



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Pojetí tělesné výchovy u osob se speciálními vzdělávacími potřebami

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika
Autor práce: **Bc. Lucie Prokešová**
Vedoucí práce: Mgr. Hana Joklíková, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lucie Prokešová**
Osobní číslo: **P15000792**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Pojetí tělesné výchovy u osob se speciálními vzdělávacími
potřebami**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Popsat organizaci a průběh tělesné výchovy na základních školách u osob se speciálními vzdělávacími potřebami

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů

Metody: Dotazování, rozhovor.

Při zpracování diplomové práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, Radka, JEŠINA, Ondřej, 2012. Individuální vzdělávací plán ve školní tělesné výchově. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury. ISBN 978-80-244-3152-9.

FIALOVÁ, Ludmila, 2014. Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2885-1.

KUDLÁČEK, Martin, 2013. Aplikované pohybové aktivity osob s tělesným postižením. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3938-9.

KUDLÁČEK, Martin, JEŠINA, Ondřej, 2008. Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2053-0.

TOD, David, THATCHER, Joanne, RAHMAN, Rachel, HOLT, Nigel, LEWIS, Rob, 2012. Psychologie sportu. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3923-6.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Hana Joklíková, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. dubna 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2017**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 22. dubna 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala vedoucí diplomové práce paní Mgr. Haně Joklíkové, Ph.D. za její cenné připomínky, rady, ochotu a trpělivost. Velké poděkování patří všem, kteří mi byli podporou při vypracování této diplomové práce. Respondentům děkuji za ochotu se podělit o jejich zkušenosti z praxe.

Název diplomové práce: Pojetí tělesné výchovy u osob se speciálními vzdělávacími potřebami

Jméno a příjmení autora: Bc. Lucie Prokešová

Akademický rok odevzdání diplomové práce: 2016/2017

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Hana Joklíková Ph. D.

Anotace:

Diplomová práce pojednává o inkluzivním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách v rámci hodin tělesné výchovy v Pardubickém, Královéhradeckém a Libereckém kraji.

Teoretická část diplomové práce popisuje význam a důležitost pohybu pro člověka. Zabývá se vzdělávacím systémem v České republice, včetně vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Nastiňuje novinky týkající se vzdělávání žáků se SVP platné novou vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Soustředí se na možnosti, formy výuky i překážky spojené s výukou tělesné výchovy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Empirická část se věnuje organizaci a průběhu tělesné výchovy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělaností a připraveností pedagogů a škol v oblasti výuky žáků s potřebou podpůrných opatření.

Dotazníkové šetření empirické části je doplněno pěti rozhovory s učiteli tělesné výchovy, kteří vzdělávají jedince se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole.

Klíčová slova: žák se speciálními vzdělávacími potřebami, základní škola, inkluze, tělesná výchova

Title: Conception of Physical Education of People with Special Educational Needs

Name of the Author: Bc. Lucie Prokešová

Academic Year: 2016/2017

The Leader of the Work: Mgr. Hana Joklíková Ph. D.

Annotation:

The thesis discusses the inclusive education of pupils with special educational needs in mainstream elementary schools as part of physical education classes in the counties of Pardubice, Hradec Králové and Liberec.

The theoretical part of the thesis describes the meaning and importance of physical activity in people's lives. It deals with the education system in the Czech Republic, including the education of pupils with special educational needs. It outlines the news regarding the education of pupils with SEN valid of new Decree no. 27/2016 Coll., On the education of pupils with special educational needs and gifted pupils. It focuses on possibilities, forms of teaching and barriers related to physical education for pupils with special educational needs.

The empirical part deals with the organization and conduct of physical education of pupils with special educational needs, knowledge and readiness of teachers and schools in teaching students with the need for support measures.

Questionnaire survey of the empirical part is supplemented by interviews with five physical education teachers who teach individuals with special educational needs in mainstream primary school.

Keywords: pupil with special educational needs, primary school, inclusion, physical education

Obsah

Seznam tabulek a grafů.....	10
Seznam použitých zkratk.....	11
Úvod	12
TEORETICKÁ ČÁST	14
1 Význam pohybu v životě dítěte	14
1.1 Psychomotorický vývoj dítěte	14
1.2 Vývoj pohybu dítěte se zdravotním postižením	16
1.2.1 Vývojová diagnostika	18
1.3 Vliv pohybu na socializaci dítěte.....	19
1.4 Sportovní a pohybové aktivity jedinců se zdravotním postižením.....	23
1.4.1 Charakteristika vybraných sportovních a pohybových aktivit jedinců se zdravotním postižením.....	24
2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	30
2.1 Vzdělávací oblast Člověk a zdraví	31
2.2 Zdravotní tělesná výchova.....	35
3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	39
3.1 Podpůrná opatření	39
3.2 Individuální vzdělávací plán žáka	41
3.3 Plán pedagogické podpory.....	45
4 Integrovaná tělesná výchova	48
4.1 Stupně podpory.....	49
4.2 Diagnostika	51
4.3 Modifikace vyučovací hodiny	53
EMPIRICKÁ ČÁST	55
5 Metodologie práce	55
5.1 Cíl výzkumné části	55
5.2 Metody sběru dat	56
5.2.1 Metody sběru kvantitativních dat.....	56

5.2.2	Metody sběru kvalitativních dat.....	57
5.3	Popis výzkumného vzorku.....	57
5.4	Vyhodnocení a interpretace získaných dat	57
5.4.1	Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	58
5.4.2	Vyhodnocení rozhovorů.....	69
5.4.3	Souhrnné vyhodnocení hypotéz a výzkumných otázek	74
6	Diskuze	81
7	Doporučení pro praxi.....	83
	Závěr.....	85
	Seznam použitých zdrojů.....	86
	Seznam příloh.....	90

Seznam tabulek a grafů

Tab. 1: Zdravotní skupiny	s. 36
Tab. 2: Podrobný popis podpůrných opatření v TV u žáka s DMO v IVP	s. 43
Tab. 3: PLPP v rámci podpory v TV u žáka s Aspergerovým syndromem	s. 46
Tab. 4: Individuálně integrovaní žáci v MŠ, ZŠ a SŠ (srovnání 1995/2013)	s. 48
Tab. 5: Osvobození žáci z hodin TV	s. 74
Tab. 6: Připravenost pedagogů na výuku žáka se SVP v TV	s. 75
Tab. 7: Limity vyskytující se v praxi pedagogů	s. 76
Tab. 8: Kontingenční tabulka	s. 103
Tab. 9: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku	s. 103
Graf č. 1: Typ postižení žáka se SVP	s. 58
Graf č. 2: Četnost osvobozených žáků z tělesné výchovy	s. 59
Graf č. 3: Zdravotní tělesná výchova na škole	s. 60
Graf č. 4: Provádění vlastní diagnostiky žáka pedagogem	s. 61
Graf č. 5: Stupně podpory integrace žáka na běžné škole	s. 62
Graf č. 6: IVP/PLPP u žáků se SVP	s. 63
Graf č. 7: Způsob hodnocení žáka	s. 64
Graf č. 8: Limity znesnadňující inkluzivní vzdělávání v rámci TV	s. 64
Graf č. 9: Možnost vzdělávání pedagogů v oblasti TV žáka se SVP	s. 65
Graf č. 10: Absolvování kurzu či školení v oblasti výuky žáka se SVP v TV	s. 66
Graf č. 11: Názor pedagoga na jeho připravenost výuky žáka se SVP	s. 67
Graf č. 12: Názor pedagogů na začlenění žáků se SVP do TV	s. 68

Seznam použitých zkratk

aj.	–	a jiné
atd.	–	a tak dále
č.	–	číslo
DMO	–	dětská mozková obrna
IVP	–	individuální vzdělávací plán
MŠMT ČR	–	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
Např.	–	například
PLPP	–	plán pedagogické podpory
PPP	–	pedagogicko – psychologická poradna
RVP ZV	–	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
Sb.	–	Sbírka zákonů
SPC	–	speciálně pedagogické centrum
SPU	–	specifické poruchy učení
SVP	–	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	–	školská poradenská zařízení
ŠVP	–	školní vzdělávací plán
Tab.	–	tabulka
TV	–	tělesná výchova
ZŠ	–	základní škola

Úvod

„Jestli najdeš v životě cestu bez překážek, určitě nikam nevede.“ Arthur C. Clarke

Cesta k integraci osob s postižením do společnosti byla dlouhá a trnitá. Počátkem přístupu k osobám s postižením bylo represivní stádium, kdy se společnost těchto lidí snažila zbavovat. Od té doby uplynula dlouhá doba a spousta pokusů, jak se o osoby s postižením postarat a nakonec i začlenit do společnosti a pokusit se dospět k inkluzi, kdy budeme na osoby s postižením pohlížet jako na rovnocenné partnery. Inkluzivní vzdělávání dle Lechty (2010) akceptuje heterogenitu žáků, ať už jde o pohlaví, rasu, národnost, sociální rozdíly či úroveň postižení. Jsme však již připraveni na inkluzivní vzdělávání?

V České republice v průběhu let vznikaly zákony a vyhlášky soustředící se na potřebné vzdělávání žáků se zdravotním postižením. V mnoha případech jsme se již s integrací žáků se zdravotním znevýhodněním a postižením do škol běžného vzdělávacího proudu setkali. Nová vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných má směřovat od integrace žáků ke společnému inkluzivnímu vzdělávání.

Novou vyhláškou č. 27/2016 by se mělo upouštět od kategorizace žáků dle jejich diagnózy (dříve žák se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálně znevýhodněný žák), ale zaměřovat se pouze na potřebné uplatnění podpůrných opatření těchto žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. I přes tuto legislativní novinku, která vede k většímu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách běžného typu, se setkáváme s tím, že vyučovací předmět tělesná výchova bývá v mnoha případech pro tyto žáky nedostupná i přes to, že uvolnění z tohoto předmětu není nutné.

Cílem této práce je poukázat na důležitost tělesné výchovy ve vzdělávání jedince s postižením a popsat organizaci a průběh tělesné výchovy na základních školách u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Teoretická část je rozčleněna do čtyř kapitol. V první z nich jsou uvedeny specifika vývoje jedince se zaměřením na pohybovou stránku dítěte a jeho význam v životě každého jedince, jak pro jedince intaktního, tak pro jedince s postižením. Následující kapitola popisuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a jeho oblasti související s pohybovou složkou v osnovách základního vzdělávání. Třetí kapitola se již konkrétně zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle nové vyhlášky

č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a popisuje nová opatření, která jsou touto vyhláškou platná od 1. 9. 2016. Čtvrtá kapitola je věnována přímo integrované tělesné výchově, jejím možnostem, formám i překážkám.

V praktické části je uveden výběr metod sběru dat, popis výzkumného vzorku a následná analýza dat získaných z dotazníkového šetření a z rozhovorů s pedagogy vyučující tělesnou výchovu na základních školách. Na základě výsledků z tohoto šetření jsou k dispozici zodpovězené výzkumné otázky a ověření hypotéz výzkumu, které korespondují s cílem diplomové práce – popsat organizaci a průběh tělesné výchovy na základních školách u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na závěr práce jsou uvedeny doporučení pro praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Význam pohybu v životě dítěte

Život je pohyb. Díky pohybu poznáváme svět a do světa se díky němu začleňujeme. S pohybem se setkáváme u dítěte již od narození. Dá se říci, že ještě dříve. Již v prenatálním období dítěte, sledujeme pohyby miminka. Postupem let se pohyb stává nedílnou součástí života každého jedince pro jeho osamostatnění a poznávání světa. V této kapitole je uveden psychomotorický vývoj dítěte a jeho specifika se zaměřením na pohybovou oblast vývoje dítěte a důležitost pohybu v životě každého jedince.

1.1 Psychomotorický vývoj dítěte

Vývoj dítěte je procesem náročným, dlouho trvajícím, probíhajícím dle již zažitých přirozených pohybových vzorců. Abychom mohli rozpoznat určitou odchylku či opoždění, musíme znát psychomotorický vývoj zdravého dítěte. Pohybové vzorce dítěte od narození nejde přeskočit nebo zaměňovat, aniž by to následně nemělo dopad na samotný vývoj dítěte. Od samého narození dítě prochází obdobími, která jsou typická pro vývoj určitých schopností a dovedností.

Novorozenecké období je obdobím adaptace na nové prostředí. Dítě reaguje pomocí reflexů a vrozených způsobů chování. V období kojeneckém, v prvním roce života, se setkáváme s pohyby celého těla, které jsou zatím nemotorné a jemná motorika a přesnost pohybu se zdokonaluje až v průběhu dalších let. Avšak již pohyb v kojeneckém věku dítěte pozitivně ovlivňuje zrání centrální nervové soustavy, pohybového systému a rozvíjení dalších důležitých funkcí. (Stejskal in Šeflová 2014, s. 15)

Íhned od narození můžeme u dítěte pozorovat pozvolný předřečový vývoj neboli období pragmatizace dle Lechtovy klasifikace. Dítě vyjadřuje svoje přání a potřeby pomocí tělesných pohybů a neřečových zvuků jako je křik, pláč a smích. S narozením dítěte, v období novorozeneckém, v prvním měsíci života, se objevuje tzv. reflexní křik, který dítě vydává. Okolo třetího týdne, se zakončením novorozeneckého období, dítě reaguje sacími pohyby na hlas matky a objevuje se u něho vrozený výrazový pohyb neboli úsměv. Umí otáčet hlavičku ze strany na stranu v poloze na bříše, někdy i v poloze na zádech. Sleduje předměty v jeho blízkosti. V šestém týdnu se reflexní křik mění v emocionální křik, při

kterém se setkáváme s tvrdým hlasovým začátkem při vyjadřování nelibosti. Okolo třetího měsíce se objevuje tzv. komunikační křik, kdy dítě ví, že pomocí křiku přivolá osobu, kterou potřebuje a získává tím to, co chce. Dítě zvedne hlavičku i trup z podložky v poloze na břišku, “pase koníčky”, při přitahování do sedu udrží krátce hlavičku. Sleduje předměty v okolí, snaží se je uchopit. Hraje si a zajímá se o svoje prstíky. V tomto časovém období se projevuje u dětí pudové žvatlání a broukání. Ve čtvrtém a pátém měsíci dítě reaguje na zvukové zabarvení hlasu, je tedy schopno rozeznat svoji matku od osob ostatních. (Ješina, et al. 2013, Lechta 2003)

V období 3. – 6. měsíce se dítě umí z bříška opřít o obě předloktí a je zvednuté až po pupík. Touto polohou získává nový rozhled po okolí. Kolem šestého měsíce se přetáčí ze zad na břicho a zkoumá celé své tělo včetně chodidel. Prvním vzorcem, který se objevuje, je tzv. letadlo, kdy dítě v poloze na břichu zvedá ruce i nohy s pocitem, že se přesune na jiné místo. To souvisí i s posunem v řečovém vývoji. Mezi šestým a osmým měsícem se dítě snaží napodobovat to, co slyší. Zvědavost dítě žene k dalším pohybovým vzorcům a dovednostem. (Skalová 2012, s. 10–13)

Na konci šestého měsíce zvedá hlavičku do předklonu z polohy na zádech, aby vidělo více věcí a lidí kolem sebe. Období šestého až devátého měsíce je období pohybových vzorců, které dítě dostanou do vyšších poloh. Dítě zvládne pohybování po břišku, polohu na čtyřech, lezení po čtyřech, vysoký šikmý sed, rovný sed, vzpřímený klek. Desátý měsíc, závěr období pragmatizace dle Lechty, je vyznačován porozuměním řeči. Zde je patrné, že řečový vývoj je s pohybovým vývojem úzce spjatý. „Pohybová stimulace kojence pozitivně ovlivňuje jeho vývoj, což má zcela výjimečný a limitující význam u retardovaných jedinců“ (Stejskal in Šeflová 2014, s. 15).

Kojenecké období dítě zakončí schopností si stoupnout, bez opory udělat první krůčky, začít chodit a poznávat svět ještě důkladněji a to samostatně. Toto období se vymezuje mezi 9. – 16. měsícem, což je startem batolecího období, kdy je pohyb nejvýraznějším motorickým znakem, a pro dítě naprosto nejlepším způsobem, jak poznat pro něho nové podněty v okolí. (Skalová 2012, s. 15)

Batolecí věk se vymezuje v období od jednoho roku do tří let. Je to velice důležité období pro vývoj a zdokonalování motorických dovedností dítěte. „Batole používá pohyb k realizaci myšlenkových pochodů. Tím plní funkci přímého stimulatoru a indikátoru

myšlení. To znamená, že napomáhá rozvoji myšlení a myšlení naopak vyúsťuje v tomto věku do konkrétního pohybu“ (Kučera in Šeflová 2014, s. 16).

Batoletcí období je známo jako období osamostatňování se, s čím úzce souvisí pohyb, díky kterému se dítě stává samostatnějším a schopnějším poznávat svět. Pohybová aktivita je pro dítě uspokojivá sama o sobě, zároveň však díky ní je schopno uspokojovat své další potřeby jako je například orientace v prostředí. Ve třech letech je dítě schopno seskočit snožmo ze stupínku, krátce vydrží stát na jedné noze. Tím, že je pohyb pro dítě tak zajímavý, neustále své motorické dovednosti procvičuje a svoje pohybové dovednosti tak nevědomě zdokonaluje. Díky větší jistotě pohybu dítě získává i větší znalosti o vlastním těle a svých možnostech. (Vágnerová 2005, s. 118, 119)

V předškolním věku se dítě motoricky zdokonaluje, jeho pohyby jsou již přesné, je schopno odhadnout svoje možnosti. Ve čtyřech letech dokáže chodit bez opory po schodech nahoru i dolů. Je schopno si již hrát s ostatními dětmi, převládá konstruktivní jednoduchá hra, převážně hra na role. Dítě se rádo socializuje, hledá kamarády ve stejném věku. Je schopno komunikovat, převypráví zážitky či říkanky, což se v dalších letech zdokonaluje. Před vstupem do školy je dítě schopno komunikovat na velmi dobré úrovni, mělo by bezchybně artikulovat. Drobné gramatické chyby jsou v pořádku, v průběhu školních let automaticky vymizí. Co se týče fyzických schopností, dítě je schopno chůze se správným držením těla, zvládá chůzi i běh mezi překážkami, na povel střídání běhu i chůze. Zvládá poskoky v dřepu, přeskočit překážky, seskočit z vyšší roviny. Dokáže již dodržovat pravidla hry a je schopno se koncentrovat i na složitější hru. Je připraveno trávit čas ve škole a postarat se o sebe – obléci se, najíst se, pomáhat a případně si říci o pomoc. (Ješina, et al. 2013, Vágnerová 2005)

1.2 Vývoj pohybu dítěte se zdravotním postižením

Díky pohybu je jedinec celkově propojen se světem. Pohyb se pro člověka stává prostředkem interakce s materiálním a sociálním prostředím, sebevyjádření a prostředkem k lepšímu poznání sebe sama. Je prokázáno, že dostatek pohybu v podnětném prostředí má pozitivní vliv na celkový vývoj dítěte, a že rozvíjení motorických dovedností má vliv na rozvíjení kognitivních schopností. (Karásková 2003, s. 5)

S tím souvisí i větší sebedůvěra jedince. Rozvoj samostatné lokomoce je pro dítě uvolňující, není tak závislé na pomoci jiné osoby jako v předchozím období, kdy ještě

nebylo schopno samostatného přesunu na vytyčené místo. Samostatnou lokomocí je uspokojována i potřeba stimulace. Dítě si samo může vybrat podněty, které ho zajímají a hrát si s věcmi, které má k dispozici. Není plně závislé na výběru jiné osoby, je schopno si dolézt či dojít k předmětu, který on sám právě chce, nebo si může sám vybrat z hraček, které mu jsou nabídnuty. (Vágnerová 2005, s. 120–121)

U dětí s těžkým zrakovým postižením (např. s vrozenou nevidomostí) je motorický vývoj v kojeneckém období výrazně opožděn oproti běžnému vývoji dítěte, ale i oproti jiným typům postižení. Tím, že dítě nevidí, ztrácí pro něho okolí stimulační hodnotu a chybí přirozená zvědavost a motivace poznávat okolí. Tím, že má dítě problém s pohybem v prostoru, a zažívá někdy bolestivé zkušenosti například při nárazu do nějakého předmětu, nemá takovou chuť poznávat svět. I když v následujících letech samostatná lokomoce a motorická koordinace jsou důležitou složkou pro zapojení člověka do společnosti a prožívání kvalitního života. Je tedy potřeba hned v začátcích stimulovat motorický vývoj dítěte. (Přinosilová 2007, s. 50)

U dětí se sluchovou vadou se můžeme setkat s poruchou rovnováhy. Absence zvukových podnětů z okolí je pro ně komplikující při orientaci v prostoru, což se pojí i se zvýšeným bezpečnostním rizikem. (Přinosilová 2007, s. 51) V tomto věku je důležité dítě stimulovat, avšak stimulace by měla být přiměřená vždy věku jedince. Dítě se rychle unaví a ztrácí o danou věc zájem. Není proto dobré dítě přehlcovat. (Vágnerová 2005, s. 120–121)

U dítěte v batolecím věku je porucha motoriky velice závažná. Jedná se o zpomalení rozvoje ve všech oblastech. Subjektivní prožitek vlastního těla má jiný charakter, osamostatňování se od matky a sociální zkušenosti se liší. Může se stát, že na základě postižení dítě necítí pohyb vůbec. Tělo se tak stává pouze prostředkem pro uspokojení nasycení nebo pro jiné základní potřeby jako je například teplo. (Zacharová & Šimíčková-Čížková 2011, s. 68).

U tělesného postižení dítěte záleží na závažnosti a typu základní vady, zda je postižení získané či vrozené. „Omezení motorických kompetencí se u tělesného postižení projevuje nejčastěji v koordinaci pohybů, v jejich síle, obratnosti, rychlosti a v celkové hybnosti končetin” (Bartoňová, et al. 2012, s. 43).

U dětí s mentálním postižením často dochází k zaostávání v pohybovém rozvoji. Záleží samozřejmě na závažnosti vady mentálního postižení. U těžších forem mentálního postižení se setkáváme se značným omezením hrubé i jemné motoriky. Avšak i u lehčích forem mentálního postižení si můžeme všimnout častých specifických konkrétně nesprávného držení těla a celkové pohybové neobratnosti, nekvalitní koordinace a zpomalení pohybů. Při osvojování nových pohybových prvků musíme myslet na překážku v poznávání, pochopení, hodnocení pohybů a nedostatečnou schopností spojovat určité pohybové prvky v pohybové celky. Proto je důležité soustavně pracovat na pohybové stránce jedince. Pohyb dítě obohacuje o zkušenosti, které mu pomohou s orientací ve světě. Jak jsme již uvedli, pohyb je důležitou složkou i pro socializaci jedince, což souvisí i s nabýváním potřebných zkušeností pro životní i pracovní návyky a ovlivňujeme tak celkový psychický rozvoj osobnosti. „Rozvoj pohybové aktivity podporujeme pravidelnými tělesnými cvičeními, soustavnou tělesnou výchovou. Tělesná výchova by neměla chybět v žádném výchovném programu mentálně postižených dětí. Kromě nesporného významu pro zdokonalování motoriky působí tělesná cvičení též na rozvoj psychických funkcí, jako je vnímání a pozorování, paměť, pozornost, fantazie, myšlení i řeč” (Kvapilík & Černá 1992, s. 6).

