéria pro učitele příslušného stupně základní či střední školy. Ředitel je totiž „pouze“ nucený prokázat, že vytvořil ve škole podmínky pro úspěšné naplnění cílů rámcových vzdělávacích programů, což ale neznamená, že nutně musí mít na všech pozicích aprobované odborníky. Což v praxi znamená, že plně aprobovaný učitel tělesné výchovy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je pouze absolvent studia aplikované tělesné výchovy a dvouoborové studium tělesná výchova a speciální pedagogika. Proto jakákoliv metodika tělesné výchovy pro žáky s MP je velkým přínosem.“

- ❖ Název naznačuje metodiku tělesné výchovy, což by pro některé učitele mohlo být zavádějící. Metodikou myslíme skladbu hodiny apod. Myslím si, že se u vás jedná o soubor her a doporučení (sborník).
- ❖ Chtěla bych vám poděkovat, mám radost z každé publikace, která pomůže ke kvalitě tělesné výchovy.
- ❖ **Shrnutí autorky:** Respondenti se k bodu vyjádřili jak negativně, tak pozitivně. Jednalo se o jejich případné nápady a podněty, které by dle svých zkušeností aplikovali oni. Zaznělo spoustu zajímavých připomínek či návrhů k úpravám dané metodiky.

Ze všech zpětných odpovědí a jednotlivých bodů vyplívá značné využití metodiky v procesu tělesné výchovy za určitých podmínek, a to především díky individuálnímu přístupu s ohledem na specifika jednotlivých potřeb všech žáků se kterými metodika počítá a zmiňuje její možné přizpůsobení. Pokud by metodika byla využívána na druhém stupni školy, je nutné udělat případné změny v rámci zájmů žáků.

3.7 Diskuze

Cílem celé bakalářské práce bylo zjistit praktické využití vytvořené metodiky pro děti s mentálním postižením v procesu tělesné výchovy ve školách. Toho se podařilo dosáhnout na základě studia odborné literatury, ze které bylo čerpáno v části teoretické a následného zhodnocení metodiky respondenty v části praktické, a to především pomocí hodnotících bodů směřovaných do recenze vytvořené metodiky činností pro děti s MP.

Respondenti, kteří se podíleli na šetření byli především pedagogičtí pracovníci. Bez výjimky se jednalo o pracovníky pracující s klientelou s mentálním postižením. Díky svým zkušenostem a praxi mohli poskytnout přímou interpretaci odpovědí, a to zejména na otázku, zda je metodika příslušná pro použití v rámci TV s jedinci s MP.

Díky recenznímu způsobu hodnocení, které mělo jasnou strukturu bodů, ze kterých respondenti především vycházeli, jsme se dozvěděli, že metodika do tělesné výchovy pro děti s mentálním postižením je příslušně využitelná, a to nejen v rámci samotné tělesné výchovy, ale i v procesu jiné specifické tělovýchově (ZTV), případně volnočasové pedagogice.

Dále bylo zajímavé sledovat neshodu v časové dotaci u respondentů, když se vyjadřovali k zásadnímu zkrácení nebo ponechání časové dotace. Dalším velkým rozdílem bylo také u které klientely metodiku použít. Ačkoliv byla směřována na jedince s lehkým a středně těžkým mentálním postižením, někteří respondenti reagovali tvrzením, že je metodika příliš těžká či naopak, že je vhodná pro jedince s těžším stupněm mentálního postižení.

Celkové vytvoření metodiky tedy slouží k praktickému využití, které nebylo uskutečněno a byla zvolena náhradní varianta posudku dané metodiky. Slouží především jako sborník her a činností, ze kterých lze seskládat plnohodnotnou hodinu tělesné výchovy pro jedince s MP. Metodika se dále zaměřuje na komplexní rozvoj jedince, a to i na psychickou stránku, které mohou pohybové aktivity prospívat a zlepšovat ji.

Podobné klasifikační práce na toto téma, kde výzkumník vytváří sborník her, a poté si ho nechá zhodnotit od pedagogických pracovníků, nebylo možné dohledat. Vždy se jednalo o přímé sestavení metodiky a její využití do praxe výzkumníkem.

3.8 Doporučení pro praxi

Při užití do praxe je třeba vycházet zejména z individuálních potřeb jedinců s mentálním postižením, což znamená i jisté uzpůsobení aktivit, jejich časové dotace či motivace, na kterou děti nejvíce reagují a jsou zvyklé. Tato specifika znají především pedagogové, kteří s jedinci pracují, ať už v rámci sociálního sektoru, vzdělávání, ale i samotné tělesné výchovy na kterou chce autorka především poukázat. Dle jejího úsudku zaujímá důležitou roli při vzdělávání, a to jak u intaktních dětí, tak u jedinců se zdravotním postižením.