1.2.1 Vývojová diagnostika

Vývojové diagnostiky nám slouží k upozornění na možnou odchylku a díky nim můžeme věnovat speciální pozornost dané oblasti vývoje. Můžou nám sloužit jako vzorec intaktního vývoje dítěte, podle kterého můžeme přijít na opoždění dítěte v určité oblasti. Cílem je zhodnotit orientačně vývojovou úroveň dítěte, jeho celkovou neuromotorickou zralost, posuzovat funkční zralost a integritu CNS. Snahou je včas zachytit vývojové poruchy, smyslové nebo motorické odchylky. Cílovou skupinou těchto metod jsou děti zpravidla krátce po narození (několik týdnů) do zhruba tří let. Některé metody posuzují dítě po ještě delší dobu. Pro diagnostiku vývojové motoriky dítěte je možné využívat tzv. vývojové škály. Díky těmto vývojovým škálám je možné zjistit aktuální vývojovou úroveň dítěte. Do které samozřejmě spadá i oblast psychiky a oblast motoriky. Příkladem takové vývojové škály je například Gesellova škála. Gesellova vývojová škála je metoda určená pro vyšetření dětí od 4 týdnů do 36 měsíců. Vývoj je hodnocen v pěti oblastech – adaptivní chování, hrubá a jemná motorika, řeč a sociální chování. (Bartoňová, et al. 2012, s. 43–44; Přinosilová 2007, s. 51–56)

Při testování motoriky u dětí předškolního a mladšího školního věku se můžeme často setkat s různými kresebnými zkouškami, stavění kostek dle předlohy, navlékání korálků. U dětí pozorujeme nejenom výsledek, ale i průběh plnění zadaného úkolu. Pozorujeme, zda dítě plní úkol v klidu nebo je chaotické, zda je schopno zadání splnit rychle, nebo zda je pod stresem a potřebuje více času. Konkrétní testy, které se v České republice využívají při testování motorických schopností, jsou například *Orientační test dynamické praxe* (Míka), *Vývojový test zrakového vnímání* (Frostigová), *Test obkreslovania* (Matějček, Jiříčková) a jiné. Při jakémkoliv testování dítěte musíme brát ohled na jeho věk, a pokud je to možné, přizpůsobit test obsahem i formou dítěti. (Palounková 2012, s. 37–40)

1.3 Vliv pohybu na socializaci dítěte

Při adekvátním vývoji se dítě v batolecím věku přirozeně separuje od matky, což je důležitým bodem pro další vývojové stupně v socializačním rozvoji jedince. Je to proces, který nějaký čas trvá, a je důležité, aby probíhal pozvolna a v tempu, které dítě potřebuje. Nejdříve se dítě vzdaluje od matky na vzdálenost, kterou zvládne. Ze začátku se ujišťuje, že je matka v dosažitelné vzdálenosti, aby se k ní mohlo vrátit. Dítě se sice v tomto období chtěně separuje od matky, ale stále se jedná o jedince závislého na pocitu bezpečí, důvěry a lásky. Proto je důležité dítěti dát prostor, jak pro vlastní seberealizaci a potřebnou emancipaci, tak prostor pro projevy lásky, pochopení a ochrany. Postupně dítě zvládá větší a delší odloučení a je připraveno postoupit do dalšího stádia socializace. S vyšším věkem se dítě socializuje ve větším počtu osob, dostává se i mimo vlastní rodinu a poznává nové osoby ve svém okolí. Ve třech letech dítě zvládá již přibližně 1000 slov, což je v další úspěšné socializaci velkou pomůckou. (Vágnerová 2005)

Nejlepším způsobem socializace dítěte je prostřednictvím hry. Hra je nedílnou součástí života dítěte. V předškolním období dítěte je hra způsob, jak může vyjádřit vlastní interpretaci světa. V tomto období se setkáváme s dvěma typy her. Jedná se o symbolickou a tematickou hru. Symbolická hra slouží dítěti i jako vyrovnání se s realitou, která je nějak trápí nebo je pro ně tíživá. Může alespoň symbolicky uspokojit svá přání, která si splnit v realitě nemůže. Dítě má velice bujnou fantazii a hra je neodmyslitelná součást dětského vývoje. Tematická hra je tzv. forma přípravy na budoucí role. Často se setkáváme, že si děti hrají na maminku, na školu, atd. Hra je výborným způsobem jak se dítě naučí vnímat svoje vlastnosti a zároveň se díky hře připravuje na různé další sociální role, které bude

zastávat. Proběhlo mnoho výzkumů, kdy se potvrdilo, že symbolická hra je pro kognitivní vývoj dítěte velice pozitivní (Gmitrova & Gmitrov 2003; Tenenbaum, et al. 2011; Luby 2006; Smith, 2010, a další). Dítě se učí novým věcem, procvičuje paměť, pozornost, komunikaci a další důležité oblasti. Děti se postupem času zapojují do složitějších her, učí se pravidlům, spolupráci a novým situacím, které jim hra nabídne. Je to ideální i pro vývoj komunikačních dovedností, myšlení, vnímání učení a kreativity. (Vágnerová 2005, s. 186)

Nicméně je hra i velice dobrou formou pro testování dítěte. „K testování poznávacích schopností se v nejranějším věku používá ponejvíce hry a manipulace s hračkami, neboť hra je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte a je pro jeho dobrý psychický vývoj nezbytná” (Sobotková & Dittrichová 2003, s. 14).

Ve školním věku je ze socializačního hlediska důležitý vstup do školy. Dítě se dostává do ještě neznámé a úplně nové situace, do nových sociálních rolí a zároveň jsou na něho samozřejmě kladeny nové požadavky. Jako byla doteď důležitou socializační skupinou rodina, ve škole se setkáváme s vrstevnickou skupinou. To nese nové role a možnosti. „Potřeba kontaktu s vrstevníky je považována za jednu z nejvýznamnějších potřeb školního věku. Vrstevnická skupina se stává významným socializačním prostředím” (Vágnerová 2005, s. 292).

Dítě se seznamuje se sociální rolí vrstevníka, kamaráda, spolužáka. Zkušenosti s navazováním vztahů ve školním věku jsou tréninkem pro funkční navazování hlubších a intimních vztahů v adolescenci. Vztahy s vrstevníky se stávají silnějšími, formuje to celkovou osobnost dítěte a mají vliv i na samotné sebehodnocení jedince. Hry jsou výborným způsobem pro stmelování a poznávání jedinců v rámci skupiny například v rámci školní třídy. Všeobecně se hry chápou jako činnosti velmi důležité pro přítomný okamžik i další vývoj dětí. Hra je činnost silně motivovaná, uspokojuje potřebu činnosti, zvědavosti, potřebu sociálního styku, výkonovou motivaci atd. Hlavně je hra pro děti zábavou, a pokud jsou děti dobře namotivovány, jsou schopny se díky hře i mnoho věcí naučit. (Čáp & Mareš 2007, s. 228–230; Vágnerová 2005, s. 266–267)

Existují různé typy her dle různých kategorií. Hry můžeme rozdělit dle psychologického hlediska, dle cíle, dle zaměření her, dle věku dítěte atd.

Pro naše účely se budeme věnovat hrám pohybovým, se kterými se setkáváme i ve školním prostředí v rámci tělesné výchovy. „Pohybové hry jsou založené na pohybových aktivitách (jízda na koloběžce, škatulata, slepá bába, ...) Hrou můžeme rozvíjet jemnou i hrubou motoriku a koordinaci pohybů, orientaci. Při hře se dítě učí zvládat strachové situace, kooperaci a spolupráci ve dvojici i skupině hráčů, postupně se seznamuje s jednoduchými pravidly a učí se je respektovat” (Kolandová 2014, s. 3).

Dítě, které je osvobozeno z tělesné výchovy, přichází o všechny tyto výše zmíněné možnosti. Dítě se může ocitnout mimo kolektiv právě kvůli takovým okamžikům, kdy je vynecháváno z aktivit, které jsou pro ostatní běžné. Pohybové hry jsou ideální pro svoji možnost obměny a zapojení dítěte do skupiny. Nejsou potřeba žádná drahá náčiní, je možné hry upravit dle počtu dětí i dle možností dítěte. Pokud je pedagog ochoten dítě do her začlenit, najde se vždy způsob, jak upravit pravidla hry, aby se dítě mohlo účastnit a bylo plně integrováno mezi svoje vrstevníky.

Na faktu, že pohybová aktivita a pohybový režim mají vliv na zdraví člověka, se shodne nespočet odborníků. „Komplexní vliv pravidelné pohybové aktivity vhodných charakteristik na organismus člověka je patrný jak po stránce fyzické, tak psychické (Šeflová 2014, s. 12).”

Z definice Zimmerové (2001, s. 15), „pohyb je základem lidského bytí, prostředníkem mezi člověkem a světem, je médiem vyjádření a zkušenosti současně”, je jasně čitelná důležitost pohybu nejenom pro potřebu samostatné lokomoce, ale i jako prostředek pro úspěšnou komunikaci a socializaci ve světě. Proto je důležité neopomíjet na pohyb i u dětí, u kterých je těžší vybudovat motorické dovednosti z důvodu jejich postižení. Je potřeba socializovat děti se všemi druhy postižení mezi vrstevníky. Pomocí pohybu, sportu, hry je to ideální příležitost jak socializace dosáhnout. Pravdou je, že i v intaktní populaci hojnost pohybu a sportu u dětí klesá oproti minulým rokům. I přes fakt, že pozitivních vlastností pohybu je mnoho, a nejedná se pouze jen o zdravotní pozitiva.

Díky pohybu dítě (Zimmerová 2001, s. 16–20):

- nabývá představu o sobě samém, o svých možnostech;
- poznává nové sociální role, přirozeně se socializuje;
- učí se komunikovat, přijímat pravidla;

- zapojuje smysly;
- poznává nové předměty i prostředí;
- vyjadřuje svoje emoce;
- učí se kreativitě;
- poznává nové pocity – překonání sebe sama, strach.

Problém dnešní doby je vytlačování pohybových aktivit z důvodu masového nárůstu mediálních her a zařízení. Nahrazování aktivního trávení volného času sezením u počítače vede ke ztrátě vlastní tvořivosti, nedostatečnou socializací i k problémům s komunikací. Nese to samozřejmě i rizika zdravotní, jako jsou problémy s páteří, krevním oběhem, se zrakem a dalšími zdravotními problémy.

Je důležité, aby rodiče určili hranice, které by stanovily, kolik času dítě může trávit s elektronickými zařízeními, jako jsou počítače, tablety, ipady, mobilní zařízení, a vedli svoje děti k aktivnímu trávení volného času, nejlépe aby aktivně čas trávili společně s nimi. Pohyb je totiž základem i pro duševní klid. Děti jsou vystavovány stresovým situacím (školní prostředí, rodina), a proto je dobré jim nabídnout pohybové aktivity i jako prevenci před stresem. Dlouhodobý stres je totiž rizikovým faktorem pro vznik infekčních onemocnění, kardiovaskulárních onemocnění, hypertenze, bolestí hlavy, astmatu, revmatické artritidy. (Křivohlavý 2001, s. 184–186)

Pokud bude dítě pohybovou aktivitu vnímat již od brzkého věku jako něco přirozeného a příjemného, bude to pro něho v dalších letech velikou výhodou a pohybové vyžití bude s velkou pravděpodobností automaticky zařazovat do svého života. Sportovní činnosti se ve volném čase věnuje stále méně dětí, s čím souvisí i nárůst obezity v dětském věku. Obezita je rizikovým faktorem, který se podílí na vzniku a rozvoji závažných somatických onemocnění. V současné době trpí nadváhou každé čtvrté dítě, obezitou každé sedmé a monstrózní obezitou čtyři ze sta dětí. V mezinárodním porovnání vyšlo, že v České republice trpí nadváhou 24,2 % dětí. Pro představu v USA trpí nadváhou 32 %, čemuž se Česká republika velice rychle přibližuje. (S dětmi proti obezitě 2013)

„Většina dětí má přirozenou touhu po pohybu, kterou pociťuje jako fyziologickou potřebu. Až na začátku puberty děti ztrácejí o tělesnou výchovu a začínají se z ní omlouvat“ (Fialová, et al. 2014, s. 87). Proto je dobré děti od brzkého věku přirozeně vést k pohybu a podporovat je ve vykonávání pohybové aktivity. Dá se tak předcházet problémům spojených s obezitou a dalšími závažnými nemocemi.

1.4 Sportovní a pohybové aktivity jedinců se zdravotním postižením

Mezinárodní Charta tělesné výchovy a sportu vymezuje tělesnou výchovu a sport jako základní právo všech. Každý musí mít plnou příležitost, v souladu se svou národní tradicí ke sportu a tělesné výchově, rozvíjet svou fyzickou kondici. Zvláštní důraz klade Charta na sportovní příležitosti mladých lidí, dětí, včetně těch předškolního věku, seniorů a zdravotně postižených, kteří mají mít možnost rozvíjet svou osobnost v plném rozsahu prostřednictvím tělesné výchovy a sportu v programech, které jsou přizpůsobeny a vyhovují jejich možnostem a požadavkům. (UNESCO 1982, s. 80–81)

Sport není tedy záležitostí pouze osob intaktních, ale na sportovní a pohybové vyžití mají právo i lidé se zdravotním postižením. V dnešní době se setkáváme již s mnoha modifikacemi sportů pro osoby s tělesným postižením, zrakovým postižením a jiným postižením. Sport by měl být převážně aktivitou, která dělá lidem radost. Díky průběhu sportovní aktivity jedinec zapojuje schopnosti, které jindy využívat nemusí. Vyplavuje hormony adrenalin, serotonin a jiné, zároveň se začleňuje do komunity lidí, kteří mají společnou zálibu, a tou je pohybová aktivita. Je tedy velice přínosné, pokud i jedinec s postižením najde aktivitu, pro kterou se nadchne a může zažívat pocity štěstí právě díky provozování pohybové aktivity, ať už jde pouze o rekreační vyžití nebo časem vrcholové uplatnění ve své kategorii. Protože dnešní doba umožňuje i lidem s handicapem se projevit na vrcholové úrovni v mnoha sportech.

V roce 2016 nás čeští paralympijští sportovci reprezentovali na letních paralympijských hrách v osmi sportech. Jednalo se o atletiku, lukostřelbu, boccii, cyklistiku, jachting, jezdectví, stolní tenis a plavání, kdy se vrátili s úspěšně vybojovanými sedmi medailemi.

Sportovci se sluchovým postižením se neúčastní paralympijských her, ale mají pro svoje potřeby vytvořeny deaflympijské hry. Tyto hry se též dělí na letní a zimní stejně jako paralympiáda. Deaflympijské hry se konají jednou za čtyři roky v následujícím roce po olympiádě a paralympiádě. V letních deaflympijských hrách se setkáváme s atletikou, badmintonem, basketbalem, bowlingem, cyklistikou, fotbalem, judem, karatem, orientačním během, plážovým volejbalem, střelbou, plaváním, stolním tenisem, teakwondem, tenisem, volejbalem, zápasem. Jedná se celkem o 19 sportovních odvětví. V zimních deaflympijských hrách se vyskytuje pět sportovních odvětví. Těmi jsou alpské lyžování, běh na lyžích, lední hokej, snowboarding a curling. (Janečka 2012, s. 93–95)

1.4.1 Charakteristika vybraných sportovních a pohybových aktivit jedinců se zdravotním postižením

Plavání

Plavání je veliký pomocník při zlepšování flexibility kloubů a posilování svalstva po úrazech či operacích. Při plavání nemůže dojít ke zhoršení zdravotního stavu, když používáme ty správné plavecké styly a metody. Pro osoby trvale tělesně postižené je plavání tou nejúčinnější formou pohybu z důvodu vztlaku vody, který snižuje účinky gravitace a člověk tělesně postižený zvládne horizontální polohu, a teplotu vody, která vede ke snížení svalového napětí a dochází ke svalové relaxaci. (Bělková 1994, s. 6–7)

Používáním různých skupin svalstva, může docházet ke kompenzaci rozvinutí činnosti ostatních svalů a může zabránit svalové atrofii. Plavání vede ke správnému držení těla, což bývá také problémem lidí s tělesným postižením zvláště u paraplegiků či kvadruplegiků. (Bělková 1994, s. 20)

Nesmíme zapomenout na fakt, že plaváním jako i jinou pravidelně prováděnou pohybovou činností dochází k zlepšování tělesné kondice, s kterou je blízce spjata i psychická pohoda. (Bělková 1994, s. 20–21)

Speciální metodou plavání, kterou můžeme využít pro děti s postižením, ale i pro děti, které se bojí vodního prostředí, je Halliwickova metoda plavání. Metodu popisuje Vašáková a Kudláček (2013, s. 51–57).

Autorem této metody je James M. Milan z Anglie, kde se tato metoda velice často využívá. V České republice není tak častá, zejména pro personální náročnost, která je pro tuto metodu nutností. Tato metoda se odvíjí od třech základních principů:

- princip individuálního přístupu;
- princip osobního kontaktu;
- princip soběstačnosti.

Každé dítě pracuje se svým asistentem, proto zmíněná personální náročnost. Na druhou stranu asistentem se může stát rodič, sourozenec, spolužák a kdokoliv, kdo projde potřebným školením. Proto je tato metoda vhodná i pro děti, které mají anxiózní pocity z vody i pro děti handicapované. Tím, že je u nich vždy asistent, jsou klidné a důvěřivé.

Instruktor nikdy nechce po dítěti další prvek, pokud ještě nezvládl prvek před ním nebo pokud není na pokračování připraven. Proto se jedná o princip individuálního přístupu.

Asistent se snaží o neustálý vizuální kontakt, který je pro dítě uklidňující a mnohdy odvede pozornost od vodní plochy nebo jiných rušivých elementů. Asistent je tedy i často schopen z reakcí dítěte, z mimiky odhadnout, jak se dítě cítí a zda je možné pokračovat ve výuce. Dítě si vytvoří s asistentem vztah a cítí se ve vodním prostředí v bezpečí.

Halliwickova metoda upřednostňuje pro dítě asistenta místo plovacích pomůcek, které jsou využívány v klasických kurzech. Je tomu mimo jiné i kvůli bezpečnosti dítěte. Plovací pomůcky sice dítě nadnášejí a udrží jej na hladině, ale pokud dítě z plovacího kruhu vyklouzne, plovací pomůcka je rázem neefektivní a dítě nezachrání. V klasických kurzech jsou plovací pomůcky také používány, pokud se děti učí novou plaveckou techniku a potřebují se na ni soustředit. Pomocí pomůcek si tedy ulehčí a mohou se soustředit na nový prvek. Halliwickova metoda nemá za cíl vychovat profesionální plavce. Cílem je, aby dítě trávilo čas ve vodě rádo, bylo schopno samostatného pohybu ve vodě bez zvýšeného důrazu na kvalitu provedení či rychlosti provedení dané techniky. Jedná se tedy o princip soběstačnosti.

Boccia

Boccia je sportovní aktivita, která je svým způsobem velmi podobná francouzské hře petanque. Tento styl her je historicky datován již ve starobylém Řecku či Římě, kdy již tehdejší obyvatelé se bavili tím, že měli kouli hozením umístit co nejbližší určenému bodu.

Boccia je ideální pro osoby s výrazným funkčním omezením, protože ke hře se používají míčky z měkké kůže, které nejsou tak těžké jako koule využívající se v petanque.

Tuto hru mohou hrát jednotlivci i družstva, muži i ženy. K samostatné hře je tedy potřeba šest červených a šest modrých míčků z měkké kůže a malý bílý míček nazývaný se “jack”. Cílem hry je umístit míčky svojí barvy co nejbližší k malému bílému míčku. Hráči mohou takticky házet svoje míčky přímo k bílému míčku nebo využít míčků, které jsou již vrženy v poli a pomocí nich si svůj míček přiblížit k “jackovi” či soupeřův míček odrazit dále od cílového míčku. Body získává ten, kdo má svůj míček nejbližší malého bílého míčku. Pokud oba hráči mají míček stejně daleko od cílového míčku, získávají oba jeden bod. Hřiště na tuto hru musí mít rovný a hladký povrch jako je například v tělocvičně. Rozměry hřiště jsou 12,5 m x 6 m.

Tuto hru je možné hrát nejen pro zábavu, ale i vrcholově. Na nejvyšší úrovni hrají boccii sportovci během paralympijského programu. V České republice se hraje I. a II. divize. Existuje sedm divizí, do kterých se hráči zařazují. (Wittmannová in Kudláček 2007, s. 72–81)

Atletika

V atletice, jak u intaktních jedinců tak jedinců s postižením, rozlišujeme disciplíny v poli a na dráze. Mezi disciplíny v poli řadíme skoky, vrh koulí, hod oštěpem, diskem a kuželkou. Běhy patří do disciplín na dráze. Jedince s postižením dělíme v atletice na sportovce sedící, kteří využívají k pohybu vozík a sportovce stojící, kteří špatně chodí či se pohybují s pomocí speciálních pomůcek nebo mají postižení horních končetin.

Pro vrhy a hody mohou sedící jedinci využívat speciální vrhačskou židli tzv. kozu, která může napomoci k lepšímu výkonu. Není to však nutností. Ve školním prostředí se může využít klasická židle či vozík. Co se týká skoků, můžeme žáky, kteří využívají ke svému pohybu vozík, využít jako zapisovatele, pomoc při rozhodování či při jiné organizační pomoci. Co se týká atletiky na dráze, hovoříme u sedících osob, místo o běhách o jízdách. K pohybu na dráze používají speciálně upravený vozík tzv. formuli. Pokud není k dispozici speciální závodní formule a využíváme klasický denní vozík, určujeme tratě max. 800 metrů a čas měříme stejně jako ostatním žákům. Závodů se musí uzpůsobit povrchu. Zaznamenáváme každé zlepšení. Kvadruplegiky pro špatnou pohyblivost na vozíku kvůli bezpečnosti spíše zařazujeme do organizačních činností – vyhlašování kol, pořadí, startu. (Kudláček & Ješina 2008)

U žáků stojících se zdravotním postižením při hodech záleží na schopnosti udržení rovnováhy. Pokud má jedinec problém udržet rovnováhu, může úkony plnit z vozíku či z židle. Motivujeme žáka ke zlepšení techniky hodu, tím i vylepšení výkonu. Je dobré zařazovat aktivity na rozvíjení dovedností manipulace s míčem. Pokud stav jedince dovolí, může se účastnit skoku vysokého i dalekého. Nejdříve však začínáme skokem z místa a pokračujeme na další úrovně dle stavu jedince. V atletice na dráze u jedinců stojících se zdravotním postižením se mění délka tratě dle jejich možností. U těžších postižení dolních končetin se dá využít vozík a při amputacích sportovní protézy. Pohybové aktivity se však musí provádět s přihlédnutím na zdravotní stav jedince a nesmí se překročit jeho fyzický limit. Proto je dobrá konzultace s lékařem ohledně možných aktivit v tělesné výchově. (Kudláček & Ješina 2008)

Lyžování

Lyžování je aktivita, která rozvíjí pohybové schopnosti, vytrvalost, sílu, rychlost a soutěživost. Je to ideální aktivita pro zimní období, kdy si dítě osvojí dovednosti s pobytem v zimní přírodě. Může se tak socializovat s dalšími lidmi se stejným zájmem a vychutná si zážitek z jízdy.

Pro osoby s fyzickým postižením využíváme místo lyží tzv. monoski. Monoski se skládá z jedné běžné lyže, na které je upevněna v silném vázání nosná konstrukce s tzv. skořepinou, ve které je lyžař posazen. Monoski se vybírá dle váhy a zdatnosti lyžaře. Stabilitu udržuje monolyžař pomocí tzv. stabilizátorů, což jsou zkrácené, speciálně upravené francouzské hole zakončené krátkými lyžemi. Stabilizátory slouží k udržení rovnováhy, při jízdě v obloucích k vyvolání impulsu při zahájení oblouku a nakonec také k brzdění. (Centrum handicapovaných lyžařů o. s. 2017)

Osoby se zrakovým postižením při sjezdovém lyžování využívají tzv. traséra. Trasér jede před lyžařem a podle hlasu ho navádí. Mezi lyžařem a trasérem je důležitá 100% důvěra a souhra. (Janečka, et al. 2012, s. 79)

Turistika

Turistika je oblíbená aktivita jak poznat krásy měst, památek i přírodních oblastí. Pro osoby s tělesným postižením mohou být tyto destinace limitovány z důvodu bariér. Proto vznikají webové servery, kde se dá zjistit, které místa jsou bezbariérová a budou tak vhodným místem pro cílenou návštěvu. Počet bezbariérových památek vzrůstá a turistika i pro tyto jedince dostává nové obzory. Kudláček, et al. (2013, s. 70–71) uvádějí speciální portály a projekty přímo týkající se turistiky osob s tělesným postižením a zmapováním bezbariérových míst. Mezi tyto portály patří např. www.helpnet.cz a www.neposedime.cz.

Osoby se zrakovým postižením využívají průvodce, kteří je informují o povaze terénu a okolí. Existují i speciální trasy pro nevidomé, které nabízejí po cestě sloupky s braillovým písmem s informacemi i pro vidící jedince. Pro děti se zrakovým postižením funguje i turistický kroužek při Škole Jaroslava Ježka pro zrakově postižené. (Tyflonet 2010)

Lezení na stěně

Osoby se zrakovým postižením se mohou účastnit i volnočasové aktivitě jako je lezení na stěně. Ideální je, pokud jedinec se zrakovým postižením leze spolu se dvěma cvičiteli. Jeden cvičitel jistí osobu se zrakovým postižením shora, druhý leze zajištěn v blízkosti nevidomého. Pomáhá najít vhodnou trasu pro jedince se zrakovým postižením, pokud sám neví kudy lézt. Kromě krytých horolezeckých stěn, či lezení ve volné přírodě, mohou osoby se ZP navštěvovat lanová centra. (Tyflonet 2010)

Sledge hokej

Sledge hokej je uzpůsoben pro osoby, které nemohou hrát hokej ve stoje. Je tedy vhodný pro osoby s funkčním omezením dolních končetin, amputáře či vozíčkáře. Hraje se na speciálních saních, které jsou uzpůsobeny právě pro tyto sportovce. Hráči se pohybují pomocí dvou hokejek, které mají na jednom konci bodce a na druhém čepel, která je ohnuta na pravou a levou stranu.

V České republice se hraje od roku 2000 díky Romanovi Herinkovi, který ve spolupráci s Katedrou aplikované tělesné výchovy v rámci Univerzity Palackého v Olomouci vytvořil sekci APA - aplikované pohybové aktivity s oddílem sledge hokeje. První český sledge hokejový tým vznikl v roce 1999 ve Zlíně s názvem *Sedící berani*. Začátky byly těžké, ale postupem času přibývalo více týmů, vznikalo více soutěží a nyní se utkávají týmy na mezinárodní úrovni.

Hra trvá 3 x 15 minut, kdy v týmu na ledě je 5 hráčů (2 obránci a 3 útočníci) plus jeden brankář. Hrací plocha je přizpůsobena pohybu na speciálních saních a přístup k trestným a hráčským lavicím je umožněn pomocí rampy či snížení úrovně k ledu. Hrazení u těchto lavic je průhledné, aby hráči měli možnost vidět průběh hry.

Od výbavy hráčů klasického hokeje se tato výbava liší tím, že hráči sledge hokeje jsou povinni používat chránič hrdla a obličejovou masku. Po celou dobu hry jsou hráči ve speciálních saních, které mají zespoda místo skluznic nože. Hokejky nesmí přesahovat 100 cm. (Kudláček & Janák in Kudláček, et al. 2007, s. 82–92)

Fotbal pro 5

Fotbal pro 5 byl prvně organizován ve Španělsku v roce 1986 a od té doby se rozšiřoval po celém světě. Je to uzpůsobený tradiční fotbal pro jedince se zrakovým

postižením. Pravidla vycházejí z klasických pravidel fotbalu FIFA. Samozřejmě jsou pravidla přizpůsobeny hře osobám se zrakovým postižením. Fotbalový tým je sestaven ze čtyř hráčů se zrakovým postižením a jedním vidícím brankářem. Hra trvá 50 minut (2 x 25 minut), kdy proti sobě hrají dva týmy o pěti hráčích. Fotbal se hraje s ozvučeným míčem a brankář má možnost ostatní svoje spoluhráče navigovat v prostoru. Hřiště je menší než v klasickém fotbalu a pravidlo ofsidu se nevyužívá. Na letních paralympijských hrách se poprvé tento sport hrál v roce 2004 v Athénách.

Fotbal pro hráče s centrálními poruchami hybnosti se nazývá **Fotbal pro 7**. V tomto případě trvá hra 2 x 30 minut a hřiště je též menší, jako tomu je i u Fotbalu pro 5. Pravidlo ofsidu se nepoužívá a postranní vhazování může být pouze jednou rukou. Tento sport se dostal na letní paralympijské hry již v roce 1984 v New Yorku. (Kudláček & Ješina 2013, s. 86–87)

V dnešní době se tedy setkáváme s mnoha možnostmi pro handicapované sportovce, jak svoji kariéru utvrzovat i na mezinárodní úrovni. Je to i výbornou motivací pro mladé sportovce, pro které může být cíl se přiblížit paralympijským sportovcům nebo nás přímo reprezentovat na paralympijských hrách. A pro osoby se zdravotním postižením, které nejsou vrcholoví sportovci, ale sport a pohyb jsou pro ně také důležitým mezníkem v jejich životech. Dnešní doba naštěstí umožňuje mnoho kompenzačních pomůcek právě pro osoby s handicapem, které by se chtěly do sportovních činností zapojit.

Proto je správné, když se děti se zdravotním postižením nevyčleňují z pohybových aktivit a zapojují se spolu se svým kolektivem do stejných činností, které začínají již ve školním zařízení v rámci tělesné výchovy.

2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program je v systému kurikulárních dokumentů na státní úrovni spolu s Národním vzdělávacím programem. Na rozdíl od školních vzdělávacích programů, které jsou na školní úrovni v systému kurikulárních dokumentů, a podle nichž se uskutečňuje konkrétní vzdělávání na jednotlivých školách. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.

Rámcové vzdělávací programy základního vzdělávání vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vycházejí z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení. Šimoník (2003, s. 17) charakterizuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) jako „konkrétní základ pro pedagogickou činnost školy, neboť formuluje cíle vzdělávání, k jejichž naplnění pedagogická činnost směřuje, vymezuje závazný vzdělávací obsah a charakterizuje přístupy k tvorbě učebního plánu a školního vzdělávacího programu. Vymezuje požadavky na žáka a klíčové kompetence, které jsou základem pro stanovení evaluačních kritérií a nástrojů. Stanovuje, čemu se žáci učí, a jaké jsou očekávané vzdělávací výsledky, jichž mají dosáhnout na konci základního vzdělávání“.

Rámcový vzdělávací program vymezuje určité principy (RVP ZV 2016, s. 6):

- navazuje svým pojetím a obsahem na RVP PV a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání;
- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol;
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání;
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo;
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi;
- stanovuje standardy pro základní vzdělávání, jejichž smyslem je účinně napomáhat při dosahování cílů stanovených v RVP ZV;

- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků;
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných;
- je podkladem pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.

Vzdělávací obsah, který RVP ZV vymezuje, je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory (RVP ZV 2016, s. 15):

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk);
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace);
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie);
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět);
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství);
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis);
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova);
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova);
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).

2.1 Vzdělávací oblast Člověk a zdraví

Vzdělávací oblast *Člověk a zdraví* (RVP ZV 2016, s. 93) přináší základní podněty pro pozitivní ovlivňování zdraví (poznatky, činnosti, způsoby chování), s nimiž se žáci seznamují, učí se je využívat a aplikovat ve svém životě. Vzdělávání v této vzdělávací oblasti směřuje především k tomu, aby žáci poznávali sami sebe jako živé bytosti, aby pochopili hodnotu zdraví, jeho ochrany i hloubku problémů spojených s nemocí či jiným poškozením zdraví. Žáci se seznamují s různými riziky, která ohrožují zdraví v běžných i mimořádných situacích, osvojují si dovednosti a způsoby chování (rozhodování), které vedou k zachování či posílení zdraví, a získávají potřebnou míru odpovědnosti za vlastní

zdraví i zdraví jiných. Jde tedy z velké části o poznávání zásadních životních hodnot, o postupné utváření postojů k nim a o aktivní jednání v souladu s nimi. Naplnění těchto záměrů je v základním vzdělávání nutné postavit na účinné motivaci a na činnostech a situacích posilujících zájem žáků o problematiku zdraví.

Důležité je klást důraz převážně na praktické dovednosti a aplikaci v modelových situacích a v každodenních činnostech ve škole. Proto je důležité, aby se učitelé a provoz školy řídili zásadami zdravého životního stylu. Pokud bude mít dítě správný vzor, bude automaticky vedeno k vlastnímu využití svých schopností a dovedností v rámci zdravého životního stylu správným směrem. Později bude samo rozhodovat a chovat se podle vlastního správného usouzení. Takto chápané vzdělávání je základem pro vytváření aktivních přístupů žáků k rozvoji i ochraně zdraví.

Do vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví* patří dva vzdělávací obory *Výchova ke zdraví* a *Tělesná výchova*. Kompletní vzdělávací oblast *Člověk a zdraví* je realizována v souladu s věkem dítěte, dá se velice dobře prolínat do ostatních vzdělávacích oblastí a aplikovat její poznatky a dovednosti v reálném životě dítěte.

Výchova ke zdraví

Vzdělávací obor *Výchova ke zdraví* (RVP ZV 2016, s. 93) vede žáky k aktivnímu rozvoji a ochraně zdraví v propojení všech jeho složek (sociální, psychické a fyzické) a učí je být za ně odpovědný. Svým vzdělávacím obsahem navazuje na obsah vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* a prolíná do ostatních vzdělávacích oblastí. Žáci si osvojují zásady zdravého životního stylu a jsou vedeni k jejich uplatňování ve svém životě i k osvojování účelného chování při ohrožení v každodenních rizikových situacích i při mimořádných událostech. Vzhledem k individuálnímu i sociálnímu rozměru zdraví obsahuje vzdělávací obor *Výchova ke zdraví* výchovu k mezilidským vztahům a je velmi úzce propojen s průřezovým tématem *Osobnostní a sociální výchova*. Žáci si rozšiřují a prohlubují poznatky o sobě i vztazích mezi lidmi, partnerských vztazích, manželství a rodině, škole a společenství vrstevníků.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Výchova ke zdraví* je realizován pouze na 2. stupni základního vzdělávání. Vzdělávací obsah tohoto oboru je na 1. stupni zařazen do vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*.

Učivo 2. stupně vzdělávací oblasti *Výchova ke zdraví* (RVP ZV, s. 96–97) se dělí do těchto kategorií:

- vztahy mezi lidmi a formy soužití;
- změny v životě člověka a jejich reflexe;
- zdravý způsob života a péče o zdraví;
- rizika ohrožující zdraví a jejich prevence;
- hodnota a podpora zdraví;
- osobnostní a sociální rozvoj.

Tělesná výchova

Vzdělávací obor *Tělesná výchova* (RVP ZV 2016, s. 93) jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v problematice zdraví směřuje na jedné straně k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Pohybové vzdělávání postupuje od spontánní pohybové činnosti žáků k činnosti řízené a výběrové, jejímž smyslem je schopnost samostatně ohodnotit úroveň své zdatnosti a řadit do denního režimu pohybové činnosti pro uspokojování vlastních pohybových potřeb i zájmů, pro optimální rozvoj zdatnosti a výkonnosti, pro regeneraci sil a kompenzaci různého zatížení, pro podporu zdraví a ochranu života. Předpokladem pro osvojování pohybových dovedností je v základním vzdělávání žáků prožitky z pohybu a z komunikace při pohybu, dobře zvládnutá dovednost pak zpětně kvalitu jeho prožitku umocňuje. V tělesné výchově je velmi důležité motivační hodnocení žáků, které vychází ze somatotypu žáka a je postaveno na posuzování osobních výkonů každého jednotlivce a jejich zlepšování – bez paušálního porovnávání žáků podle výkonových norem (tabulky, grafy aj.), které neberou v úvahu růstové a genetické předpoklady a aktuální zdravotní stav žáků.

Je důležité rozpoznání fyzických možností a pohybového nadání žáků pro následné správné rozvíjení jejich dovedností. Na druhou stranu je nutné odhalení možného zdravotního oslabení žáka a jeho korekci v běžných i specifických formách pohybového učení – v povinné tělesné výchově, případně ve zdravotní tělesné výchově. Proto se nedílnou součástí tělesné výchovy stávají korektivní a speciální vyrovnávací cvičení, která jsou podle potřeby preventivně využívána v hodinách tělesné výchovy pro všechny žáky

nebo jsou zadávána žákům se zdravotním oslabením místo činností, které jsou kontraindikací jejich oslabení.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Tělesná výchova* je realizován ve všech ročnících základního vzdělávání, kdy časová dotace pro školní tělesnou výchovu nesmí ze zdravotních a hygienických důvodů klesnout pod 2 hodiny týdně.

Učivo 1. a 2. stupně *Tělesné výchovy* (RVP ZV 2016, s. 99–102) se dělí do tří stejných kategorií – činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, činnosti podporující pohybové učení. Učivo prvního stupně je rozvíjeno na druhém stupni. Žáci by měli absolvovat tyto aktivity a ovládat tyto poznatky z daných témat:

- ČINNOSTI OVLIVŇUJÍCÍ ZDRAVÍ:
 - význam pohybu pro zdraví;
 - zdravotně orientovaná zdatnost;
 - prevence a korekce jednostranného zatížení a svalových dysbalancí;
 - hygiena a bezpečnost při pohybových činnostech.
- ČINNOSTI OVLIVŇUJÍCÍ ÚROVEŇ POHYBOVÝCH DOVEDNOSTÍ:
 - pohybové hry;
 - gymnastika;
 - estetické a kondiční formy cvičení s hudbou a rytmičným doprovodem;
 - úpoly;
 - atletika;
 - sportovní hry;
 - turistika a pobyt v přírodě;
 - plavání;
 - lyžování, snowboarding, bruslení.
- ČINNOSTI PODPORUJÍCÍ POHYBOVÉ UČENÍ:
 - komunikace v TV;
 - organizace prostoru a pohybových činností;
 - historie a současnost sportu;
 - pravidla osvojovaných pohybových činností;

- zásady jednání a chování v různém prostředí a při různých činnostech;
- měření výkonů a posuzování pohybových dovedností.

2.2 Zdravotní tělesná výchova

Pokud se u žáka vyskytuje určité zdravotní oslabení je doporučeno navštěvovat zdravotní tělesnou výchovu jako adekvátní náhradu povinné školní výchovy nebo jako rozšíření pohybové nabídky. Dle RVP ZV (2016, s. 94) se školám doporučuje vyrovnávat pohybový deficit žáků III. (příp. II.) zdravotní skupiny a jejich potřebu korektivních cvičení zařazováním povinného či volitelného předmětu, jehož obsah vychází z tematického okruhu *Zdravotní tělesná výchova*.

Zdravotní tělesná výchova (dále ZTV) je zařazena do systému pohybové léčby tzv. kinezioterapie a jedná se o specifickou formu školní tělesné výchovy. Cílem je ovlivnit pohybovou soustavu na základě znalostí fyziologie a kineziologie tak, aby pohyb vyvolal žádoucí potřebný léčebný efekt.

Zdravotní tělesná výchova je určena pro žáky III. zdravotní skupiny nebo pro přechodně zdravotně oslabené jedince, kteří momentálně nemohou provádět cviky a činnosti v běžné školní tělesné výchově z aktuálních zdravotních důvodů. Do této skupiny patří jedinci s oslabením podpůrně pohybového systému, s oslabením vnitřních orgánů či s oslabením smyslových a nervových funkcí. Zdravotní tělesná výchova existuje již od roku 1951, kdy nesla název zvláštní tělesná výchova a byla zařazena na všechny stupně škol jako nepovinná forma. Nejvíce tuto formu tělesné výchovy využívaly děti s ortopedickým oslabením. Po roce 1982, kdy se tato forma začlenila i do dobrovolného hnutí jako tělesná výchova zdravotně oslabených, se upravil název na zdravotní tělesnou výchovu na všech typech škol. (Kopecký 2014, Kudláček 2013, Ješina 2013)

V roce 1991 došlo k úpravě směrnice Ministerstvem zdravotnictví České republiky *“o péči a zdraví při provádění tělesné výchovy a sportu”*, kde se uvádí upravená tabulka zdravotních skupin (Tab. 1: Zdravotní skupiny). Od té doby nerozhoduje o příslušné zdravotní skupině praktický lékař, ale tato kompetence spadá na tělovýchovného lékaře, který se odborně vyjadřuje k danému typu postižení dítěte, stav kontroluje a určuje skupinu zdravotní skupiny. (Kopecký 2014, s. 14)

Tab. 1: Zdravotní skupiny

Skupina	Charakter zdravotního stavu	Povolený druh tělesné výchovy	Zajištění tělovýchovného procesu
I.	Jedinci zdraví, přiměřeně vyvinutí, s vysokým stupněm trénovanosti	Školní tělesná výchova a sport v plném rozsahu bez omezení	Učitel TV, trenér, cvičitel
II.	Jedinci zdraví, méně trénovaní	Školní tělesná výchova a sport	Učitel TV, trenér, cvičitel
III.	Jedinci trvale oslabení nebo s dočasnými odchylkami tělesného vývoje	Školní tělesná výchova s úlevami a zdravotní tělesná výchova, výjimečně sportovní činnosti dle stupně oslabení	Kvalifikovaný učitel TV (ZTV), cvičitel (ZTV), trenér
IV.	Nemocní jedinci	Léčebná tělesná výchova, zákaz tréninku, závodění i školní tělesné výchovy	Fyzioterapeuti

(Kopecký 2014, Kudláček 2013, Ješina 2013)

Cílem zdravotní výchovy je racionálním způsobem zmírnit či odstranit zdravotní oslabení a posílit organismus. Je to způsob jak zdravotně oslabenému jedinci poskytnout možnost sportovního vyžití vzhledem k jeho schopnostem a zdravotního stavu. Z tohoto cíle vycházejí úkoly, které zdravotní tělesná výchova plní (Kopecký 2014, s. 19–21):

- **úkol zdravotní:** pozitivní ovlivňování zdravotní stavu vedoucí až k vymizení oslabení či kompenzaci stimulací jednotlivých tkání, orgánů a organismů, předcházet dalším psychosomatickým poruchám, získávání adekvátních návyků, eliminovat důsledky negativního životního stylu
- **úkol vzdělávací:** vzdělat jedince teoreticky i prakticky o možnostech cviků, které může, ale i nemůže provádět, aby se jeho stav pouze zlepšoval a nezhoršoval

- **úkol výchovný:** vyvolat u jedince pozitivní vztah k pohybové aktivitě, který si udrží a stane se automatickou součástí života jedince
- **úkol socializační:** pracovat na pocitu sebedůvěry v sebe, ve svoje schopnosti, což vede k rychlejšímu začlenění oslabeného jedince do skupiny
- **úkol psychologický:** vytvářet vztah k sobě samému i ke svému tělu, vytvářet optimální prostředí pro spokojenost jedince, pozitivní rozvíjení jedince
- **úkol bezpečnostní:** naučit jedince bezpečnostní pravidla při cvičení, dodržování pravidel, základy pomoci mezi jedinci

Cvičební jednotka/vyučovací hodina zdravotní tělesné výchovy se obsahem přizpůsobuje druhu zdravotního oslabení, zdravotnímu stavu, biologickému věku, pohlaví, pohybovému rozvoji cvičenců, jejich předcházející pohybové průpravě, funkční zdatnosti cvičenců a zájmu cvičenců. (Hošková & Matoušová 2007, s. 22–23)

Učivo Zdravotní tělesné výchovy (RVP ZV 2016, s. 104) je definováno do těchto kategorií:

- ČINNOSTI A INFORMACE PODPORUJÍCÍ KOREKCE ZDRAVOTNÍCH OSLABENÍ:
 - základní druhy oslabení, jejich příčiny a možné důsledky.
- SPECIÁLNÍ CVIČENÍ:
 - oslabení podpůrně pohybového systému;
 - oslabení vnitřních orgánů;
 - oslabení smyslových a nervových funkcí.
- VŠESTRANNÉ ROZVÍJEJÍCÍ POHYBOVÉ ČINNOSTI:
 - pohybové činnosti v návaznosti na vzdělávací obsah TV.

RVP ZV (2016, s. 94) reaguje formou zdravotní tělesné výchovy na poznatky lékařů, protože zdravotních oslabení v celé populaci přibývá a zdravotně oslabené dítě potřebuje větší množství spontánních i cíleně zaměřených pohybových aktivit než dítě zdravé. Účast ve zdravotní tělesné výchově vede žáky k poznání charakteru jejich zdravotního oslabení i míry a rozsahu omezení některých činností. Současně předkládá konkrétní způsoby ovlivňování zdravotních oslabení (speciální cvičení, všestranně zaměřené pohybové činnosti, relaxační techniky, plavání atd.) a jejich zařazování do denního režimu žáků.

V rámci RVP ZV jsou definovány očekávané výstupy žáků absolvující vzdělávací obor *Výchova ke zdraví, Tělesná výchova i Zdravotní tělesná výchova*. V nynějším Rámcovém vzdělávacím plánu základního vzdělávání platnému k 1. 9. 2016 se objevuje nově tabulka s tzv. *Minimální doporučenou úrovní pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření*. Tato doporučení jsou uvedena pro výstupy vzdělávacího oboru *Výchova ke zdraví, Tělesná výchova i Zdravotní tělesná výchova*.

3 Vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Úpravy RVP ZV z roku 2016 vycházejí ze zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Stěžejní pro úpravu RVP ZV byla změna § 16 (16a, 16b) školského zákona, jehož účinnost je od 1. 9. 2016. Tato úprava je legislativním ukotvením tzv. společného vzdělávání a zahájením procesu nového způsobu podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Na základě zmocnění v § 19, 23 odst. 3 a § 26 odst. 4 této novely školského zákona byla vydána vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Součástí vyhlášky je i přehled podpůrných opatření a další přílohy.

3.1 Podpůrná opatření

Rámcový vzdělávací plán základního vzdělávání (2016, s. 147) definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako žáka, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Tito žáci mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření z výčtu uvedeného v § 16 školského zákona. Podpůrná opatření realizuje škola a školské zařízení.

Podpůrná opatření dle RVP ZV (2016, s. 147) se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení na základě plánu pedagogické podpory (PLPP). Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanovuje příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Podpůrná opatření jsou popisem doporučení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které lze aplikovat ve školách běžných v rámci individuální integrace žáků se SVP. Díky této novince ve vzdělávání žáků se SVP Michalík et al. (2014, s. 32) tvrdí, že „model horizontálního dělení žáků do kategorií zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění nahrazen za vertikální model

posuzování míry/hloubky daného znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření“.

Přehled podpůrných opatření se dělí na část A, část B, část C a je přílohou č. 1 k dané vyhlášce č. 27/2016 Sb.

V části A jsou popsány konkrétně všechny stupně podpůrných opatření. U každého stupně podpůrného opatření je popsán:

- obecný popis podpůrných opatření daného stupně;
- podmínky k zajištění podpůrných opatření;
- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení;
- normovaná finanční náročnost;
- forma vzdělávání;
- východiska pro poskytování podpůrných opatření;
- příklady podpůrných opatření v daném stupni rozděleny do sekcí:
 - metody výuky,
 - úprava obsahu a výstupů vzdělávání,
 - organizace výuky,
 - hodnocení,
 - intervence školy,
 - pomůcky.

V části B je popsán výčet speciálních učebnic, kompenzačních pomůcek a speciálních učebních pomůcek, zároveň s normovanou finanční náročností dle stupně podpůrných opatření, avšak až od druhého stupně. Je tomu z důvodu toho, že dle § 2 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Proto podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost na rozdíl od podpůrných opatření zbývajících stupňů.

V části C jsou doplňující informace k možnosti výpočtu rozsahu poskytovaných podpůrných opatření a časové dotace.

Závazný rámec pro obsahové a organizační zabezpečení základního vzdělávání všech žáků vymezuje RVP ZV (2016, s. 147), který je východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího plánu (dále ŠVP). Podle ŠVP se uskutečňuje vzdělávání všech žáků dané školy. Pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně je ŠVP podkladem pro zpracování plánu pedagogické podpory (dále PLPP) a pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně podkladem pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP). PLPP a IVP zpracovává škola.

3.2 Individuální vzdělávací plán žáka

I přes nahrazení vyhlášky č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných vyhláškou č. 27/2016 Sb. a úpravou individuálního vzdělávacího plánu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se platnost definice IVP dle Zelinkové nemění. Zelinková (2011, s. 172) individuální vzdělávací plán definuje jako „závazný pracovní materiál sloužící všem, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějící reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra“.

Individuální vzdělávací plán by měl být pozitivem pro žáka i pro učitele. Žák může pracovat podle svého tempa dle svých schopností. Není tak srovnávaný s ostatními žáky a vyhne se tak možnému stresu z nezvládnutí probírané látky či posměškům od spolužáků. Uvědomuje si, že mu tímto způsobem učitel chce pomoci a hledají společnou cestu k vytyčeným cílům. Žák je hodnocen individuálně, při formativním způsobu hodnocení může žák pracovat na zpětné vazbě a své výkony vylepšit. Při slovním hodnocení nedochází ke srovnávání s ostatními žáky a opět se tak žák může vyhnout stresu. V ideálním případě se na přípravě IVP aktivně podílí rodiče a jejich dítě. Všichni jsou tak odpovědní za výsledky práce. (Zelinková 2011, s. 172)

Dle § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. individuální vzdělávací plán:

- zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka či zákonného zástupce žáka;
- vychází ze školního vzdělávacího programu;

- je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.