Dalším doporučením je zejména hledisko bezpečnosti či motivace, kterou má opět na starost samotný pedagog a vychází z reakcí samotných dětí a jejich schopností zvládat určité činnosti které jsou v metodice zaznamenány.

Celou metodiku lze po úpravách využít nejen v procesu tělesné výchovy ale i volnočasové pedagogiky nebo v čase tráveném s rodinou či vrstevníky. Činnosti lze dále využít na celou stavbu hodiny či jen na její část, jelikož je dělena do tří základních oblastí jako je: rozehrívací, aktivizační a relaxační oblast, ve kterých jsou jednotlivé aktivity rozepsány spolu s vhodnou motivací pro jedince s MP. Její využití tedy hlavně záleží na samotném čtenáři a jeho kreativitě.

3.9 Limity výzkumného šetření

Výzkum především ovlivnila již zmíněná situace s pandemií Covid-19, kvůli které došlo i k zákazu tělesných a hudebních výchov na školách a později k úplnému uzavření škol bez výjimky. Proto musela autorka najít alternativní způsob zpracování bakalářské práce, který se především odrazil v časovém rozložení celého výzkumného šetření. Již od začátku, po zpracování metodického sborníku her, byla hledána vhodná forma na sběr zpětných vazeb. Konečnou formou byla zvolena možnost hodnocení pomocí bodové/strukturované recenze pro sepsanou metodiku do tělesné výchovy. Nejednalo se o typický dotazníkový sběr dat, jelikož šlo o kvalitativní formu výzkumného šetření a tato forma nám nepřipadala ideální vůči směru šetření. Další limit autorka spatřuje v komunikaci se školami. Problém spočíval zejména v ochotě komunikovat, kterou kazila především distanční výuka i na speciálních školách. Samotná komunikace a návratnost zpětných vazeb byla tedy lehce komplikovaná a bylo možné vycházet jen z 11 zpětných vazeb. Naopak chce autorka zejména vyzdvihnout plus své práce, protože se jednalo o reakci škol z různých krajů, a tedy i názory byly na sobě nezávislé a stavěné na osobním pohledu pedagoga napříč celou republikou.

Další limit se týkal první zkušenosti s kvalitativním výzkumným šetřením. Naopak i přes prvotní zkušenost se autorce zamlouvala komunikace s respondenty, která ji přišla osobnější a stala se proto autorským vhladem na toto téma. Tohoto limitu by chtěla využít v navazujícím magisterském studiu, kde ji tato práce poslouží jako předvýzkum, a bude doufat, že se jí podaří její původní zpracování užití v náležité praxi v jedné z vybraných speciálních škol.

Závěr

Tělesná výchova je označovaná jako výchova, která je společností nebo celkovým životním stylem upozadřovaná, přestože nese význam ve vzdělávání, tak ve volném čase, ať už se to týká jakýchkoliv jedinců. Tento jev se zejména projevuje v dnešní situaci, kdy především trávíme čas doma a sami se k pohybu tak často nedostaneme. Pohyb je celkově důležitý pro naše tělo tak i psychiku. Napomáhá rozvoji celistvě a udržuje zdravého ducha.

Cílem této práce bylo zjistit, jestli tělesná výchova přispívá rozvoji osob s mentálním postižením a zda pro to vytvořená metodika do tělesné výchovy, vyhovuje otázkám směřujícím k tomuto cíli.

Metodika byla tvořena činnostmi a aktivitami na komplexní rozvoj jedince, a to, jak pro zlepšení stránek pohybových, kdy se snažíme o zlepšení motoriky, případně udržení pohybu u dětí s mentálním postižením, tak i k podpoře rozvoje ostatních smyslů a uvědomění si těla jako je komunikace, orientace nebo vnímání teď a tady atd.

Hodnocení výzkumných otázek proběhlo pomocí zpětné vazby vztahující se k jednotlivým dílčím cílům. Zpětná vazba byla vytvořena stylem bodového hodnocení neboli recenze pro zmíněnou metodiku. Jednalo se o kvalitativní výzkum zaměřený na školní prostředí. Všechna komunikace probíhala bezpečnou online formou, především e-maily nebo komunikací po telefonu.

Na hodnocení metodiky se podíleli respondenti, kterými byli pedagogičtí pracovníci věnující se klientele s mentálním postižením. Především se jednalo o speciální školy a učitele tělesné výchovy, kteří na tuto metodiku činností sdělili svůj subjektivní názor a připomínky. Hodnocení bylo předáno opět online podobou v předem určeném souboru, který byl nadále přepracován do vhodné podoby a následně vložen do bakalářské práce.

Ze zpětných vazeb si tedy od celého výzkumného šetření autorka odnáší pozitivní ohlasy na vytvořenou metodiku, její potřebné změny, které jsou ale vždy velmi individuální a závisí právě na individuálních potřebách jedince, případnému přidruženému postižení či jeho schopnostem a zájmu se při činnostech aktivně účastnit procesu.

Autorka je velice ráda, že si toto téma vybrala, zjistila tak zpětnou vazbu od respondentů, kteří se věnují vzdělávání a sportu ve školách a opravdu se ujistila, že pohyb je pro člověka podstatný k dosažení celkové pohody.

Zdroje

1. BENDO VÁ, P., P. ZIKL., (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
2. BRYCHNÁČOVÁ, E., M. MÁLKOVÁ., (2008). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální: RVP ZŠS*. 1. vyd. Praha: VÚP. ISBN 978-80-87000-25-0.
3. ČERNÁ, M., (1985). *Rehabilitace mentálně retardovaných tělesnou výchovou*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 60-033-85.
4. ČERNÁ, M., J. KVAPILÍK., (1990). *Zdravý způsob života mentálně postižených*. 1. Vydání. Praha: Avicenum. ISBN 80-201-0019-9.
5. DVOŘÁKOVÁ, H., (2009). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-27-1.
6. FISHER, S., J. ŠKODA., Z. SVOBODA., L.ZILCHER., (2014). *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
7. HENDL, J., (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
8. HOŠKOVÁ, B. a kol., (2014). *Zdravotní tělesná výchova*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2137-1.
9. HRABINEC, J. a kol., (2017). *Tělesná výchova na 2. stupni základních škol*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3625-2.
10. KARÁSKOVÁ, V., (2002). *Pohybem k výchově klienta s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0525-3.
11. KÁBELE, F., (1968). *Tělesná výchova defektní mládeže*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN: neuvedeno.
12. KOLÁŘ, Z. a kol., (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
13. KREJČÍŘOVÁ, O. a kol., (2002). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Eteria. ISBN 80-238-8729-7.
14. KRIŠTOFIČ, J., (2006). *Pohybová příprava dětí koordinační a kondiční gymnastická cvičení*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1636-4.

15. LEČBYCH, M., (2006). *Psychologické aspekty podporovaného zaměstnávání u lidí s mentálním postižením*. Olomouc: Rigorózní práce na Filozofické fakultě Univerzita Palackého na katedře psychologie.
16. MIOVSKÝ, M., (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
17. NEWMAN, S., (1999). *Small Steps Forward: Using Games and Activities to Help Your Pre-school Child With Special Needs*. 1. edition. Jessica Kingsley Publishers. ISBN 1846428378.
18. NĚMEC, J. a kol., (2002). *Od prožívání k požitkářství: Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-006-9.
19. PIPEKOVÁ, J., (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido-edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-120-0.
20. PIPEKOVÁ, J., (2006). *Osoby s mentálním postižením ve světě současných edukativních trendů*. Brno: Paido-edice pedagogické literatury. ISBN 80-86633-40-3.
21. RABOCH, J. a kol., (2015). *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch DSM-5*. 1. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-86471-52-5.
22. SLEPIČKA, P., V. HOŠEK., B. HÁTLOVÁ., (2009). *Psychologie sportu*. Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-1602-5.
23. SLOWÍK, J., (2007). *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-2471-733-6.
24. STRAUSS, A., J. CORBINOVÁ., (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert. ISBN 80-85834-60-X
25. ŠVARCOVÁ, I., (2006). *Mentální retardace*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-060-7.
26. ŠVINGALOVÁ, D., (2003). *Úvod do psychopedie.*, Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-696-2.
27. VALENTA, M., (2008). *Herní specialista v somatopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2137-7.
28. VALENTA, M., (2014). *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.
29. VALENTA, M., O. MÜLLER., (2003). *Psychopedie: Teoretické základy a metodika*. Praha: Parta. ISBN 80-7320-039-2.