Do 1. 9. 2016 si školy s poradenskými zařízeními vytvářely vlastní šablonu IVP (obsahující všechny nezbytné vyhláškou stanovené informace), avšak nová vyhláška MŠMT ČR (č. 27/2016 Sb.), platná od 1. 9. 2016, již obsahuje standardizovanou šablonu IVP v příloze a obsahuje tyto body:

- informace o dítěti;
- ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP;
- kontaktní pracovník ŠPZ;
- školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka;
- priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP);
- předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP (metody výuky, úpravy obsahu vzdělávání žáka);
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání;
- organizace výuky;
- způsob zadávání a plnění úkolů;
- způsob ověřování vědomostí a dovedností;
- hodnocení žáka;
- pomůcky a učební materiály;
- podpůrná opatření jiného druhu;
- personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník);
- další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka;
- spolupráce se zákonnými zástupci žáka;
- dohoda mezi žákem a vyučujícím;
- podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty;
- jména pedagogických pracovníků vzdělávající žáka, školského poradenského pracovníka, pracovníka školského poradenského zařízení, zákonného zástupce, žáka a jejich podpis.

Podoba nynějšího individuálního vzdělávacího plánu se téměř shoduje s návrhem Jucovičové (2009, s. 30–32), který by měl obsahovat tyto body:

- údaje o žákovi;

- závěry speciálně pedagogických a psychologických vyšetření;
- cíle speciálního vzdělávání;
- obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování individuální péče;
- pedagogické postupy, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob zadávání a plnění úkolů;
- forma hodnocení a klasifikace;
- způsob reedukace;
- seznam kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů;
- potřebu dalšího pedagogického pracovníka (asistenta pedagoga, osobního asistenta, speciálního pedagoga, logopeda, metodika prevence atd.);
- potřebu snížení počtu žáků ve třídě;
- jméno pracovníka školského poradenského zařízení (konzultanta);
- předpokládané navýšení finančních prostředků;
- vymezení spolupráci s rodiči;
- podpisy zodpovědných osob (především ředitele školy, zákonných zástupců a konzultanta).

Konkrétní příklad popisu tělesné výchovy v rámci IVP u žáka s diagnózou dětská mozková obrna (dále DMO) s přiznaným 3. stupněm podpůrných patření, může vypadat například jako v tabulce č. 2. Celý individuální vzdělávací plán tohoto žáka se nachází v příloze A.

Tab. 2: Podrobný popis podpůrných opatření v TV u žáka s DMO v IVP

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)	
Tělesná výchova	Využívání balančních a rovnovážných pomůcek pro senzomotorickou stimulaci. Využití asistenta pedagoga. Začleňování do běžných aktivit se spolužáky. Respektovat individuální možnosti žáka. Využívání prvků ZTV. Nezaměřovat se jenom na výsledek, ale i na průběh a postup při dosahování zadaného úkolu. Posilovat motivaci žáka.

(archiv autorky 2016)

Podle zkušeností a praxe Bartoňové a Ješiny (2012, s. 53) doporučují navíc do IVP pro TV zařadit:

- diagnózu zdravotního postižení;
- diagnostiku prostředí (vnější podmínky);
- diagnostiku vědomostí ohledně pohybového učení a zdraví;
- diagnostiku pohybových dovedností (test pohybových dovedností).

Zpracování a provádění IVP zajišťuje ředitel dané školy. IVP se zpracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem, pokud není žák zletilý. IVP by se měl zpracovat neprodleně po zjištění, že bude pro vzdělávání žáka nutný. Nejpozději do měsíce ode dne obdržení doporučení ze ŠPZ a žádosti zletilého žáka či jeho zákonného zástupce.

Dle RVP ZV (2016, s. 147) na úrovni IVP je možné na doporučení školského poradenského zařízení v rámci podpůrných opatření upravit očekávané výstupy stanovené ŠVP, případně upravit vzdělávací obsah tak, aby byl zajištěn soulad mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáků. Jde o to, aby vzdělávání žáků se SVP směřovalo k dosažení jejich osobního maxima.

K úpravám očekávaných výstupů stanovených v ŠVP se využívá podpůrné opatření IVP. To umožňuje u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně podpory (týká se žáků s lehkým mentálním postižením) upravovat očekávané výstupy vzdělávání, případně je možné přizpůsobit i výběr učiva. Upravené očekávané výstupy pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními vzdělávání podle RVP ZV musí být na vyšší úrovni, než jsou očekávané výstupy stanovené v RVP pro základní školy speciální.

Úpravy obsahu a realizace vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně podpůrných opatření jsou předmětem metodické podpory. Pedagogickým pracovníkům by podle RVP ZV (2016, s. 147) měla být zajištěna metodická podpora formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

S IVP jsou seznámeni všichni pedagogičtí pracovníci pracující s dítětem, žák či zákonný zástupce nezletilého žáka, který souhlas s individuálním vzdělávacím plánem potvrdí svým podpisem.

Je nutností dle § 4 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb. aby školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou sledovalo a nejméně jednou ročně vyhodnocovalo naplňování individuálního vzdělávacího plánu a poskytovalo žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu. V případě nedodržování opatření uvedených v individuálním vzdělávacím plánu informuje o této skutečnosti ředitele školy.

Individuální vzdělávací plán se podle nové vyhlášky č. 27/2016 Sb. využívá pouze pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně. Pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně se využívá plán pedagogické podpory.

3.3 Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory slouží zejména jako soubor nastavených podpůrných opatření u žáka s 1. stupněm podpůrného opatření.

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. plán pedagogické podpory zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu.

PLPP obsahuje konkrétní body:

- jméno a příjmení žáka;
- název školy a ročník;
- důvod k přistoupení sestavení PLPP;
- datum vyhotovení;
- vyhodnocení PLPP plánováno ke dni;
- charakteristika žáka a jeho obtíží;
- stanovení cílů PLPP;
- metody výuky;
- organizace výuky;
- hodnocení žáka;
- pomůcky;
- požadavky na organizaci práce učitelů;
- podpůrná opatření v rámci domácí přípravy;
- podpůrná opatření jiného druhu;

- vyhodnocení účinnosti PLPP;
- doporučení k odbornému vyšetření;
- jména pedagogických pracovníků podílejících se na vzdělávání žáka, pracovníka ŠPP, zákonného zástupce a jejich podpis.

Plán pedagogické podpory škola průběžně aktualizuje v souladu s vývojem speciálních vzdělávacích potřeb žáka a poskytování podpůrných opatření prvního stupně škola průběžně vyhodnocuje. Dle § 10 odst. 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. škola nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření poskytovaných na základě plánu pedagogické podpory vyhodnotí, zda podpůrná opatření vedou k naplnění stanovených cílů. Není-li tomu tak, doporučí škola zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení. Do doby zahájení poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně na základě doporučení školského poradenského zařízení poskytuje škola podpůrná opatření prvního stupně na základě plánu pedagogické podpory. Konkrétní příklad plánu pedagogické podpory u žáka s Aspergerovým syndromem se zaměřením na podpůrná opatření ve škole je vyobrazen v tabulce č. 3. Celá podoba PLPP u žáka s touto diagnózou se nachází v příloze B.

Tab. 3: PLPP v rámci podpory v TV u žáka s Aspergerovým syndromem

III. Podpůrná opatření ve škole (Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)
a) Metody výuky (specifikace úprav metod práce se žákem)
Neuplatňují se speciální metody výuky.
b) Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)
Včasné informování o průběhu vyučovací hodiny a případných změnách. Nevystavovat ho situacím, kdy může dojít ke konfliktu – vyvarovat se „soutěživým“ hrám a nadměrnému hluku. Vyznačení místa v šatně pro jeho věci.
c) Hodnocení žáka (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)
Hodnocení s přihlédnutím ke specifickým potřebám žáka. Důležitá pozitivní hodnocení, slovní pochvala a motivace žáka. Zpětná vazba k výkonům žáka.
d) Pomůcky (učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)
Nevyužívají se speciální pomůcky.
e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů
Včasné zadávání úkolů, poskytnutí dostatečných informací o průběhu vyučovacích hodin a průběhu dne. Vyhodnocení vhodnosti aktivit při hodinách.

(archiv autorky 2016)

Jak zmiňuje Baslerová (2015, s. 128): „kvalitně zpracovaný plán pedagogické podpory může být důležitým dokumentem, který při soustavném selhávání žáka v 1. stupni podpory pomůže ŠPZ identifikovat potíže žáka spadající do vyšších stupňů podpory. Je dokladem o tom, jakým způsobem škola pracovala se žákem po dobu identifikace problémů v 1. stupni podpory“.

4 Integrovaná tělesná výchova

Integrace žáků se zdravotním postižením do běžných škol je procesem velice obtížným a dlouhotrvajícím. Snahy o integraci dětí se SVP trvají mnoho let a pozvolna se tyto snahy dostávají do legislativy České republiky. Jedná se o proces náročný, proto se v historii integrace žáků se zdravotním postižením setkáváme s různými překážkami a nejasnostmi. V nynější době již mluvíme o tzv. inkluzivním vzdělání.

V 90. letech 20. století vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole umožňovala ředitelům škol vytvářet tzv. speciální třídy, do kterých žáky se zdravotním postižením umisťovaly. Nicméně se zákon nevztahoval na žáky s mentálním postižením. Až v roce 2004 novelou vyhlášky se integrace vztahovala i na tyto žáky. Žáci se zdravotním postižením byli tedy začleňováni do hlavního vzdělávacího proudu, ale školy nebyly podpořeny potřebnými opatřeními (metodická, finanční, personální podpora). Změna přišla novým školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon poprvé definuje *žáky se speciálními vzdělávacími potřebami* a přinesl jistý posun ve vzdělávání těchto žáků. Mimo jiné je ředitel školy od platnosti školského zákona povinen přijmout přednostně žáky s místem trvalého bydliště v příslušném školském obvodu. (Michalík, et al. 2015, s. 14–17)

I přes různé komplikace se špatnou formulací pojmů či podmínek v legislativních dokumentech, snaha zařadit dítě s postižením do běžné školy mezi intaktní spolužáky roste, což je patrné z následující tabulky č. 4.

Tab. 4: Individuálně integrovaní žáci v MŠ, ZŠ a SŠ (srovnání 1995/2013)

Druh zdravotního postižení/ počet žáků individuálně integrovaných	1995	2013
Mentální postižení	325	2 341
Tělesné postižení	1 385	2 258
Zrakové postižení	660	656
Sluchové postižení	484	905
Poruchy autistického spektra	0	1 983
Narušení komunikační schopnosti	1 745	2 703
Specifické vývojové poruchy učení a chování	27 445	43 015
Celkem	32 044	53 861

(Michalík, et al. 2015, s. 17)

Nové poskytování podpůrných opatření pro žáky cílových skupin, dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, by mělo vyřešit nedostatky dřívějších legislativních mezer. Podpůrná opatření by měla pomoci žákům v odstranění jejich znevýhodnění při vzdělávání na běžné škole na základě jeho míry či hloubky.

Zapojení žáka do tělesné výchovy nese další specifika a limity, které mohou integraci žáka do vyučovací jednotky tělesné výchovy znemožnit. Jedním z hlavních limitů, se kterým se můžeme setkat, je postoj pedagoga. Pokud si pedagog nebude jist a nebude chtít docílit inkluzivního vzdělávání či integrace dítěte do TV, nestane se tak. Pedagog může mít pocit, že není dostatečně připraven na vzdělávání žáka se SVP nebo se bude setkávat s dalšími limity (prostorové/organizační, materiální, personální), které znemožňují výuku žáka se SVP integrovanou formou tělesné výchovy. Proto je dobré znát všechny možnosti a stupně podpory, které existují pro zapojení dítěte do tělesné výchovy, a následně vybrat vhodný model pro dané dítě se SVP.

4.1 Stupně podpory

Je důležité zvolit vhodný stupeň podpory dle druhu, typu a rozsahu postižení žáka, aby výuka probíhala bez komplikací. Pro české podmínky Ješina a Kudláček (2011, s. 45–48) upravují stupně podpory dle Blocka (2000) následovně:

Integrace bez podpory a bez modifikace obsahu TV

Jedná se o stupeň podpory, kdy není potřeba upravovat obsah, podmínky ani metody. Problém může nastat tehdy, pokud je dítě integrováno tímto způsobem, ale charakter postižení žáka vyžaduje úpravu obsahu či podmínek. Tato situace může nastat z důvodu nekompetentnosti učitele TV. Žák pak může být negativně zasáhnut po psychické i fyzické stránce.

Integrace s úpravou obsahu a podmínek v TV

V tomto stupni podpory všichni žáci plní stejné obecné cíle TV, ale žák se SVP se na aktivitách podílí na rozdílné úrovni s přihlédnutím ke svému postižení. Pedagog musí tedy přemýšlet, jaké změny uskutečnit k participaci žáka. K tomu využívá modifikaci obsahu a úpravu organizace školní TV. Žáci tedy mohou pracovat v rámci jedné aktivity na rozdílných úkolech.

Integrace s využitím peer partnerů/tutorů

Peer partnerem se rozumí spolužák ze stejné třídy, z paralelní třídy či z vyššího ročníku, který vykonává funkci asistenta pro žáka s postižením. Je to výborná příležitost, jak rozvíjet morálně volní vlastnosti spolužáka, který pomáhá žákovi s postižením. Rozvíjí tak svoji osobnost činností, která má jednoznačný smysl. Do tohoto stupně podpory se může zapojit více spolužáků a mohou se obměňovat. Je důležité, aby žáci, kteří vykonávají peer tutoring byli vzděláni na dané téma, aby si byli jisti, tím co dělají, a vykonávali svoji asistenci žákovi správně. Je to ekonomicky nenáročný způsob podpory, pokud škola nemá dostatečné finance na asistenty pedagoga, a zároveň má zájem více participovat intaktní žáky školy do společného vzdělávání a zapojovat je do aktivit s integrovanými žáky.

Integrace s využitím asistenta pedagoga

O tento stupeň integrace jde tehdy, pokud pedagogovi umožňuje školský zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání využít pro žáka asistenta pedagoga. Pozice a nároky na vzdělávání asistenta pedagoga vycházejí ze zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. Asistent pedagoga poté po domluvě s pedagogem vykonává pomoc žákovi v daných aktivitách nebo po celou vyučovací jednotku.

Kombinované formy výuky

Ne v každém případě je vhodné usilovat o výhradně integrovanou tělesnou výchovu. V tomto případě stupně podpory se jedná o kombinaci různých forem aplikované tělesné výchovy. Což znamená, že žák se SVP pohybové aktivity vykonává v jiný čas, s jiným obsahem nebo jinak cíleně zaměřené než ostatní spolužáci. Vykonával by tak tedy segregované činnosti. Anebo může vykonávat paralelní činnosti, které probíhají ve stejném času, se stejným obsahem nebo se stejným cílem.

Spolupráce s organizacemi v komunitě školy nebo žáka

Jedná se o kombinaci výuky organizované školou a jinou organizací vykonávající pohybové aktivity.

Další výuka segregovaného charakteru

Výuka tělesné výchovy žáka se SVP probíhá na jiné škole uzpůsobené pro jeho potřeby. Ostatní předměty plní na běžné škole.

4.2 Diagnostika

Pro lepší začlenění dítěte do hodin tělesné výchovy a kvalitnější výuku, je dobré znát dopředu žákův zdravotní stav a jeho fyzické možnosti. Proto Bartoňová a Ješina (2012, s. 55) doporučují před integrací žáka do tělesné výchovy provést diagnostiku žáka, která pedagogovi přiblíží možnosti dítěte a může se tak kvalitně připravit na průběh a náplň tělesné výchovy s integrovaným žákem. Zároveň při testování žáka pozná jeho charakter a osobní přístup k pohybu. Jestliže bude dítěti chybět motivace a chuť ke spolupráci, i přes fakt, že jeho fyzické možnosti jsou adekvátní pro výkon aktivit v tělesné výchově, tak vyučovací hodiny tělesné výchovy nebudou efektivní stejně jako u intaktního žáka bez motivace a chuti pracovat. Zájem o určitý druh sportu se liší i typem osobnosti. Tod (2012, s. 30) uvádí důvody, proč je těžké zkoumat vztahy mezi osobností a sportovními výkony. Prvním důvodem je různorodost a nespočet existujících sportů. Druhým důvodem je skutečnost, že osobnost je široká a je tvořena různými dimenzemi, přičemž se sportovními výkony můžou souviset jen některé vlastnosti osobnosti.

Diagnostika prostředí

Při diagnostice prostředí si uděláme přehled o vnějších podmínkách. Diagnostiku je možné provádět formou rozhovoru s rodičem dítěte a zároveň formou pozorování. Rozhovor s rodičem by se měl týkat postoje ke sportu dítěte i rodiny a zkušeností žáka s pohybovou aktivitou.

Otázky, na které by se pedagog mohl ptát, by mohly vypadat takto:

- Sportuje vaše dítě?
- Sportujete společně s vaším dítětem?
- Dochází vaše dítě na nějaké pohybové kroužky?
- Navštěvuje vaše dítě pravidelně rehabilitační zařízení?

Pozorováním zjistíme stav školy, zda jsou k dispozici vhodné prostory – bezbariérové budovy, tělocvičny, hřiště a další využívané prostory školy. Je dobré zjistit

pozorováním i chování žáka v ostatních předmětech a ve spontánních aktivitách se spolužáky. Uděláme si tak obrázek o osobnostní charakteristice a motivaci dítěte. (Bartoňová & Ješina 2012, s. 55)

Diagnostika vědomostí a poznatků ohledně pohybového učení a zdraví

Pokud dítě dříve nenavštěvovalo školní tělesnou výchovu nebo začíná navštěvovat vyučovací hodiny tělesné výchovy později než ostatní spolužáci, je dobré zjistit žákovi dosavadní vědomosti o daném tématu, které vycházejí z RVP ZV. Podle RVP ZV se řídíme danými očekávanými výstupy, které by žák měl ovládat na úrovni svému věku. (Bartoňová & Ješina 2012, s. 56)

Diagnostika pohybových schopností a dovedností

Diagnostika nového dítěte se SVP by měla být komplexní pro následnou efektivitu výuky. Z diagnostiky poté vycházejí úkoly a cíle, kterých je žák v daném předmětu schopen docílit. Cíle se budou lišit u nově zapojeného dítěte se SVP a u dítěte, které již má IVP sestavený a pokračuje v plnění vzdělávacích cílů několik let. U nově začleněného žáka se jedná o proces pomalejší a může být velice proměnlivý. Záleží, zda má nový žák již určitou zkušenost s pohybovou aktivitou nebo se bude pedagog soustředit na rozvoj základních pohybových návyků a dovedností jako je chytání a házení míče, manipulace se sportovním náčiním, skok do dálky a jiné.

Pro diagnostiku pohybových schopností a dovedností může pedagog využít svoje vlastní diagnostické materiály nebo může využít již ověřené existující testy, které jsou pro ověření motorických dovedností k potřebám školní tělesné výchovy ideální. Konkrétními příklady takových diagnostických materiálů jsou testy GMFM, MABC, UNIFITTEST, DIC - CIT. (Bartoňová & Ješina 2012, s. 56–62)

GMFM - Gross Motor Function Measure

Autoři tohoto testu jsou kanadští vědci působící na Chedoke Hospital v Ontariu. Test slouží spíše pro fyzioterapeutické vyšetření pro svou obsáhlost. Autorky Spurná a Vaščáková (2010) upravily tento test pro potřeby školní tělesné výchovy v našich podmínkách. Test je nazván – *Test motorických kompetencí žáků s TP a žáků s kombinovaným postižením*. Test testuje 5 oblastí s 34 položkami. Žáci, kteří zvládají samostatnou chůzi, plní tyto oblasti:

1. leh a přetáčení;
2. sed;
3. plazení a lezení;
4. stoj;
5. chůze, běh a poskoky.

Žáci, kteří místo samostatné chůze využívají manipulaci na mechanickém vozíku, mají poslední kategorii *chůze, běh a poskoky* nahrazenou oblastí *mobilita a manipulace s mechanickým vozíkem*. (Spurná & Vaščáková in Bartoňová & Ješina 2012, s. 57)

MABC – Movement Assessment Battery for Children

Test je určen pro děti ve věku 3 – 12 let hodnotící motorické dovednosti jedince. Dá se využít pro děti intaktní i děti s postižením. MABC není verifikována verze pro českou populaci, ale byla využita pro klinickou praxi u dětí s mentálním postižením, poruchami autistického spektra a u dětí neslyšících. (Válková in Bartoňová & Ješina 2012, s. 61)

UNIFITTEST

Testová baterie, která je určena pro posouzení a monitorování úrovně základní motorické výkonnosti u dětí školního věku, mládeže i dospělých. Je nutné si test modifikovat dle stupně a typu postižení a věku žáka. (Bartoňová & Ješina 2012, s. 61)

DIC-CIT - Didactic Inclusive Categories – Critical Incident Techniques

Jedná se o základní metodu pro hodnocení činnosti žáků v inkluzivní školní tělesné výchově. Výsledky by měly odhalit časové charakteristiky skutečného začlenění žáka do hodiny, do paralelních činností a funkci asistenta pedagoga. (Válková, Bartoňová, Ahmetašević in Bartoňová & Ješina 2012, s. 61)

4.3 Modifikace vyučovací hodiny

Aby integrovaná tělesná výchova měla kvalitní podobu a naplňovala vzdělávací cíle, je potřeba modifikace stávající podoby tělesné výchovy. Inovace vyučovací jednotky je na pedagogovi. Pokud sám pedagog nebude ochoten se podílet na plnohodnotné integraci, nebude cíl a průběh vyučovací jednotky kvalitně splněn.

Modifikace vyučovací jednotky vždy závisí na druhu, typu a charakteru zdravotního postižení žáka. První důležitým bodem je zvážit zda integrace žáka se SVP do tělesné výchovy je vhodná a zda bude přínosem pro žáka i pro ostatní spolužáky. Proto existuje více možností forem integrované TV a je důležité zvolit vhodnou pro daného žáka.

Kudláček a Ješina (2008, s. 43) uvádějí 4 pravidla, na která by se mělo vždy při modifikace vyučovací jednotky myslet:

- aktivity musejí být smysluplné;
- aktivity musí být bezpečné pro všechny žáky;
- ne každá aktivita je vhodná pro všechny;
- intaktní žáci nesmí trpět pocitem ochuzení z důvodu integrace žáka se SVP.

Válková (2010) v souladu s Ješinou et al. (2011, s. 68–71) vyzdvihují tyto důležité oblasti, které se musí modifikovat při integrované tělesné výchově:

- komunikace;
- metody práce, metody učení, postupy;
- obsah činnosti, programu, sportu;
- podmínky – přístup do prostředí, vlastní prostředí činnosti, pomůcky, náčiní;
- pravidla.

S integrací žáků do tělesné výchovy zároveň souvisí limity, se kterými se můžeme setkat. Jedná se o tři hlavní skupiny (Ješina et al. 2011, s. 22):

- prostorové limity;
- materiální limity;
- personální limity.

Mezi prostorové/organizační limity řadíme problémy s přesuny na TV, nedostatečné prostory nebo například bariérové přístupy do tělocvičen. Materiální limity mohou znemožnit výuku pro nedostatečné a nevhodné vybavení kompenzačních pomůcek. Personální limity zasahují školy, které mají nedostatek asistentů pedagogů, nespolupracují s konzultanty v oblasti integrované tělesné výchovy či mají celkový nedostatek kompetentních pedagogů.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Metodologie práce

V následujících podkapitolách jsou uvedeny výzkumné otázky a hypotézy s cílem výzkumné části, metody sběru dat, popis výzkumného vzorku, analýza a interpretace výsledků tohoto výzkumu.

5.1 Cíl výzkumné části

Cílem diplomové práce je popsat organizaci a průběh tělesné výchovy na základních školách u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dílčí cíle byly zvoleny následující:

- Zjistit, jaký stupeň podpory pedagogové využívají při hodinách tělesné výchovy u žáků se SVP.
- Zjistit, zda mají žáci vypracované PLPP či IVP pro tělesnou výchovu.
- Zjistit, jaké hodnocení učitelé tělesné výchovy využívají u žáků se SVP v hodinách tělesné výchovy.

Z obecného cíle diplomové práce plynou následující výzkumné otázky:

- **Výzkumná otázka č. 1:** Jak často a jakým způsobem se žáci se SVP v inkluzivním vzdělávání účastní tělesné výchovy?
- **Výzkumná otázka č. 2.:** Cítí se pedagogové dostatečně připraveni pro výuku žáků se SVP v rámci tělesné výchovy?
- **Výzkumná otázka č. 3:** Jaké skutečnosti limitují v inkluzivním vzdělávání výuku tělesné výchovy u žáků s potřebou podpůrných opatření?

Hypotézy, vycházející z výzkumných otázek, které budou v rámci výzkumu ověřeny a na základě ověření pak přijaty či odmítnuty, zní takto:

- **Hypotéza H1:** Žáci s tělesným postižením budou osvobozováni z tělesné výchovy častěji než žáci s jiným typem postižení.

- **Hypotéza H2:** V pedagogické praxi se častěji setkáme s pedagogy, kteří se necítí vzdělání a přípravu pro výuku tělesné výchovy žáků se SVP, než s pedagogy, kteří jsou na výuku tělesné výchovy žáků se SVP připraveni.
- **Hypotéza H3:** Personální limity omezují inkluzivní vzdělávání v rámci TV častěji, než limity organizační a materiální.

5.2 Metody sběru dat

Pro daný výzkum byla zvolena kombinace kvalitativní i kvantitativní metod pro přesnější získání dat. Z kvantitativních metod byly použity dotazníky, které byly doplněny o rozhovory pro hlubší získání informací.

5.2.1 Metody sběru kvantitativních dat

Dotazníkové šetření je výhodnou metodou kvantitativního výzkumu pro možnost sběru velkého vzorku dat. Je to jednou z nejpoužívanější výzkumnou metodou v praxi. (Gavora 2000, s. 121)

Pro výzkum byl zvolen elektronický dotazník. Rychlost návratnosti vyplněného dotazníku je totiž vyšší než u dotazníků rozesílaných poštou. Respondenti mají tendenci na elektronický dotazník odpovídat hned, jak e-mailovou zprávu obdrží na rozdíl od dopisních zásilek. (Gavora 2000, s. 133)

Dotazník je uveden textem, obsahující informace o čem je a k čemu bude šetření sloužit. Respondentům je uvedeno, že se jedná o anonymní dotazník a data budou využita pouze pro účely diplomové práce, a pokud budou mít zájem, výsledky výzkumu jim budou zpřístupněny.

V dotazníku byly použity otázky zavřené, ale i otázky otevřené pro upřesnění určitých odpovědí. Dotazník obsahuje 14 otázek, které jsou rozděleny do určitých sekcí. Nejdříve se otázky týkají informací o typu postižení žáka a jeho účasti na tělesné výchově či zdravotní tělesné výchově. Dále o typu podpory a průběhu výuky žáka. Dotazník obsahuje i otázky týkající se vzdělávání pedagogů a jejich připravenosti na inkluzivní vzdělávání žáků se SVP v tělesné výchově. Dotazník zakončuje názor pedagoga na kvalitní formu inkluze žáka.

5.2.2 Metody sběru kvalitativních dat

Pro kvalitativní část tohoto výzkumu byl použit polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Jedná se o kompromis mezi formou nestrukturovaného a strukturovaného interview. U tohoto typu je stanovené základní obsahové téma s několika základními otázkami. Další otázky mohou vznikat v jeho průběhu. Otázky výzkumník přizpůsobuje podle toho, jak se interview vyvíjí. (Gavora 2010, s. 137, 202)

Rozhovor probíhal s pěti pedagogy vyučující žáky se SVP tělesnou výchovu na běžných základních školách. Cíl a záměr rozhovorů byl definován a základní otázky stanoveny, pořadí otázek nebylo však striktně dodržováno a podle potřeby byly doplňovány další otázky pro jasnost výpovědí respondentů.

5.3 Popis výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem byli pedagogové tělesné výchovy na běžných základních školách. V kvantitativním šetření bylo rozesláno 611 dotazníků do běžných základních škol z celého Královéhradeckého, Pardubického a Libereckého kraje. Zpět bylo obdrženo 55 řádně vyplněných dotazníků.

Předvýzkum byl proveden v září roku 2016 se třemi pedagogy na běžné základní škole, kteří vyučují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dotazník byl pro pedagogy jasný, formulace otázek se nemusely upravovat. Následně byl rozeslán do všech běžných základních škol v Královéhradeckém, Pardubickém i Libereckém kraji.

V rámci kvalitativního sběru dat byl využit rozhovor, který byl proveden taktéž s pedagogy tělesné výchovy základních škol. Rozhovory tak obohatily dotazníkové šetření o další výpovědi.

5.4 Vyhodnocení a interpretace získaných dat

Tato kapitola se věnuje podrobnému rozboru dat, která byla získána pomocí dotazníkového šetření a rozhovorů. Pro jasnost a přehlednost interpretace dat je vyhodnocení uváděno slovně i zároveň znázorněno pomocí grafů.

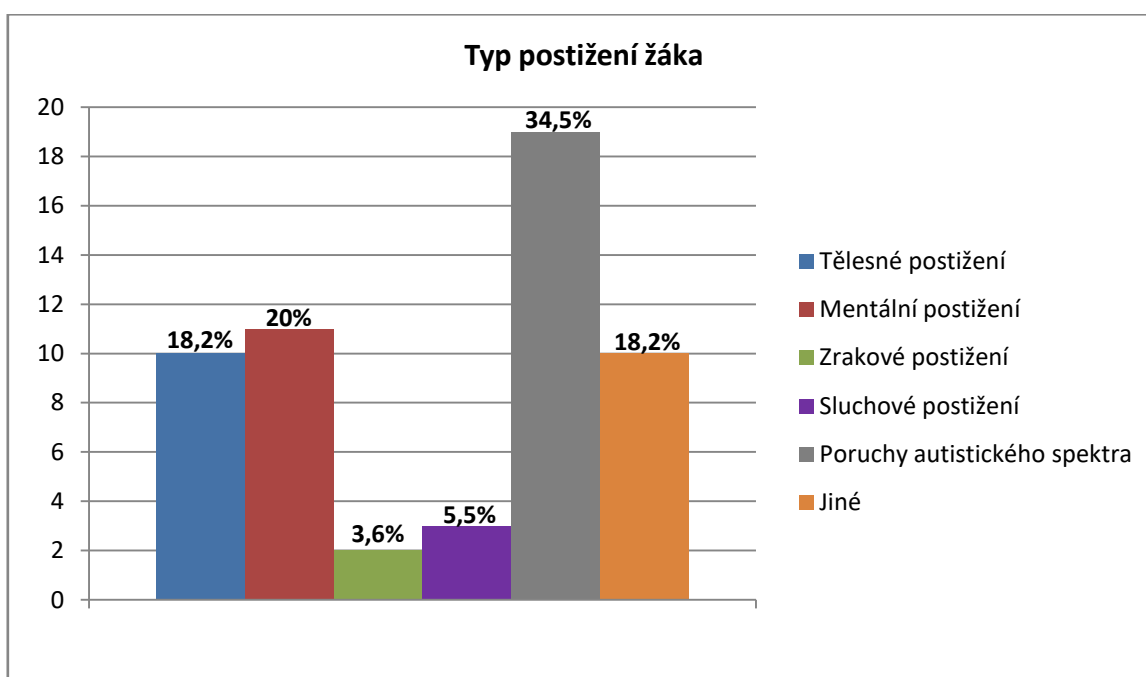
5.4.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se účastnilo 55 běžných základních škol. Dotazník byl primárně určen pro pedagogy tělesné výchovy vyučující žáka se SVP na základní škole. Otázky byly rozděleny do sekcí dle obsahového zaměření.

1. sekce – informace o typu postižení žáka a jeho účast v tělesné výchově
2. sekce – zdravotní tělesná výchova
3. sekce – organizace integrované tělesné výchovy
4. sekce – vzdělanost a připravenost pedagogů na výuku žáka se SVP
5. sekce - názor pedagoga na inkluzivní vzdělávání žáků se SVP

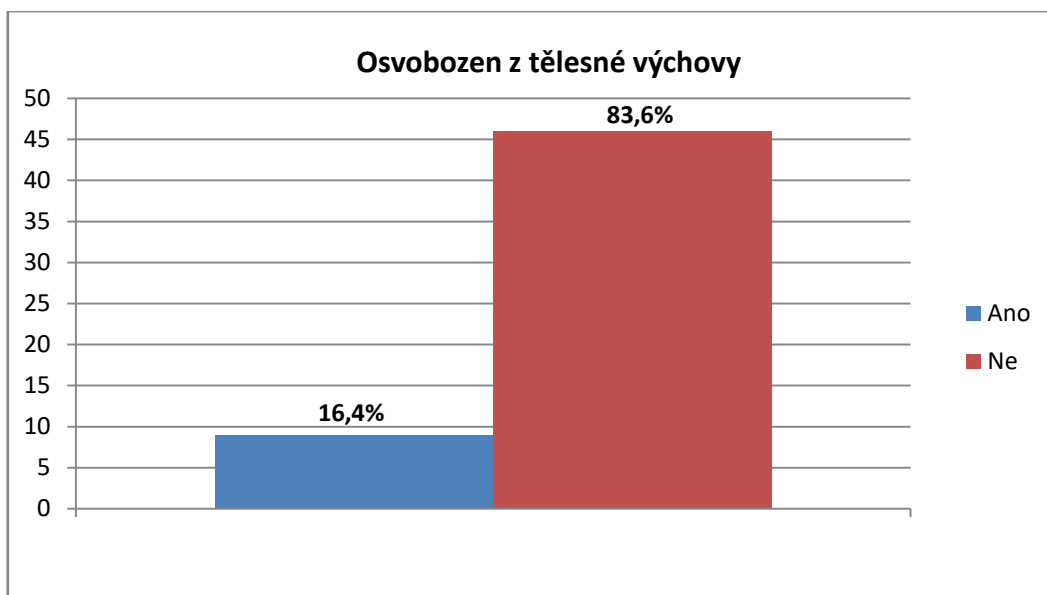
Informace o typu postižení žáka a jeho účast v tělesné výchově

První sekcí s názvem *Informace o typu postižení žáka a jeho účast v tělesné výchově* obsahuje položky dotazníkové šetření č. 1, 2, 3, 4. Položka č. 1 a č. 2 zjišťuje, o jaký typ postižení a konkrétní vadu či postižení se jedná u daného žáka. Položka č. 3 zjišťuje, zda se žák účastní tělesné výchovy nebo je z TV osvobozen. Pokud žák TV nenavštěvuje, navazuje otázka č. 3.1, zda si pedagog myslí, že osvobození z TV je v tomto případě nutné.



Graf č. 1: Typ postižení žáka se SVP

Z grafu č. 1 je patrné, že nejvíce žáků se SVP v tomto výzkumu jsou žáci s poruchou autistického spektra, a to ve 34,5 % (19 dotazovaných). Druhou nejpočetnější skupinou žáků jsou žáci ve 20 % (11 respondentů) s mentálním postižením a na třetím místě v 18,2 % (10 dotazovaných) jsou žáci s tělesným postižením a jiným postižením. Mezi jiné typy postižení pedagogové uváděli žáky se specifickými poruchami učení, těžkou poruchou řeči, poruchami chování a ADHD.



Graf č. 2: Četnost osvobozených žáků z tělesné výchovy

Z celkového počtu padesáti žáků se SVP tohoto výzkumu je devět žáků osvobozeno z tělesné výchovy, což je 16,4 % z dotazovaných. Většina žáků se SVP (83,6 %) tedy tělesnou výchovu absolvuje (graf č. 2).

U žáků, kteří jsou osvobozeni z tělesné výchovy, se jedná o:

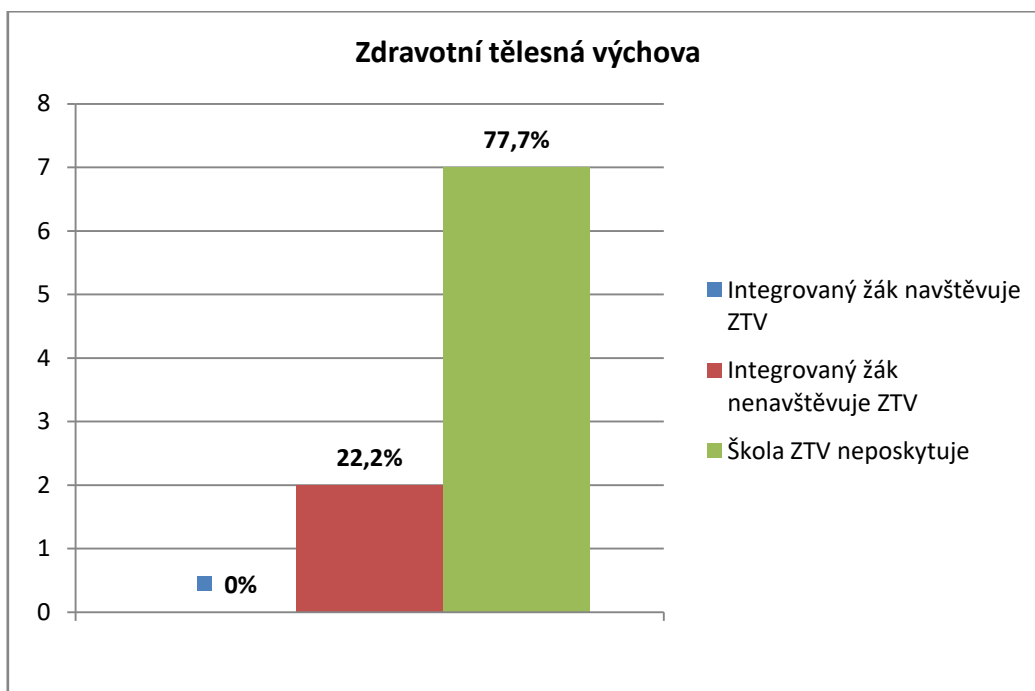
- poruchu autistického spektra (3 žáci),
- tělesné postižení (6 žáků).

Ve třech případech z těchto devíti osvobozených žáků pedagog nepovažuje osvobození žáka z tělesné výchovy za nutné. Avšak pedagog nemá tu pravomoc žáka do tělesné výchovy začlenit bez souhlasu zákonného zástupce.

Zdravotní tělesná výchova

Dotazník obsahoval doplňující položku č. 3.2 pro pedagogy, kteří uvedli, že jejich žák je osvobozen z tělesné výchovy. Touto položkou dotazník končil pro pedagogy, kteří

mají žáka osvobozeného z tělesné výchovy, protože další dotazníkové položky se týkaly organizace integrované tělesné výchovy.

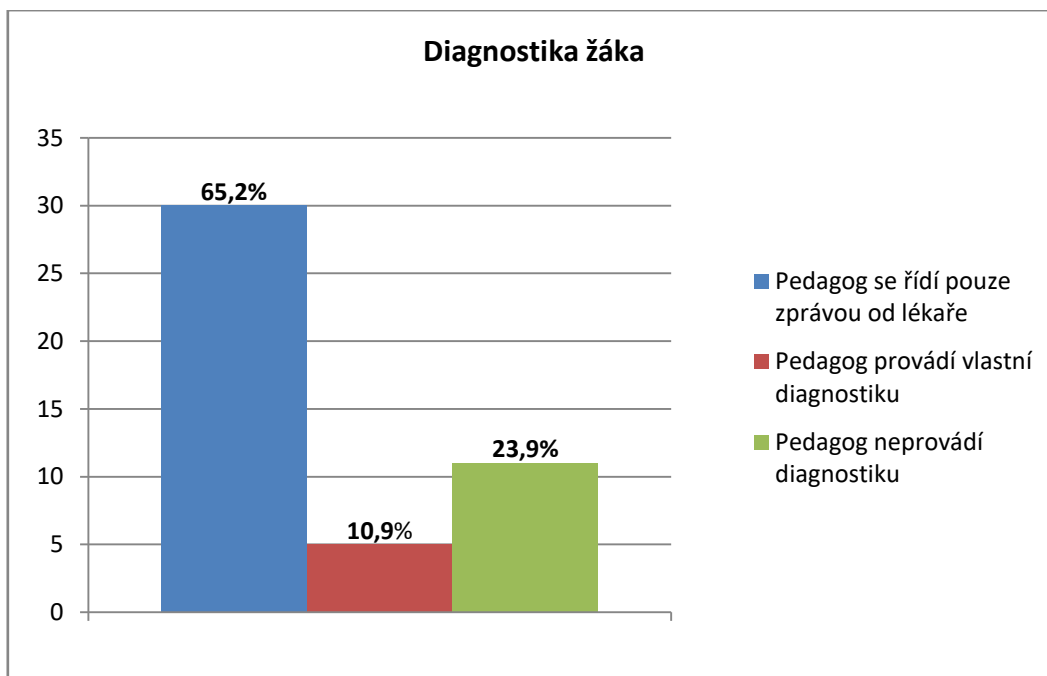


Graf č. 3: Zdravotní tělesná výchova na škole

Z grafu č. 3 je patrné, že ani jeden osvobozený žák nenavštěvuje zdravotní tělesnou výchovu a ve většině případů (77,8 %) základní školy ani ZTV neposkytují, i přesto, že je zdravotní tělesná výchova velice doporučována od MŠMT do zařazování osnov žáků se zdravotním omezením viz kapitola *Zdravotní tělesná výchova*. V RVP ZV (2016, s. 145) je přímo uvedeno, že prvky zdravotní tělesné výchovy jsou do tělesné výchovy zapojovány pro všechny žáky nebo jsou zadávány žákům se zdravotním oslabením místo činností, které jsou kontraindikací jejich oslabení. Proto není nutné osvobozování žáků v těchto případech. Školám se současně doporučuje vyrovnávat pohybový deficit žáků III. zdravotní skupiny a jejich potřebu korektivních cvičení zařazováním povinného či volitelného předmětu vycházejícího z tematického okruhu Zdravotní tělesná výchova.

Organizace integrované tělesné výchovy

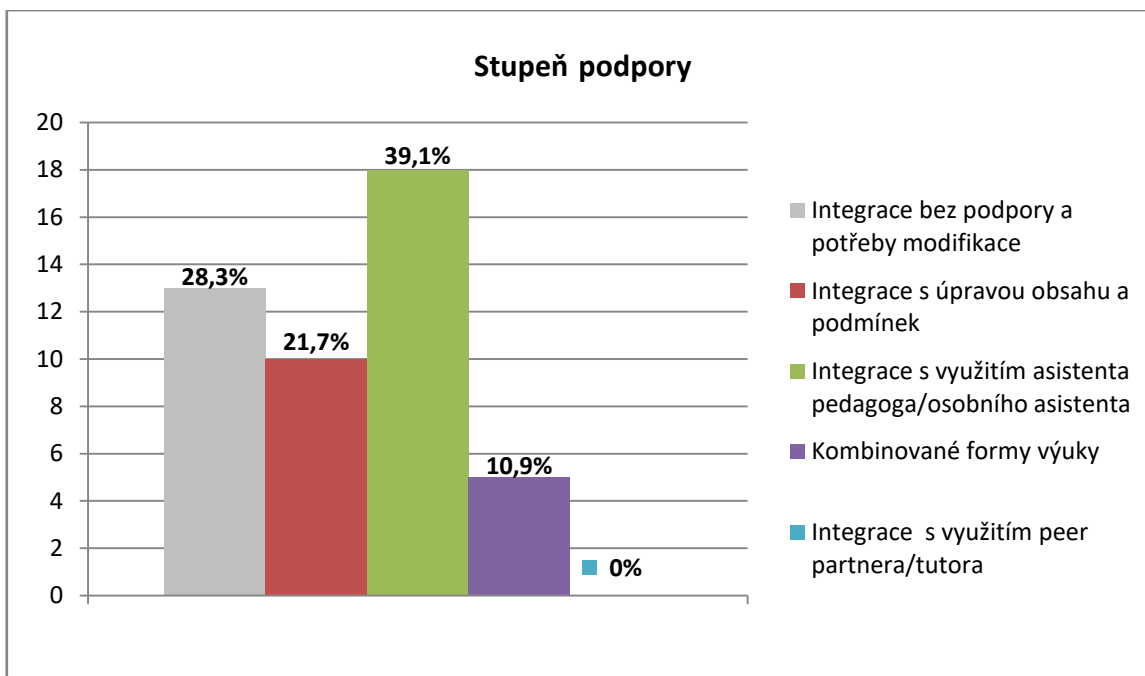
Do sekce otázek *Organizace integrované tělesné výchovy* patří dotazníkové položky č. 4, 5, 6, 7, 8 a 9. Týkají se diagnostiky žáka pedagogem, typu podpory žáka do hodin TV, způsobu hodnocení žáka, IVP/PLPP a limitů, se kterými se pedagogové při inkluzivním vzdělávání setkávají.



Graf č. 4: Provádění vlastní diagnostiky žáka pedagogem

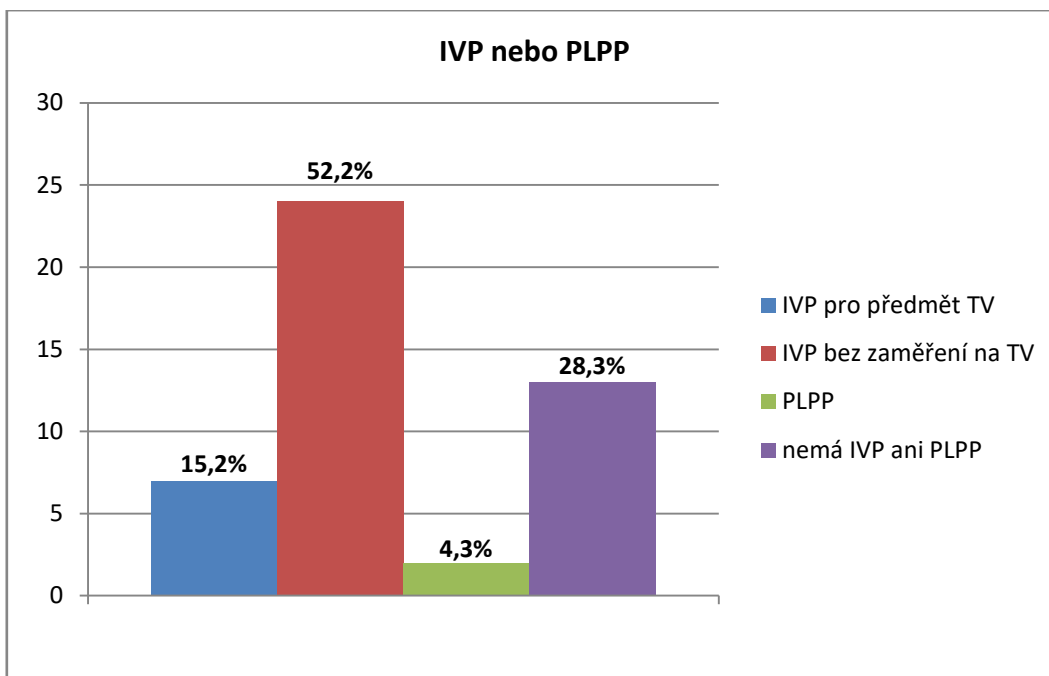
Dle grafu č. 4 si pouze pět pedagogů (10,9 %) samo provádí diagnostiku žáka se SVP, přitom ani v jednom z těchto případů nešlo o žáka s tělesným postižením, kdy by se očekávalo, že bude pedagog potřebovat informace o pohybových možnostech více u žáků s tělesným postižením než u žáků jiného postižení, kdy pohybové možnosti nemusí být tak omezené.

Celkem 89,1 % dotazovaných (41 respondentů) si vlastní diagnostiku neprovádí. Většina z nich se řídí zprávou od lékaře či jiného specialisty, který škole poskytl zprávu o zdravotním stavu jedince a 23,9 % pedagogů (11 respondentů) se neřídí zprávou od lékaře ani si neprovádí vlastní diagnostiku žáka. Stav jedince a jeho možnosti tedy zjistí až při vyučovací jednotce, což může narušovat průběh výuky a pedagog nemusí být dostatečně připraven na potřebnou modifikaci hodiny.