30. VALENTA, M., O. MÜLLER., (2009). *Psychopedie*. 4. Aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1.
31. VALENTA, M., O. MÜLER., (2013). *Psychopedie*. 5. vydání. Praha: Parta. ISBN 80-7320-187-9.
32. VALENTA, M., J. MICHALÍK., M. LEČBYCH. a kol., (2018). *Mentální postižení*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
33. VALENTA, M., L. MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ., B. HLEBOVÁ., (2020). *Znevýhodněný žák: Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0621-9.
34. VÁGNEROVÁ, M., (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
35. VÁGNEROVÁ, M., (2004). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-2460-841-3.
36. WORLD HEALTH ORGANITION., (2008). *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. ISBN 978-80-247-1587-2.
37. ZIKL, P., (2011). *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3856-7.
38. ZVOLSKÝ, P., (2003). *Obecná psychiatrie*. 2. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 8071846902.
39. ZVOLSKÝ, P., (1996). *Speciální psychiatrie*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-203-6.

Internetové zdroje

40. FAKULTA SPORTOVNÍCH STUDIÍ MU., (2012). *Zdravotní tělesná výchova* [online]. Dostupný z WWW: <https://is.muni.cz/do/fsp/e-learning/ztv/doc/ztv.pdf> [cit. 4. 3. 2021].
41. GORGONA., (2017). *Proč psát recenze?* [online]. Dostupný z WWW: <https://www.gorgona.eu/7-kroku-k-dobre-recenzi/> [cit. 2.4. 2021].
42. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/> [cit. 30.3. 2021].
43. ŠKOLKA FORMELO., (2015). *Pohybová výchova* [online]. Dostupný z WWW: http://www.skolkacb.cz/pohybova-vychova_14.html [cit. 4. 3. 2021].

44. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů:* [online]. c2016 Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaskey-ke-skolskemu-zakonu> [cit. 30.3. 2021].
45. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů: (školský zákon)* [online]. c2004 Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon> [cit. 30.3. 2021].

Seznam zkratek

AAK – Alternativní augmentativní komunikace

Apod. – a podobně

Atd. – a tak dále

DSM-IV – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch

ICD-11 – International Classification of Diseases 11th Revision (Mezinárodní klasifikace nemocí 11 revize)

IQ – Inteligenční kvocient

MKN – 10 Mezinárodní klasifikace nemocí 10 revize

MKN – 11 Mezinárodní klasifikace nemocí 11 revize

MP – Mentální postižení

MR – Mentální retardace

Např. – například

Pozn. – poznámka

RTV – Rehabilitační tělesná výchova

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Str. – strana

TV – Tělesná výchova

Tzn. – to znamená

Tzv. – tak zvaný, tak zvaně.

WHO – World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

ZŠ – Základní škola

ZTV – Zdravotní tělesná výchova

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: ZTV, základní informace k ZTV	str.20
Tabulka č. 2: stanoviska pro oslovení respondentů	str.26
Tabulka č. 3: seznam oslovených škol	str.26

Seznam příloh

Příloha č. 1: Vzor poslané recenze

Příloha č. 2 (Volně vázaná příloha): Metodika do tělesná výchovy pro žáky s MP

Anotace

Jméno a příjmení:	Terezie Kovářová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Možnost rozvoje osob s lehkým a středně těžkým mentálním postižením pomocí sportovních aktivit ve školách
Název práce v angličtině:	Opportunities for self development of people with mild and moderate intellectual disabilities trough sport activities at school
Anotace práce:	Bakalářská práce se zaměřuje na možnosti rozvoje osob s mentálním postižením pomocí tělesné výchovy ve školách, definicí osob s mentálním postižením, jejich projevy a specifiky ve vzdělávání. Dále samotnou Tělesnou výchovou a jejím vlivem na jedince, případné alternativní způsoby tělesné výchovy a jejich charakterizací. Praktická část kvalitativního šetření byla zaměřena na vytvořenou metodiku do tělesné výchovy pro jedince s lehkým a středně těžkým mentálním postižením kde došlo k posouzení respondenty její validity při případném užití v praxi.
Anotace práce v angličtině:	The bachelor thesis focuses on the possibilities of development of people with mental disabilities through physical education in schools, the definition of people with mental disabilities, their manifestations, and specifics in education. Furthermore, Physical Education itself and its impact on individuals, possible alternative methods of physical education and their characterization. The practical part of the qualitative research was focused on the developed methodology for physical education for individuals with mild and moderate mental disabilities,

	where the respondents assessed its validity in the eventual use in practice.
Klíčová slova:	mentální postižení, mentální retardace, tělesná výchova, rozvoj kognitivních funkcí pomocí sportu
Klíčová slova v angličtině:	mental disability, mental retardation, school physical education, development of cognitive functions through sports
Přílohy vázané k práci:	Příloha číslo 1: Vzor poslané recenze Příloha číslo 2: Metodika tělesné výchovy pro žáky s MP
Rozsah práce:	60 s.
Jazyk práce:	Český jazyk