Graf č. 5: Stupně podpory integrace žáka na běžné škole

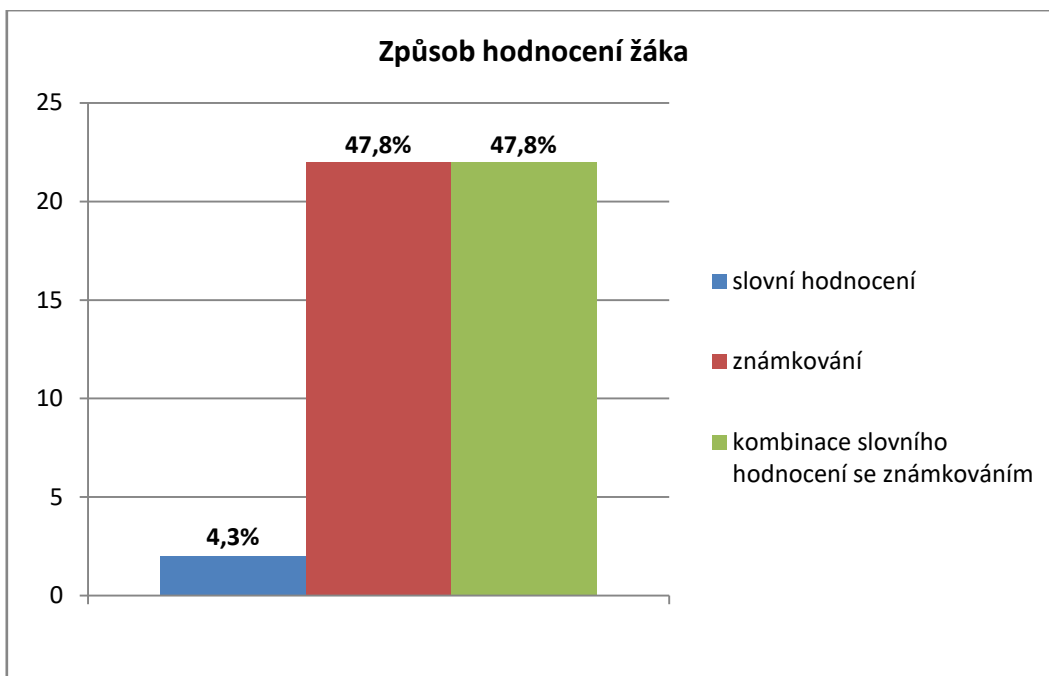
V nejvyšším zastoupení se vyskytuje integrace s pomocí asistenta pedagoga či osobního asistenta. Ve 28,3 % se jedná o integraci bez nutnosti modifikace obsahu a podpory. Všichni žáci tedy pracují na stejných úkolech bez jakýkoliv úprav. Integrace s nutností podpory a modifikace obsahu se vyskytuje v 21,7 % případů a v 10 % je využito kombinované formy integrace. Ani v jednom případě není využita možnost integrace žáka za pomoci peer tutora i přes výhody tohoto stupně integrace viz podkapitola Stupně podpory.



Graf č. 6: IVP/PLPP u žáků se SVP

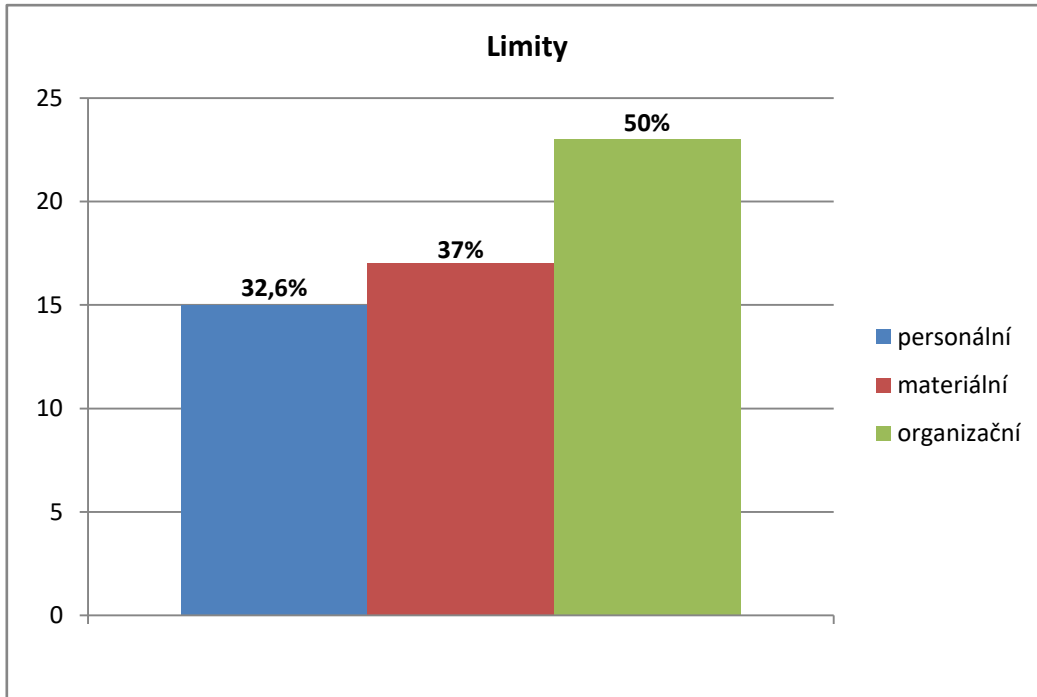
Z grafu č. 6 je viditelné, že nejvíce je využíván individuální vzdělávací plán (52,2 %), podle kterého se žák vzdělává. Pouze ve dvou případech mají žáci vypracovány plány pedagogické podpory, konkrétně se jedná o žáka s tupozrakostí a poruchou autistického spektra. Ve 28,3 % nemá žák vypracován ani PLPP ani IVP. Jedná se o žáky s mentálním postižením, poruchou autistického spektra i s tělesným postižením.

Bez vypracovaného IVP či PLPP může mít pedagog problém s dosažením vzdělávacích cílů, které by měl žák splnit jako jeho intaktní spolužáci. Žák tak nemá stanovené upravené cíle, formy a metody výuky a všeobecné podmínky vzdělávání, což je součástí těchto dokumentů, dle kterých se žáci se SVP vzdělávají. Žáci s přiznanými podpůrnými opatřeními od 2. stupně mají navíc právo na financování speciálních potřeb. Dle § 13 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 zprávu obsahující závěry vyšetření a doporučení obsahující podpůrná opatření pro vzdělávání žáka vydá na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka školské poradenské zařízení. Od těchto dokumentů se odvíjí zpracování IVP či PLPP a nárok na konkrétní podpůrná opatření.



Graf č. 7: Způsob hodnocení žáka

Graf č. 7 znázorňuje způsoby hodnocení žáka se SVP v předmětu TV. Samotné slovní hodnocení je využíváno pouze ve dvou případech. V ostatních případech pedagogové volí známkování nebo kombinaci známkování se slovním hodnocením.



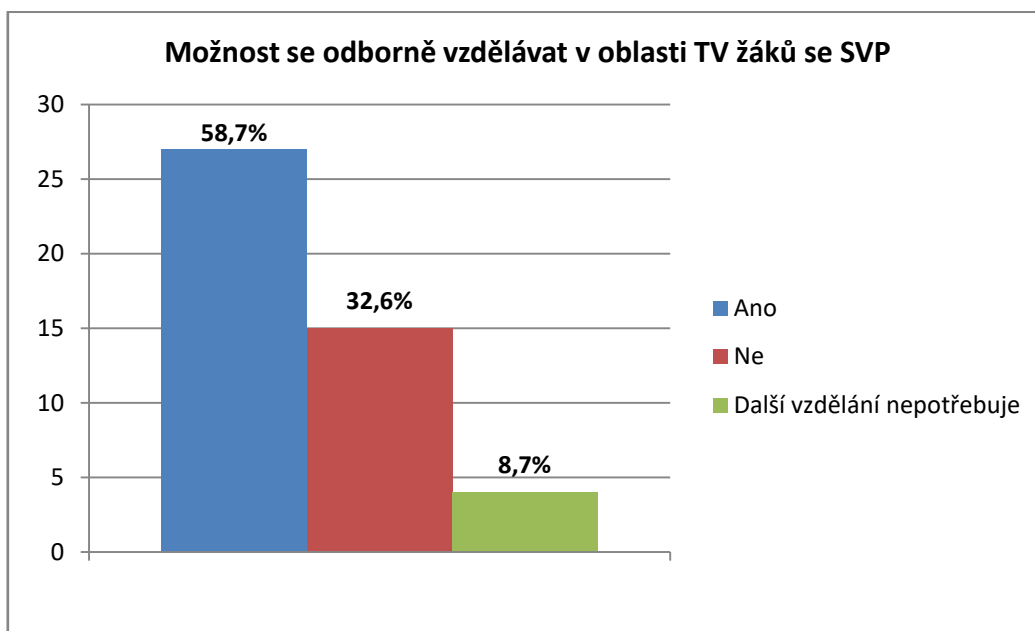
Graf č. 8: Limity znesnadňující inkluzivní vzdělávání v rámci TV

V pedagogické praxi učitelé ve 41,8 % jako největší překážky v inkluzivním vzdělávání shledávali limity organizační. Dále pak ve 30,9 % materiální a na posledním místě ve 27,3 % limity personální (graf č. 8).

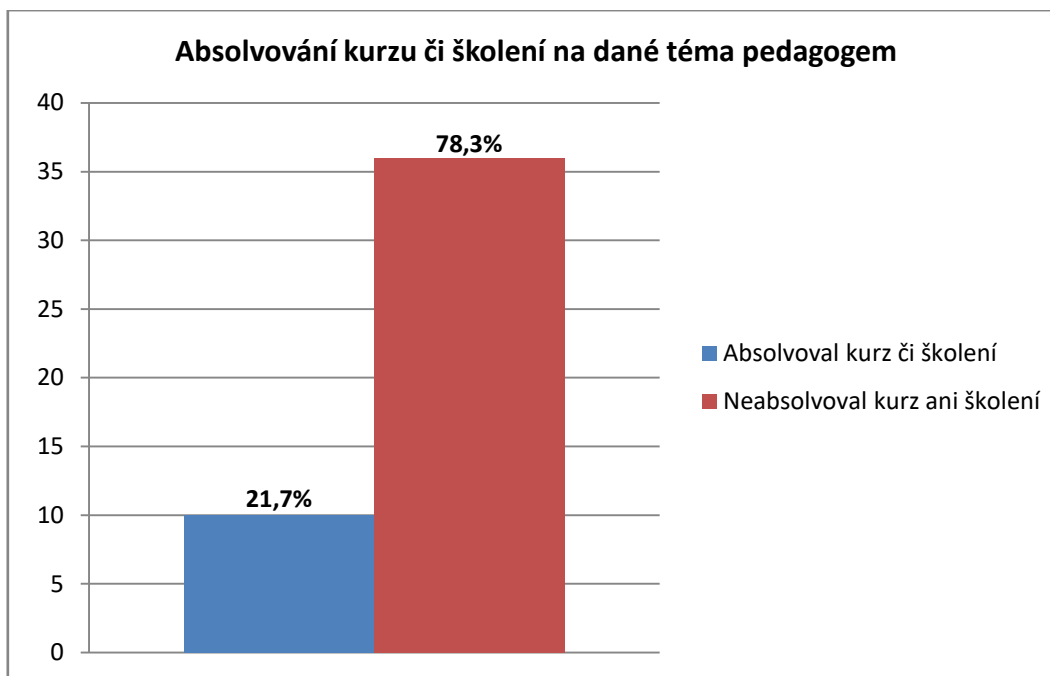
Pedagogové uváděli v největší míře problémy s přesuny na vyučovací hodiny TV, mnoho žáků ve třídě a nedostatečnou bezbariérovost. Konkrétní příklady z materiálních limitů pedagogové uváděly nedostatek kompenzačních pomůcek a sportovních pomůcek. Personální limity se vyskytly v 15 případech, kdy by pedagogové ocenili konzultace s odborníky a účast asistentů pedagoga.

Vzdělanost a připravenost pedagogů na výuku integrovaného žáka

Sekce otázek *Vzdělanost a připravenost pedagogů na výuku integrovaného žáka* se týkala dotazníkových položek č. 10, 11, 12. Jednalo se o otázky, které se týkaly možnosti vzdělávat se na téma výuky žáka se SVP v tělesné výchově, absolvování kurzů či školení pedagogem a subjektivního pocitu připravenosti pedagoga na výuku žáka se SVP v rámci tělesné výchovy.



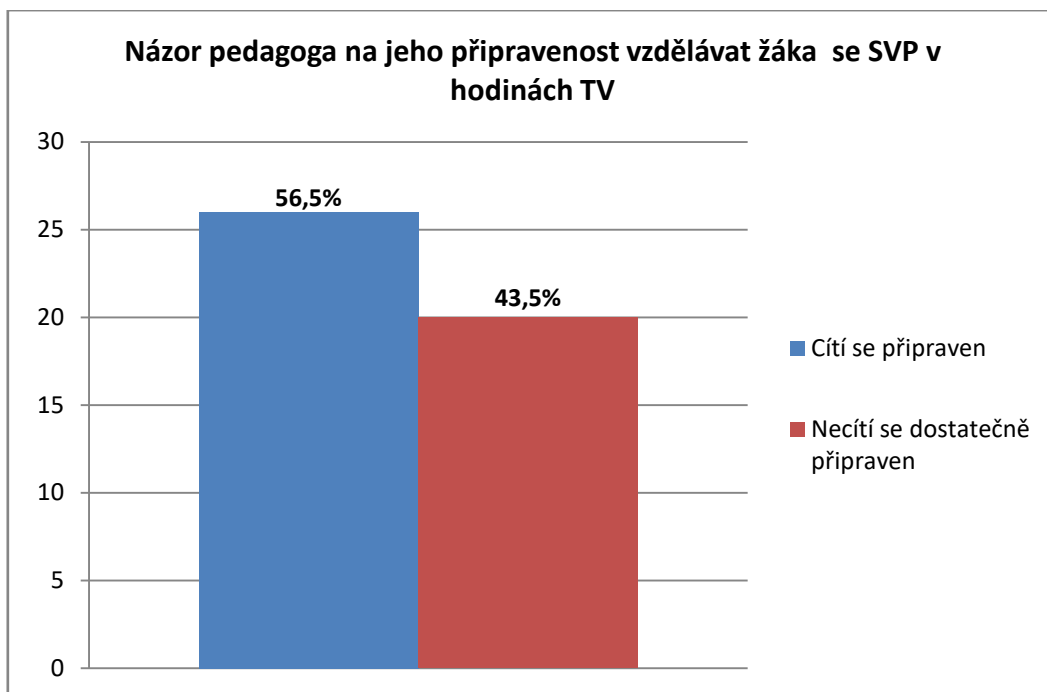
Graf č. 9: Možnost vzdělávání pedagogů v oblasti TV žáka se SVP



Graf č. 10: Absolvování kurzu či školení v oblasti výuky žáka se SVP v TV

Graf č. 9 se týká možnosti vzdělávat se a připravovat se na výuku žáka se SVP v tělesné výchově. V 58,7 % mají pedagogové možnost se vzdělávat na dané téma, avšak tuto možnost využilo pouze 21,7 % pedagogů, jak je zřejmé z grafu č. 10.

Dokonce ve 32,6 % případů pedagogům škola vůbec neposkytuje možnost se na toto téma vzdělávat. Tento fakt je poměrně znepokojující pro kvalitní inkluzivní vzdělávání a průběh společného vzdělávání. Pouze čtyři pedagogové totiž uvedli, že jejich znalosti jsou dostačující pro výuku žáka se SVP a další odborné informace nepovažují za nutné.



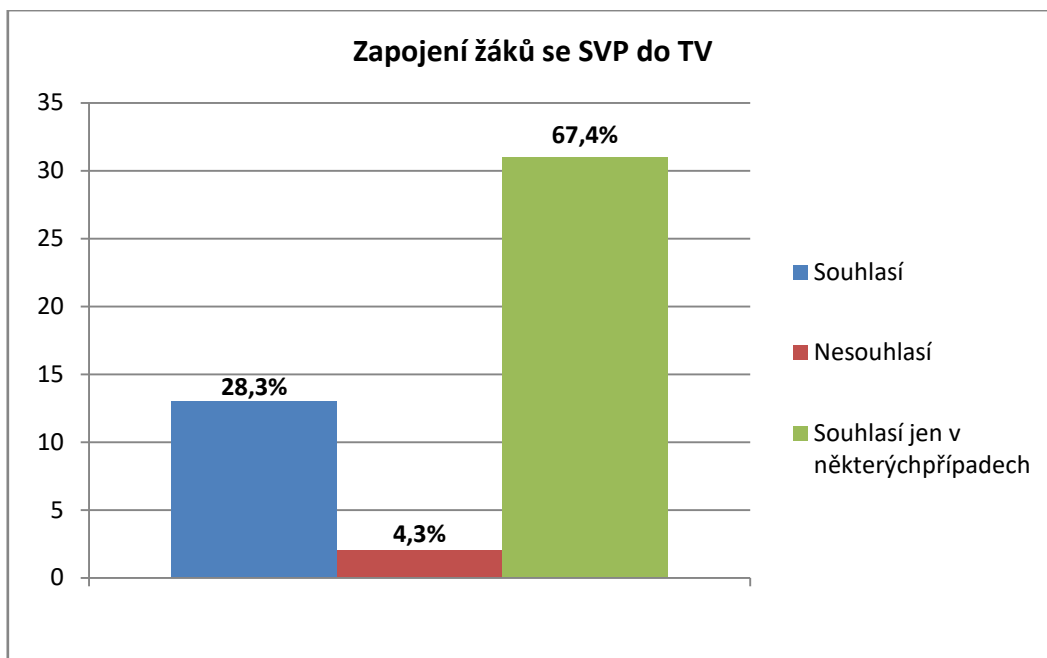
Graf č. 11: Názor pedagoga na jeho připravenost výuky žáka se SVP

I přes to, že odborné školení či kurz na dané téma absolvovalo pouze 10 pedagogů, tak se na vzdělávání žáka se SVP cítí připravena většina pedagogů konkrétně 56,5 %, jak je uvedeno v grafu č. 11. Z těchto 26 pedagogů, co se cítí být připraveni na výuku žáka se SVP, většina neabsolvovala odborné kurzy či školení a to v 76,9 %. Pouze šest pedagogů absolvovalo odborné školení či kurz na dané téma a cítí se připraveni.

Ve 43,5 % se pedagogové necítí dostatečně připraveni na výuku integrované tělesné výchovy, mezi nimi jsou i pedagogové, kteří odborné školení či kurz absolvovali. Bylo by pro to dobré pedagogům nabízet více odborných kurzů a školení na danou problematiku, aby si oni sami byli ve výuce jistější a od jejich připravenosti se mohla odvíjet kvalita inkluzivního vzdělávání žáků.

Názor pedagoga na integraci žáků se SVP

V této sekci se vyjadřovali pedagogové osobně k začleňování žáka do tělesné výchovy (dotazníkové položky č. 13, 14). Poslední dotazníková položka č. 14 jim dala možnost svůj názor na kvalitní inkluzivní vzdělávání podrobně rozepsat.



Graf č. 12: *Názor pedagogů na začlenění žáků se SVP do TV*

Nejvíce pedagogů odpovědělo, že se začleněním žáků se SVP souhlasí pouze v některých případech. Výhradně kladně k zapojení dítěte se SVP do tělesné výchovy se vyjádřilo třináct pedagogů, což je 28,3 % z dotazovaných. Záporně k zapojení žáků do tělesné výchovy se staví pouze dva pedagogové.

V jakých případech by byli pedagogové kladně laděni pro inkluzivní vzdělávání v rámci tělesné výchovy, jsme se dozvěděli z poslední dotazníkové položky, která dávala pedagogům možnost napsat, v jakých případech by podle nich byla inkluze kvalitní a dosažitelná.

Nejvíce se opakovaly následující kritéria, které by musely být podle pedagogů splněny, aby průběh výuky s žáky se SVP byl kvalitní:

- méně žáků ve třídě;
- více odborně vzdělaných asistentů pedagoga;
- dostatek speciálních kompenzačních pomůcek;
- možnost konzultace s odborníky.

Často pedagogové uváděli, že pokud má být inkluzivní vzdělávání kvalitní a dosažitelné, mělo by se jednat pouze o začleňování žáků do běžných škol žáků s lehkým stupněm postižení. Konkrétně myšleno, žáky s těžším stupněm mentálního postižení nechávat vzdělávat ve školách speciálních. Což zákon stále umožňuje, pokud přes

charakter vzdělávacích potřeb žáka není reálné vzdělávání na běžné základní škole či speciálně vytvořené třídě v ní, žáka vzdělávat ve škole zřízené podle §16 odst. 9 (dříve speciální škole).

5.4.2 Vyhodnocení rozhovorů

Proběhlo 5 rozhovorů s učiteli tělesné výchovy, kteří se setkali ve své praxi s žákem se SVP a na základě svých zkušeností poskytli rozhovor pro tento výzkum.

Učitel A

Učitel 2. stupně soukromé základní školy v Královéhradeckém kraji, 15 let v praxi, věk 47 let

Pan učitel má vystudované učitelství pro střední školy, nyní však učí žáky na soukromé základní škole v Královéhradeckém kraji. V praxi je již 15 let. S integrovaným žákem se do tohoto školního roku zatím nesetkal. Tento rok se setkal s integrovaným žákem s DMO, který je však z tělesné výchovy osvobozen.

Tento žák navštěvuje 7. ročník základní školy. Kvůli dětské mozkové obrně je žák na elektrickém vozíku, tudíž není bez vozíku samostatně pohyblivý. A to je důvodem, proč je z tělesné výchovy osvobozen. Když byl žák na prvním stupni ZŠ, tak tělesnou výchovu navštěvoval spolu s ostatními spolužáky. Měl osobní asistentku a nebyl takový problém žáka přenést. Nyní už je to kvůli větší váze žáka velkým problémem. Škola totiž nemá bezbariérovou tělocvičnu, kam třídy na hodiny tělesné výchovy docházejí.

Pedagog v tomto případě s osvobozením žáka z tělesné výchovy souhlasí, obecně si myslí, že začlenění do tělesné výchovy je vhodná pro žáky, kteří jsou schopni se samostatně pohybovat, u ostatních žáků integraci do tělesné výchovy nepovažuje za potřebnou. Celkově s inkluzivním vzděláváním souhlasí jen v některých případech. Konkrétně se jedná o případy žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU), ostatní žáky s potřebou podpůrných opatření by do klasických škol nezačleňoval.

Možnost dalšího vzdělávání pedagog má, škola pedagogy podporuje a poskytuje jim školení, o které mají učitelé zájem. Pedagog však žádné školení či kurz na danou problematiku neabsolvoval, protože ho do této chvíle nepotřeboval. Na výuku žáka se SVP se necítí, avšak příští školní rok by měl začít vyučovat žáka s DMO, který je samostatně

pohyblivý a tělesnou výchovu absolvuje. Pokud má pedagog potřebu konzultovat během roku určitý problém týkající se výuky žáka se SVP má možnost konzultaci se školním speciálním pedagogem, který může daný problém zkonzultovat následně s pracovníky SPC, se kterými si spolupráci chválí. Avšak oproti minulým rokům je od nových legislativních úprav spolupráce se SPC zdlouhavá a vypracování potřebných dokumentů se výrazně zpomalilo oproti zkušenostem z dřívějších let.

Pedagog považuje na své škole organizační limity jako nejzásadnější problém při inkluzivním vzdělávání. Škola je malá a limituje pedagogy prostor a dostupnost tělocvičny, která je majetkem obce a není bezbariérová. Místo tělesné výchovy navštěvuje tedy žák reedukační péči. Zdravotní tělesnou výchovu škola neposkytuje, tudíž jí žák nenavštěvuje.

Učitel B

Učitelka 1. stupně soukromé základní školy, Královéhradecký kraj, v praxi 25 let, věk 50 let

Výše zmínění pan učitel a paní učitelka jsou pedagogové ze stejné školy. Paní učitelka učí již 25 let na běžné základní škole a momentálně ve své třídě má pět žáků se SVP. Jedná se o žáky se SPU a dva žáky s mentálním postižením. U jednoho žáka je mentální postižení přidružené k DMO. Tuto situaci považuje za organizačně problematickou, která limituje kvalitní inkluzivní vzdělávání.

Žák, o kterém jsme zjišťovali informace do tohoto šetření, má hemiparetickou formu DMO a přidružené mentální postižení. Je zde viditelné postižení horní i dolní končetiny, na kterou chlapec napadá. Chlapec je samostatně schopný lokomoce, hodin tělesné výchovy se účastní s úpravou obsahu a podmínek. Chlapec je snaživý, absolvoval se spolužáky i lyžařský výcvik. IVP má sestaven pro všechny předměty a je hodnocen slovně v kombinaci se známkami.

Paní učitelka si neprovádí samostatně diagnostiku žáka před zahájením výuky integrovaného žáka, řídí se zprávami ze SPC a od lékařů. S výukou tělesné výchovy žáků se SVP souhlasí, považuje ji za potřebnou kvůli začleňování žáka do kolektivu, který se na 1. stupni ZŠ vytváří. Prvky ZDT zapojuje do běžné výuky jako prevenci. Možnosti dalšího vzdělávání se má stejné jako výše zmíněný učitel A. Škola je otevřená přijímání žáků se SVP i vzdělávání pedagogů. Paní učitelka však neabsolvovala žádné školení či kurz na danou problematiku.

Největší bariérou pro kvalitní výuku s žáky se SVP považuje organizační limity školy. Malé prostory, bariérovou tělocvičnu a vysoký počet dětí ve třídách. Na výuku žáka se SVP se cítí připravena a s inkluzivním vzděláváním souhlasí, je si však vědoma, že se nemůže dostatečně věnovat všem žákům tak, jak by bylo potřeba. I přes to, že má snížený počet žáků ve třídě (14 žáků).

Učitel C

Učitelka 1. stupně základní školy, Pardubický kraj, v praxi 30 let, věk 55 let

Paní učitelka učí již 30 let na základní škole žáky 1. stupně. Od minulého školního 2015/2016 roku má ve své třídě žákyni s DMO.

Žákyně je usměvavá, snaživá dívka, která navštěvuje 2. ročník ZŠ. S diagnózou hemiparetická DMO navštěvuje hodiny tělesné výchovy s asistentem pedagoga. Dívka je schopná samostatného pohybu, je však viditelná nedokonalá funkce dolní končetiny. Dívka nemá sestaven IVP ani PLPP. Je hodnocena známkami jako ostatní spolužáci.

Paní učitelka si neprovádí vlastní diagnostiku žáka, řídí se zprávami ze SPC a zpráv od lékařů. S výukou TV žáků se SVP souhlasí, uvědomuje si, jak je potřebná pro socializaci dítěte. Konkrétně citují: „Děti zde fungují jinak než v lavicích a pro začlenění žáka je to velice přínosné.“ Škola je celkově pozitivně nakloněna ke sportovním akcím a soutěžím, které žáci navštěvují. Mají kvalitní sportovní zázemí. Škola se snaží zabezpečit chod výuky dostatkem asistentů a odborníků (školní speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce). Paní učitelka si však nemyslí, že by celkově škola byla připravena na inkluzivní vzdělávání kvůli přístupu pedagogů, vysokému počtu žáků ve třídě a nedostatku potřebného materiálního vybavení.

Možnost vzdělávání má paní učitelka v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kde si může s katalogu nabízených akcí vybrat konkrétní přednášku či kurz, který by ji zajímal. Tuto možnost však nevyužila k výuce žáků se SVP a žádný kurz či školení na danou problematiku neabsolvovala. Tuto nabídku využila pro jiné předměty. Školení, které bylo pro pedagogy připravené na dané téma od vedení školy, ji nepřineslo žádné potřebné konkrétní informace k praktické výuce žáka se SVP. Proto se paní učitelka na výuku žáka se SVP necítí. Během roku má možnost konzultovat danou problematiku se speciálním pedagogem na škole, který je v kontaktu s pracovníky ze SPC. Spolupráci se SPC si na dané škole chválí, avšak je velice znatelné zhoršení oproti minulým rokům.

S novou vyhláškou přišlo zpomalení spolupráce a dlouhé čekání na potřebné dokumenty. Jak paní učitelka sama říká: „Na zprávy ze SPC čekáme 5 měsíců. Jinak jsou zaměstnanci ze SPC vstřícní. Před inkluzí byla spolupráce dobrá. Mimo jiné mě velmi zaujalo, že se o integrovaných žácích nyní ve zprávách ze SPC hovoří jako o zakázkách.“

Největší limity bránící kvalitní inkluzi považuje na škole limity organizační. Vysoký počet žáků ve třídě neumožňuje kvalitní výuku pro všechny žáky ve třídě. Navíc škola není bezbariérová, tudíž integrace žáka na vozíku by byla tímto také zkomplikovaná.

Učitel D

Učitel 2. stupně základní školy, Královéhradecký kraj, v praxi 14 let, věk 40 let

Pan učitel vyučuje žáky na 2. stupni základní školy. Většinu praxe absolvovat na gymnáziu, nyní dva roky učí na základní škole specializace tělesná výchova a informatika. Od minulého školního roku 2015/2016 učí dva žáky se SVP. Jedná se o žáky s poruchou autistického spektra (autismus a Aspergerův syndrom). Oba žáci se tělesné výchovy účastní. V minulém školním roce se setkal i s žákem, co byl s tělesné výchovy osvobozen kvůli vážnějšímu dlouhodobějšímu zranění. Proto pedagog považoval osvobození z TV jako potřebné. Žák tělesnou výchovu navštěvoval a pomáhal učiteli plnit organizační funkce (zapisovatel, rozhodčí aj.).

Oba žáci navštěvují 6. ročník základní školy a absolvují tělesnou výchovu s asistentem pedagoga. IVP mají sestaveny pouze pro předmět český jazyk. Hodnocení v TV jsou pomocí známek jako ostatní spolužáci.

Pan učitel si samostatnou diagnostiku žáka před zahájením výuky TV neprovádí. Integraci do tělesné výchovy žáků se SVP si není jist, jestli považuje za potřebnou. Uvádí, že pokud se žák účastní ostatní výuky klasicky jako spolužáci, žádné riziko nezačlenění žáka do kolektivu nehrozí. Obecně s inkluzivním vzděláváním souhlasí v případě kvalitního zázemí a dostatku prostředků pro kvalitní výuku všech žáků. Sám říká: „Určitě integrovat, ale v rozumném množství a pedagog musí mít pomocné nástroje a podmínky, aby to neuškodilo celkové výuce skupiny.“

Možnost vzdělávání se pedagog má, škola je vstřícná k dalšímu vzdělávání a po učitelích školení či kurzy vyžaduje a sama nabízí. „Vedení naší školy je v této oblasti velmi angažované, takže se snaží maximálně podpořit a vytvářet podmínky pro kvalitní

výuku“. Sám pedagog absolvoval školení na danou problematiku pořádající od vedení školy, které si chválil. Avšak zmiňuje, že: „školení bývají často pro praxi nepoužitelná a nic neříkající.“ Velice si chválí spolupráci školy se SPC i PPP, i když sám nepotřebuje pro svou práci konzultace s pracovníky ze školských poradenských zařízení.

Největší překážkou na škole považuje organizační limity, které se týkají vysoké kapacity žáků ve třídě. Škola je po stránce personálního zabezpečení a technického vybavení podle pedagoga připravena dobře. Avšak vysoký počet žáků znesnadňuje učitelům kvalitní výuku. Jak sám říká: „Když jich je pak moc, je to pak opravdu těžké, ne-li nemožné.“

Učitel E

Učitel 2. stupně základní školy, Liberecký kraj, v praxi 6 let, věk 29 let

Pan učitel učí na základní škole 6 let a minulý školní rok 2015/2016 se setkal s žákem s tělesným postižením, který byl na invalidním vozíku a z hodin TV byl osvobozen. V době, kdy nenavštěvoval osvobozený žák TV, pracoval se svým asistentem na látce z jiných předmětů. Tento školní rok se pedagog setkává s žákem se SVP, který hodiny TV navštěvuje jako ostatní spolužáci.

Jedná se o žáka 7. třídy s Aspergerovým syndromem a velkou emocionální labilitou, který navštěvuje hodiny tělesné výchovy se svým osobním asistentem. IVP má žák sestaven pro všechny předměty kromě tělesné výchovy. Pedagog žáka hodnotí známkami, ale jak sám říká: „Hodnotím ho dle předvedené snahy ne podle jeho výkonů. V závislosti na jeho diagnóze i povaze.“

Pedagog si vlastní diagnostiku žáka neprovádí, potřebné věci ohledně tohoto žáka řeší s jeho osobním asistentem. Integraci žáků se SVP do hodin TV považuje za potřebnou ne však za nutnou. Uvědomuje si, že může nastat situace, kdy žák při osvobození z TV bude méně spolupracovat s třídním kolektivem. S celkovým inkluzivním vzděláváním na základních školách souhlasí v určitých případech. Uvádí: „Integrace by se neměla přehánět, v rámci mantinelů žáky integrovat, ale určitě by se neměli rušit praktické školy.“ (Z právního hlediska praktické školy v našem systému neexistují. Rozlišujeme pouze základní školy a speciální školy.) Škola se k inkluzi žáků staví pozitivně, pedagogům poskytuje školení, přednášky, podporu ze stran osobních asistentů či asistentů pedagoga i školního etopeda.

Možnost vzdělávání se pedagog od vedení školy má. Sám absolvovat kurz na práci s integrovanými žáky. Svoji připravenost na výuku žáka se SVP považuje v rámci možností za dobrou. Pedagog uvádí, že během roku má možnost konzultovat případné problémy se školním etopedem či při pravidelných návštěvách s pracovníky PPP. Pracovníky SPC, kteří spolupracují na sestavení IVP pro žáky se SVP, se nesoustředí na výuku tělesné výchovy u toho žáka.

Vlastní výuku nepovažuje ničím limitovanou, avšak k obecným limitům dané školy uvádí limity finanční a kapacitní. Opět se setkáváme s vysokým počtem žáků ve třídě.

5.4.3 Souhrnné vyhodnocení hypotéz a výzkumných otázek

Na základě dotazníkového šetření a následného kvalitativního šetření prostřednictvím rozhovorů s učiteli na běžných základních školách vyučující tělesnou výchovu, jsou ověřeny hypotézy a zodpovězeny i následující výzkumné otázky této práce, které souvisí s cílem diplomové práce, kterým je popsat organizaci a průběh tělesné výchovy na základních školách u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hypotéza H1:

Žáci s tělesným postižením budou osvobožováni z tělesné výchovy častěji než žáci s jiným typem postižení.

Na základě vyhodnocení dotazníkových otázek týkající se osvobození žáků se SVP z hodin TV bylo zjištěno, že z celkového počtu 55 respondentů, je osvobozeno devět žáků se SVP. Osvobozených žáků se SVP je tedy v tomto případě 16,4 %. Z toho je šest žáků s tělesným postižením a tři žáci s poruchou autistického spektra. I přesto, že u třech žáků z těchto devíti osvobozených žáků se SVP pedagog nepovažuje osvobození z hodin TV za nutné.

Tab. 5: Osvobození žáci z hodin TV

Typ postižení žáka	Absolutní četnost	Relativní četnost
Poruchy autistického spektra	3	33 %
Tělesné postižení	6	67 %

Závěr:

Přijímáme hypotézu H1 a konstatujeme, že žáci s tělesným postižením jsou z tělesné výchovy osvobožováni častěji než žáci s jiným typem postižení.

Hypotéza H2:

V pedagogické praxi se častěji setkáme s pedagogy, kteří se necítí vzděláni a připraveni pro výuku tělesné výchovy žáků se SVP, než s pedagogy, kteří jsou na výuku tělesné výchovy žáků se SVP připraveni.

Dotazníkové šetření obsahovalo tři otázky týkající se připravenosti pedagogů na výuku žáka se SVP. Pokud by se vycházelo ze samostatných výsledků poslední uvedené tabulky týkající se subjektivního pocitu připravenosti pedagogů na výuku žáků se SVP v hodinách TV, hypotéza by byla zamítnuta z důvodu vyšší relativní četnosti u kladně zodpovězených odpovědí.

Tab. 6: Připravenost pedagogů na výuku žáka se SVP v TV

	Možnost vzdělávání se		Absolvování kurzu či školení		Pocit připravenosti	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	27	58,7 %	10	21,7 %	26	56,5 %
Ne	15	32,6 %	36	78,3 %	20	43,5 %
Nepotřebuje	4	8,7 %				

Avšak výsledky pocitu připravenosti pedagogů nekorespondují s výsledky týkající možnosti vzdělávání se a absolvování kurzů či školení pedagogů. Pouze 21,7 % z celkového počtu pedagogů absolvovala školení či kurz na danou problematiku a pocit připravenosti pedagogů není jednoznačný, relativní četnosti odpovědí jsou si velice blízké.

Proto byl navíc použit statistický test významnosti pro přesnější zjištění výsledků, kde kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}$ nalezena v tabulkách byla nižší než vypočítaná hodnota. A díky tomu se původní predikce o zamítnutí hypotézy H2 i přes počáteční nejednoznačnost potvrdila. Podrobný postup statistického testu je možno nalézt v příloze E.

Závěr:

Zamítáme hypotézu H2 a konstatujeme, že se častěji setkáme s pedagogy, kteří se cítí vzdělání a připraveni pro výuku tělesné výchovy žáků se SVP, než s pedagogy, kteří jsou na výuku tělesné výchovy žáků se SVP nepřípraveni.

Hypotéza H3:

Personální limity omezují inkluzivní vzdělávání v rámci TV častěji, než limity organizační a materiální.

Na základě výsledků dotazníkových otázek týkající se limitů vyskytující se v praxi, bylo zjištěno, že pedagogy nejvíce trápí organizační limity, a to v 50 % celkového počtu respondentů. Konkrétně se jedná o vysoký počet žáků ve třídách a v některých případech o přesuny na hodiny TV, které jsou zkomplikované, protože školy či tělocvičny nejsou bezbariérové.

Tab. 7: Limity vyskytující se v praxi pedagogů

Limity	Absolutní četnost	Relativní četnost
Personální limity	15	32,6 %
Materiální limity	17	37 %
Organizační limity	23	50 %

Závěr:

Hypotézu H3 zamítáme a konstatujeme, že organizační limity omezují inkluzivní vzdělávání v rámci TV častěji, než limity personální a materiální.

Výsledky, zjištěné díky výzkumným otázkám dotazníkovému šetření a kvalitativnímu šetření s pedagogy tělesné výchovy na běžných základních školách, jsou následující:

Výzkumná otázka č. 1

Jak často a jakým způsobem se žáci se SVP v inkluzivním vzdělávání účastní tělesné výchovy?

Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že se žáci se SVP převážně tělesné výchovy účastní, což je pro praxi dobré zjištění. I přesto, že osvobozených žáků bylo 16,4 %, což je devět žáků, neměl ve všech případech pedagog pocit, že by osvobození žáka z hodin TV bylo potřebné. Pokud si však rodič přeje dítě z TV osvobodit, pedagog toto rozhodnutí musí přijmout a žáka do tělesné výchovy zapojit nemůže.

U žáků se SVP, kteří se účastní tělesné výchovy, se nejvíce uplatňuje integrace s využitím asistenta pedagoga či osobního asistenta (ve 39,1 %). Integraci bez podpory a potřeby modifikace využívá 28,3 % pedagogů. Tuto skutečnost si vysvětlujeme tak, že nejpočetnější skupinou žáků tohoto výzkumu jsou žáci s poruchou autistického spektra, u kterých není potřeba modifikace hodin tělesné výchovy tak výrazně jako například u žáků s tělesným postižením. Možnosti využití peer tutora nevyužívá bohužel ani jedna škola účastnící se tohoto šetření.

Výzkumná otázka č. 2

Cítí se pedagogové dostatečně připraveni pro výuku žáků se SVP v rámci tělesné výchovy?

Co se týká subjektivního pocitu pedagogů na připravenost výuky žáků se SVP v rámci tělesné výchovy, jsme se setkali v 56,5 % s kladnými odpověďmi. Nicméně není to zas tak výrazný rozdíl od pedagogů, kteří se na výuku žáků se SVP necítí. Stále je tu zbylých 43,5 %, kteří se na výuku těchto žáků necítí a i tito pedagogové musí s žáky se SVP pracovat.

Z uskutečněných rozhovorů s pedagogy můžeme usoudit, že je to z důvodů nedostatečné vzdělanosti pedagogů v oblasti speciální pedagogiky a výuky žáků se SVP a zároveň s nepřipraveností škol integrovat žáky se SVP po stránce organizační, materiální i personální. Tento fakt se týká celkového inkluzivního vzdělávání na běžných základních školách, nejenom výuky tělesné výchovy žáků se SVP.

Na druhou stranu možnost dalšího vzdělávání se pedagogové v 58,7 % uvedli, že mají. V rozhovorech jsme se setkali s velice vstřícným postojem vedení škol k dalšímu vzdělávání se pedagogů. Na danou problematiku školení či kurz absolvovalo pouze 21,7 % pedagogů. Z rozhovorů jsme zjistili, že danou možnost vzdělávat se využijí raději pro jiné předměty, které učí.

Výzkumná otázka č. 3

Jaké skutečnosti limitují v inkluzivním vzdělávání výuku tělesné výchovy u žáků s potřebou podpůrných opatření?

Organizační limity v tomto šetření pedagogové považovali za nejvýraznější překážky ke kvalitnímu začlenění žáka se SVP do hodin TV. Nejvíce byl zmiňován vysoký počet žáků ve třídách a znemožněné přesuny na hodiny TV kvůli bariérovému architektonickému postavení škol či tělocvičen. Materiální a personální limity se vyskytovaly v odpovědích pedagogů také, v těchto případech záleží na vybavenosti a možnostech konkrétních škol.

Z doplňujících rozhovorů s pedagogy potvrzujeme skutečnost, že pokud pedagog sám nebude chtít a nebude cítit inkluzivní vzdělávání za pozitivní, nebude začleňování žáků se SVP mít potřebný efekt. I sami pedagogové si uvědomují, že ne každý pedagog je připraven na integraci žáků do výuky, a tím pádem jsou schopni z těchto důvodů uvést, že jejich škola na inkluzivní vzdělávání není připravena.

Dosažení dílčích cílů

Dílčí cíl č 1

Zjistit, jaký stupeň podpory pedagogové využívají při hodinách tělesné výchovy u žáků se SVP.

Bylo zjištěno, že nejčastějším typem podpory dle rozdělení Ješiny a Kudláčka (2010) v hodinách tělesné výchovy se vyskytuje integrace s využitím asistenta pedagoga či osobního asistenta. Ve 28,3 % se jedná o integraci bez nutnosti modifikace obsahu a podpory. V tomto případě žáci pracují na stejných úkolech bez jakýkoliv úprav. Integrace s nutností podpory a modifikace obsahu se vyskytuje v 21,7 % případech a v 10,9 % je využito kombinované formy integrace. Ani v jednom případě není využita možnost

integrace žáka za pomoci peer tutora i přes výhody této podpory. Bohužel se výzkum nesoustředil na zjištění, proč tuto možnost školy nevyužívají a zda jsou informováni o možnosti využití této formy podpory.

Dílčí cíl č. 2

Zjistit, zda mají žáci vypracované PLPP či IVP pro tělesnou výchovu.

Bylo zjištěno, že vypracovaný IVP pro tělesnou výchovu mají žáci se SVP pouze v 15,2 %. Bez zaměření na tělesnou výchovu mělo vypracováno IVP 52,2 % žáků se SVP. Učitelé tělesné výchovy tak vycházejí převážně z obecných metod, které jsou zpracovány v IVP, bez speciálních úprav a modifikací hodin tělesné výchovy.

Pouze ve dvou případech mají žáci vypracovány plány pedagogické podpory. Ve 28,3 % nemá žák vypracován ani PLPP ani IVP. Jedná se o žáky s mentálním postižením, poruchou autistického spektra i s tělesným postižením. Bez vypracovaného IVP či PLPP, jak už bylo zmíněno, může mít pedagog problém s dosažením vzdělávacích cílů, které by měl žák splnit jako jeho intaktní spolužáci. Žák tak nemá stanovené upravené cíle, formy a metody výuky a všeobecné podmínky vzdělávání, což je součástí těchto dokumentů, dle kterých se žáci se SVP vzdělávají.

Dílčí cíl č. 3

Zjistit, jaké hodnocení učitelé tělesné výchovy využívají u žáků se SVP v hodinách tělesné výchovy.

Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že samotné slovní hodnocení je využíváno pouze ve dvou případech. V ostatních případech (ve 47,8 %) pedagogové volí metodu známkování nebo kombinaci známkování se slovním hodnocením.

Kombinace klasifikace se slovním hodnocením je kompromisem těchto dvou metod. Učitel se může díky slovnímu hodnocení více zaměřit na dovednosti, motivaci a snahu dítěte, a zároveň výkon dítěte ohodnotí i známkou. Spokojenosti s tímto hodnocením by tak měla získat většina rodičů i žáků.

Shrnutí

Hlavním cílem bylo popsat organizaci a průběh tělesné výchovy na základních školách u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky dílčím cílům jsme zjistili, že se nejvíce využívá při hodinách tělesné výchovy přítomnost asistentů pedagoga či osobních asistentů žáků se SVP, kteří jsou pro pedagogy velkou oporou při výuce. IVP výhradně pro tělesnou výchovu má sestaveno pouze sedm žáků z dotazníkového šetření. Většina žáků se SVP tohoto výzkumu nemá vypracován IVP ani PLPP.

Celkově účast žáků se SVP v hodinách tělesné výchovy nepovažuje každý pedagog za nutnou. Aby zapojení žáků se SVP do hodin bylo kvalitní, musely by se splnit dle pedagogů tyto kritéria – méně žáků ve třídě, více odborně vzdělaných asistentů pedagoga, dostatek speciálních kompenzačních pomůcek a možnost konzultací s odborníky.

Postojové a organizační limity jsou nejčastějšími překážkami inkluzivního vzdělávání žáků se SVP. Pedagogové nejsou vzděláni v oblasti výuky žáků se SVP a ne všechny školy jsou zabezpečeny pro kvalitní přijetí a výuku žáků se SVP.

Díky dotazníkovému šetření a rozhovorům s učiteli tělesné výchovy základních škol bylo zjištěno, jak je výuka zajištěna po organizační stránce (jaký stupeň podpory učitelé využívají, zda mají žáci sestavené IVP či PLPP, jak žáky učitelé hodnotí) a vzdělanost a připravenost pedagogů na výuku žáků se SVP. Podařilo se tedy dosáhnout hlavního cíle diplomové práce popsat organizaci a průběh tělesné výchovy na základních školách u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň jsme si vědomi, že průběh hodin by byl lépe zhodnocen, pokud by hodiny tělesné výchovy byly pozorovány. To by však vyžadovalo více času, více osob podílejících se na výzkumu a otevřenost škol poskytovat možnost přítomnosti během jejich výuky.

6 Diskuze

Pro splnění popisu cíle diplomové práce – popsat organizaci a průběh tělesné výchovy na základních školách u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami muselo být zjištěno, kolik žáků se SVP se hodin tělesné výchovy vůbec neúčastní. Jednalo se o 16,4 % osvobozených žáků se SVP. Osvobození z tělesné výchovy má v České republice dlouholetou tradici. V mnohých případech je dítě osvobozeno bez potřebného důvodu. Ješina (2016) uvádí, že je to i z důvodu nedostatku informovanosti rodičů o možnostech aplikovaných pohybových aktivit. Tyto informace dle Ješiny mnohdy nemají pediatři ani pedagogové, kteří by měli být schopni s rodiči tyto možnosti konzultovat.

Pokud se pedagog nebude sám cítit připravený pro zapojení žáka do hodin tělesné výchovy, hrozí, že průběh výuky nebude kvalitní a inkluzivní vzdělávání nedosáhne požadovaných výsledků. S tím souvisí i možnost dalšího odborného vzdělávání ohledně dané problematiky. Z našeho šetření vyšlo, že možnost vzdělávat se má 58,7 % pedagogů, avšak tuto možnost využilo pouze 21,7 % pedagogů. Nutbrown a Clough (in Kudláček et al. 2013, s. 35) uvádějí, že 87 % pedagogů nezískalo podstatné vědomosti prostřednictvím metodických kurzů, ale až přímou interakcí se žákem s postižením. Což odpovídá i výsledku našeho šetření, kdy 78,3 % pedagogů neabsolvovalo žádný odborný kurz či školení na danou problematiku.

Kudláček et al. (2010, s. 45) zmiňují na základě svých výzkumů, že pravděpodobně největšími bariérami v integraci u nás v České republice jsou architektonické a postojoyé bariéry (přesvědčení, že žák s postižením do TV nepatří). Na základě našeho šetření byly nejvíce uváděny taktéž limity organizační, kdy si pedagogové stěžovali na velký počet žáků ve třídách, který jim komplikuje kvalitní výuku a zároveň architektonickou nepřípravenost škol na přijímání žáků se SVP převážně pro jedince s tělesným postižením, kteří potřebují potřebnou úpravu prostředí pro možnost pohybovat se na vozíku v prostorách školy a okolí. Co se týká postojů učitelů našeho šetření, výhradně s výukou TV žáků se SVP souhlasí jen 28,3 % pedagogů, většina pedagogů (67,4 %) se zapojením těchto žáků do tělesné výchovy souhlasí jen v některých případech. S tím souvisely i odpovědi pedagogů v rozhovorech, kdy nepovažovali za nutné začleňovat žáka do tělesné výchovy, pokud není schopný samostatné lokomoce.

Tento postoj pedagogové mohou mít právě z důvodu toho, že nejsou seznámeni a proškoleni od odborníků na danou problematiku a neznají možnost aplikovaných

pohybových aktivit pro žáky se zdravotním postižením. Jak pedagogové uváděli, mnohdy nejsou školení užitečné pro jejich praxi. Školení jsou převážně teoretická a praktické rady a využití pedagogové ze školení nezískají.

V dotazníkovém šetření pedagogové volili, o jaký typ podpory se jedná zrovna v jejich případě. Měli na výběr všechny typy integrace dle Ješiny a Kudláčka (2010), které se dají využít i v nynějším modelu inkluzivního vzdělávání. Pouze jeden typ integrace se v praxi ani jednou neobjevil. Tímto typem byla integrace za pomoci peer tutorů/partnerů. Je možné, že o této možnosti pedagogové ani vedení škol nevědí. Bohužel se tento výzkum více nesoustředil na tuto problematiku. Určitě by to mohl být zajímavý námět pro další výzkum.

S novou vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se objevily novinky ve zpracování dokumentů žáků se SVP. Na základě potřeby podpůrných opatření vznikl nový dokument – plán pedagogické podpory, který si může škola vypracovat pro žáka s potřebou 1. stupně přiznaných podpůrných opatření sama a následně předat pracovníkům SPC, kteří navrhnou další patřičné postupy, pokud by obsah tohoto dokumentu neodpovídal potřebné práci s žákem se SVP. Proto je zářezajícím výsledkem našeho šetření, kdy 28,3 % žáků nemá vypracován IVP ani PLPP. Tím, že v dotazníkových odpovědích nejsou uváděny přesné diagnózy žáků se SVP, nemůžeme dělat závěry, zda opravdu tito žáci, kteří nemají sestavené IVP ani PLPP tyto podpůrné opatření nepotřebují, nebo zda by jim tyto materiály nepomohly k lepším možnostem vzdělávání. Pro přesnější zhodnocení vhodnosti sestavení PLPP či IVP by se musel výzkum podrobněji zabývat konkrétními žáky. Na druhou stranu tento výsledek koresponduje s výsledkem stupně podpory, kdy ve 28,3 % pedagogové volí typ integrace bez potřeby podpory a modifikace.

V 52,2 % žáci mají sestavené IVP, avšak bez zaměření na TV. Pedagogové se řídí obecnými cíli, které vztahují i pro výuku tělesné výchovy. Pracovníci SPC se ani v jednom případě nezaměřili na průběh tělesné výchovy a případnou konzultaci s učitelem tělesné výchovy.

Další výzkumy by se mohly týkat právě kvality a dostupnosti kurzů či školení na danou problematiku či na konkrétní kompetence pedagogů v oblasti výuky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

7 Doporučení pro praxi

Na základě výsledků výzkumného šetření jsou uvedeny následující doporučení pro praxi.

Tím, že speciálně pedagogické vzdělání je u pedagogů spíše výjimkou, považujeme za důležité dostatečné doplnění vzdělání z oblasti výuky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogové základních škol nemusí mít vystudovaný obor speciální pedagogiky a s touto tematikou se za svou praxi nemuseli vůbec setkat.

Proto by bylo dobré, kdyby pedagogům byly poskytnuty potřebné informace v podobě školení či kurzů, které jim budou pro praxi užitečné. Snižovaly by se tak postojoyé bariéry pedagogů, kteří nechtějí žáky se SVP vyučovat. Po odborném zaškolení by si sami byli schopni poradit s výukou žáka se SVP, na kterou nejsou do teď všichni pedagogové připraveni.

Na tělesnou výchovu žáků se SVP se bohužel neklade velký důraz. Ne všichni pedagogové ji považují za nutnou. Což si opět spojujeme s nedostatečným proškolením ohledně dané problematiky a nedostatečné informovanosti pedagogů o možnostech aplikovaných pohybových aktivit a důležitosti pohybu v životě dítěte s postižením. Apelovali bychom na školy, aby kladly větší důraz na pohybové aktivity nejen u dětí intaktních ale i u dětí se SVP.

Bylo by dobré, pokud by školy spolupracovaly s odborníky na dané téma, kteří jsou schopni konzultovat přímo s pedagogem tělesné výchovy speciální metody a průběh tělesné výchovy týkajícího se konkrétního žáka s určitým typem postižení.

Tyto služby nabízí například Centrum aplikovaných pohybových aktivit. Z nabízených služeb (Centrum APA 2016) by běžné základní školy, které mají na svých školách žáka se SVP, mohly využít:

- konzultace a poradenství při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu pro tělesnou výchovu pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami;
- zaškolení pedagogických pracovníků podílejících se na integraci žáka se SVP do TV;
- vzdělávací programy pro pedagogické pracovníky v oblasti aplikovaných pohybových aktivit;
- vzdělávací program pro žáky na běžných v oblasti aplikovaných pohybových aktivit;

- metodickou podporu.

S připraveností pedagogů na výuku žáků se SVP souvisí i dostatečná připravenost škol. Vyřešením organizačních limitů, které jsou uváděny jako nejčastější bariérou ke kvalitnímu inkluzivnímu vzdělávání, bude pro pedagogy i žáky vzdělávání efektivnější a příjemnější. V případech, kdy se pedagog setkává s takovými překážkami, které nemůže sám ovlivnit, jako jsou například architektonické bariéry, je pravděpodobné, že nebude inkluzivní vzdělávání považovat za uskutečnitelné.

Proto by bylo dobré nejdříve zajistit podmínky pro inkluzivní vzdělávání ve formě zabezpečení architektonických podmínek škol, vybudovat bezbariérové cesty v prostorách škol a tělocvičen. Zajistit pedagogům kvalitní vzdělání v oblasti výuky žáků se SVP a informovat je o možnostech aplikovaných pohybových aktivit u dětí se SVP přímo s odborníky na dané téma. Tento postup je samozřejmě v rukách MŠMT, které by mělo školy nejdříve kvalitně zabezpečit v těchto ohledech a až poté vyžadovat po učitelích kvalitní naplnění inkluzivního vzdělávání.

Pokud chceme naplnit vize a principy inkluzivního vzdělávání, je nutné připravovat budoucí učitele již na vysokých školách na výuku žáků se SVP. Pokud nyní mají učitelé splněn jeden semestr speciální pedagogiky, která je velice obsáhlá a pro kvalitní pochopení speciálních potřeb žáků se SVP je potřeba mnohem více času, není divu, že si učitelé nevědí rady s výukou žáků se SVP a brání se jí.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo popsat organizaci a průběh tělesné výchovy na základních školách u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V teoretické části jsou uvedena specifika vývoje jedince se zaměřením na pohybovou stránku dítěte a jeho význam v životě každého jedince. Dále Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a jeho oblasti související s pohybovou složkou v osnovách základního vzdělávání. Konkrétně se práce zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na závěr jsou uvedeny možnosti typu podpory konkrétně v tělesné výchově žáků se SVP, formy výuky i limity, se kterými se můžeme v praxi setkat.

Praktická část navazuje na teoretické poznatky, které jsou v práci uvedeny. Díky dotazníkovému šetření a rozhovorům s učiteli tělesné výchovy na běžných základních školách byly zjištěny fakta o organizaci a průběhu tělesné výchovy žáků se SVP, jejich připravenosti a vzdělanosti ohledně dané problematiky a názory na inkluzivní vzdělávání a začleňování žáků se SVP do jejich výuky.

I přes snahy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vybudovat systém inkluzivního vzdělávání nejsou pedagogové ani školy připraveny plnit principy společného vzdělávání. Pokud má inkluzivní vzdělávání fungovat na principech, kdy je žák se speciálními vzdělávacími potřebami brán jako rovnocenný partner, je začleňován do aktivit stejně jako jeho spolužáci, a odlišnost jeho potřeb je inspirací pro výuku, je nutné pracovat na postojoyých limitech učitelů a organizačních i materiálních limitech škol. Tyto bariéry znemožňují výuku tělesné výchovy žáků se SVP, žák tak přichází o možnost zapojení do pohybových aktivit, které jsou ve škole v mnohých případech jedinou možností, jak žáka zapojit do kolektivu prostřednictvím pohybových či sportovních aktivit. Přichází tak o možnost poznat svoje možnosti v jiných situacích, pracovat s emocemi, poznávat nové prostředí a náčiní, učit se zvládat pravidla, komunikovat s ostatními a další.

Tato diplomová práce může posloužit jako inspirace pro speciální pedagogy, pro studenty souvisejících oborů, pro rodiče žáků se SVP a osoby, které vnímají potřebu nevyčleňovat tělesnou výchovu z osnov žáků se SVP a chtějí hledat možnosti a způsoby jak vytvářet průběh hodin tělesné výchovy právě na základě principu inkluzivního vzdělávání, kdy je vzdělávání všech žáků stejně důležité.

Seznam použitých zdrojů

BARTOŇOVÁ, R., JEŠINA, O., 2012. *Individuální vzdělávací plán ve školní tělesné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3152-9.

BARTOŇOVÁ, M., et al., 2012. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-237-6.

BĚLKOVÁ-PREISLEROVÁ, T., 1994. *Zdravotní a léčebné plavání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-990-X.

BOROVÁ, B., 1998. *Cvičíme s malými dětmi: náměty pro rozvoj pohybových dovedností dětí od 3 do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-223-8.

Centrum APA: Služby pro školy [online]. [vid. 5. 12. 2016]. Dostupné z: <https://www.apa.upol.cz/sluzby-pro-skoly>

Centrum handicapovaných lyžařů, o.s. [online]. [vid. 2. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.monoski.info>

ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

FIALOVÁ, et al., 2014. *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2885-1.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GMITROVÁ, V., GMITROV, G., 2003. The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. *Early Childhood Education Journal* [online], vol. 30, no. 4 [vid. 1. 11. 2016]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1023339724780>

HOŠKOVÁ, B., MATOUŠOVÁ M., 2007. *Kapitoly z didaktiky zdravotní tělesné výchovy: pro studující FTVS UK*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1392-5.

CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANEČKA, Z., 2012. *Vybrané kapitoly ze sportu osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3107-9.

JEŠINA, O., 2013. *Úvod do didaktiky aplikovaných pohybových aktivit žáků s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3939-6.

JEŠINA, O., 2016. Fenomén neoprávněného uvolnění z tělesné výchovy v základním a středním školství. *Tělesná kultura* [online], [vid. 2. 1. 2017]. Dostupné z: <http://telesnakultura.upol.cz/getrevsrc.php?identification=public&mag=tek&raid=6&type=fin>

KARÁSKOVÁ, V., 2003. *Pohybové hry pro děti zdravé i postižené*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0588-1.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2001. *Psychologie zdraví*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-774-4.

KUDLÁČEK, M., 2007. *Aplikované pohybové aktivity pro osoby s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1655-7.

KUDLÁČEK, M., JEŠINA O., 2008. *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2053-0.

KUDLÁČEK, M., et al., 2010. Kompetence učitelů tělesné výchovy ve vztahu k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní tělesné výchově. *Tělesná kultura* [online], roč. 33, č. 1, s. 41–56 [vid. 1. 11. 2016]. Dostupné z: <http://telesnakultura.upol.cz/pdfs/tek/2010/01/03.pdf>

KUDLÁČEK, M., 2013. *Aplikované pohybové aktivity osob s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3938-9.

KUDLÁČEK, M. JEŠINA O., 2013. *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3964-8.

KOPECKÝ, M., 2014. *Didaktika zdravotní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4093-4.

KOLANDOVÁ, D., 2014. Pohybové hry pro předškolní děti. *Pohyb je život: časopis pro všechny příznivce sportu* [online], roč. 18, č. 3 [vid. 1. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.caspy.cz/download/magazine/pjz-032014-priloha-70.pdf>

LECHTA, V., et al., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, V., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-747.

LUBY, J. L., 2006. *Handbook of preschool mental health: development, disorders, and treatment*. New York: Guilford Press. ISBN 978-1-59385-313-6.

MICHALÍK, J., et al., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

UNESCO, 1982. *Olympijská charta 1982*. Praha: Olympia.

PALOUNKOVÁ, Z., 2012. *Screening motorických obtíží dětí*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-934-9.

PŘINOSILOVÁ, D., 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-142-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online] 2016. Praha: MŠMT [vid. 10. 10. 2016]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74491&view=6433>

S dětmi proti obezitě [online]. [vid. 1. 11. 2016]. Dostupné z: <http://sdetmiпротиobezite.cz>

SOBOTKOVÁ, D., DITTRICHOVÁ J., 2003. *Narodilo se s problémy, a co bude dál?: nemocniční prostředí, zdravotnický personál a rodiče: rodičovská role a dětské potřeby: psychomotorický vývoj dětí a jeho úskalí: vyprávění rodičů*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0398-X.

SKALOVÁ, J., 2012. *S láskou ke zdravému pohybu našich dětí: naslouchání jejich dokonalosti*. Praha: Krigl. ISBN 978-80-86912-64-6.

SMITH, P. K., 2010. *Children and play*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. ISBN 978-0-631-23521-7.

ŠEFLOVÁ, I., 2014. *Pohyb a zdraví: inovace výuky tělesné výchovy a sportu na fakultách TUL v rámci konceptu aktivního životního stylu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7494-122-1.

ŠIMONÍK, O., 2003. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-04-7.

TENENBAUM, J. B., et al., 2011. How to grow a mind: Statistics, structure, and abstraction. *Science* [online], vol. 331, no. 1279, s. 1279–1285 [vid. 1. 11. 2016]. Dostupné z: <http://web.mit.edu/cocosci/Papers/tkkg-science11-reprint.pdf>

TOD, D., et al., 2012. *Psychologie sportu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3923-6.

Tyflonet: informační portál nejen pro zrakově postižené [online]. [vid. 2. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.tyflonet.cz>

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online], 2016 [vid. 10. 10. 2016]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c.272016_Sb.o_vzdelavani_zaku_se_specialnim_i_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

ZACHAROVÁ, E., ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., 2011. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4062-1.

ZELINKOVÁ, O., 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZIMMEROVÁ, R., 2001. *Netradiční sportovní činnosti: náměty a metody pro školu i volný čas*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-460-5.

Seznam příloh

Příloha A: Ilustrační individuální plán (IVP)

Příloha B: Ilustrační Plán pedagogické podpory (PLPP)

Příloha C: Podoba dotazníku

Příloha D: Struktura rozhovoru

Příloha E: Statistický test významnosti χ^2 – kvadrát

Příloha A: Ilustrační individuální plán (IVP)

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka	Šimon Provozný		
Datum narození	1. 1. 2004		
Bydliště	Daliborova 17, Litoměřice		
Škola	ZŠ Litoměřice		
Ročník	5.	Školní rok	2016/2017

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	SPC Praha 8
Kontaktní pracovník ŠPZ	Mgr. Hana Tichá Mgr. Simona Podrouhalová PhDr.et Mgr. Denisa Teviorová, Ph.D.
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka	Neurologie FN Praha Privátní psychologická ambulance – Mgr. Lída Kořínková SPC – Praha 8

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	
Zdůvodnění:	
Aby bylo možné Šimona začlenit do běžného vzdělávacího proudu, bude nezbytné nastavit úzkou spolupráci mezi školou, rodinou a SPC. Doporučujeme pracovat dle našeho podrobného doporučení, aplikovat doporučené postupy a PO. Bylo by vhodné požádat rodiče o poskytnutí zprávy z vyšetření SPC, kde jsou podrobně popsány jednotlivé postupy a metody, které by vyučujícím mohly pomoci.	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	Začlenění Šimona do běžného vzdělávacího proudu. Propojování výuky s běžným životem.
---	---

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Všechny oblasti vzdělávání.
--	-----------------------------

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	Modifikace vyučovacích metod a forem: - Zapojení do společné výuky s omezením v rámci svých možností. - Při kooperativním učení využívat pomůcky, které Šimonovi umožňují efektivně pracovat ve skupině – např. záznamový arch papíru, kam Š. místo psaní vlepuje údaje předtištěné na samolepících štítcích, popř. obrázkový materiál, fotografický materiál aj. Zařazovat různorodý výtvarný materiál a přírodniny, počítačové technologie a přístroje. - Část učiva předávat formou okopírovaných textů s barevně zvýrazněnými klíčovými údaji. - Propojit výuku se životem. - Strukturovat zadávané úkoly dle aktuálních možností žáka, v případě potřeby postupovat po malých krocích. - K dalšímu učivu přistoupit až po dostatečném upevnění učiva stávajícího. - Využívat při výuce stručné přehledy učiva – nejlépe takové, které si žák samostatně či s dopomocí vytvoří s ohledem na své individuální potřeby. - Zadávané úkoly odstupňovat a poskytovat dle aktuální úrovně žakových schopností a dovedností.
Úpravy obsahu vzdělávání	- Úprava rozsahu a obsahu učiva je přizpůsobena individuálním schopnostem Šimona. - Nelze chápat redukci tak, že některé výstupy budou vypuštěny, ale lze stanovit minimální (nepodkročitelnou) úroveň dosažení těchto výstupů (tomuto ovšem musí také odpovídat hodnocení), zohlednit praktický přínos pro uplatnění a začlenění do společnosti. - Zvážit způsob provádění zápisů ve výuce – lze to modifikovat jiným úkolem, vyhledáváním zadaných slov, odpovědí na otázku.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Ponížení výstupů dle individuálních potřeb žáka.
Organizace výuky	- U nábídky nové dovednosti je třeba volit klidné místo, individuální přístup. - Respektovat individuální pracovní tempo. - Kontrolovat porozumění zadání úkolu, přímá navigace, vedení. - Prodloužení časové dotace ke zpracování úkolu či jeho zkrácení. - Individuální práce s pedagogem ve vyučování, s AP. - Důležitá pochvala, povzbuzení, ocenění snahy před kolektivem, pozitivní zpětná vazba. - Individuální práce s asistentem pedagoga ve třídě, v odůvodněných případech mimo třídu v klidné místnosti k docvičení konkrétního učiva (metodicky vedena pedagogem daného vzdělávacího oboru), úkolu.
Způsob	- Kontrolovat porozumění zadání úkolu, přímá navigace, vedení.

zadávání a plnění úkolů	- Respektovat individuální pracovní tempo. - Prodloužení časové dotace ke zpracování úkolu či jeho zkrácení. - Zadávané úkoly odstupňovat a poskytovat dle aktuální úrovně žákových schopností a dovedností.
Způsob ověřování vědomostí a dovednost í	- Nezaměřovat se jenom na výsledek, ale i na průběh a postup při dosahování zadaného úkolu. - Při ověřování vědomostí a dovedností využívat především ústní projev. - Písemný projev – využívat psaní na PC nebo tabletu.
Hodnocení žáka	- Nastavení priorit ve vzdělávání a zajištění jednotného přístupu k hodnocení. - Komunikace se všemi pedagogy, kteří se podílejí na hodnocení (jedná se zejména o respektování nastavených pravidel hodnocení). - Podrobné informování spolužáků o rozdílném hodnocení tak, aby nenastal v kolektivu problém. - Hodnocení orientované především na to, co Šimon umí. - Nezaměřovat se jenom na výsledek, ale i na průběh a postup při dosahování zadaného úkolu. - Využívat (při individualizaci hodnocení) přirozeného sebehodnocení a také alternativních způsobů hodnocení (pochvala, razítko, nálepky, vzkazy, doporučení, smajlíky, atd.) – posilování motivace žáka.

Pomůcky a učební materiály

- Obrazové/figurální/graficky zpracované přehledy probíraného učiva jako doplněk verbálně sdělovaných informací, které budou takto prezentovány v různých modalitách.
- Tabulka násobků, stovková tabulka – v závislosti na typu početních operací a rozsahu výpočtů, s nimiž pracuje. Mít přehled stále k dispozici – např. nalepený na lavici nebo pevně vložený do učebnice matematiky, sešitu matematiky či do desek.
- „Slovníček“ odborných pojmů – jména či jiné odborné výrazy, s nimiž je konfrontován v průběhu školní výuky, vede si slovníček, tj. zapisuje si veškeré důležité termíny, s nimiž při výuce pracuje (např. názvy světových stran ve vlastivědě/zeměpisu; názvy početních operací, geometrických tvarů, symbolů v matematice; názvy gramatických jevů v jazyce; názvy přírodních útvarů či jevů v přírodopise).
- Slovníček si tvoří např. na vnitřní stranu desek sešitu příslušného předmětu, aby měl pojmy rychle a snadno k dispozici. Slovníček může mít podobu pouhého výčtu pojmů nebo je každý pojem doprovázen vysvětlením významu, obrazovým/grafickým znázorněním významu či slovním spojením, v němž je pojem použit. Pedagog v souladu s potřebami Šimona rozhodne, která varianta zpracování pojmů je nejvíce žádoucí. Pedagog také Šimona cíleně vede k tvorbě slovníčku (říká mu, co si má zapisovat, dá mu prostor, aby si pojem zapsal) i k jeho aktivnímu využívání. Kdykoli je třeba, aby žák s pojmem pracoval (při zpracování úkolu) nebo ho ve svém řečovém projevu použil, vybídne ho, aby se do slovníčku podíval, pojem vyhledal, aby ho přečetl, a byl tak co nejvíce aktivní.
- Nážorné dvojrozměrné a trojrozměrné pomůcky.
- Nážorné manipulační pomůcky (výuka zlomků, desetinná čísla, papírové peníze apod.).
- Různé tabulky, kalkulačka.
- Didaktické učební materiály vytvořené programem SmartBoard či PowerPoint.
- Počítačové výukové programy.
- Nážorné pomůcky, které jsou spjaté s realitou - umožňují multisenzoriální přístup (pozorovat je, zkoumat, vnímat co nejvíce smysly).
- Obrazy (zobrazení a znázornění předmětů a skutečností) – modely, mapy, obrazy, fotografie.
- Modely by měly být větší, aby se lépe pozorovaly, průhledné, aby bylo vidět, co je uvnitř, rozložitelné a hmatatelné, aby se daly rozkládat a zase sestavovat, pohyblivé, aby bylo vidět, jak to funguje.
- Textové pomůcky – učebnice, pracovní sešity, atlasy, doplňková literatura.
- Pracovní sešity (listy) – navazující na učebnice. Dají se vhodně doplnit o další, výše již zmiňované zdroje – slovníky, encyklopedie, knihy, časopisy, internet apod.
- Modifikované textové pomůcky. Dbát přitom, aby byly psány srozumitelnou formou (jednoduché věty vystihující podstatu), základní a doplňující učivo bývá barevně odlišeno, důležitou součástí bývá slovníček (pro pochopení a rozšíření slovní zásoby). Pro shrnutí učiva, domácí cvičení, případně opakování slouží otázky a úkoly.
- Dále lze například využít pracovní listy tvořené v rámci projektu „Peníze do škol“, DUMY: jsou zpracovány formou prezentací a interaktivních výukových materiálů.
- Pořady a programy prezentované didaktickou technikou – výukové pořady na CD a programy pro počítače. V současné době je nabídka na trhu velká, je však třeba vybírat dobře srozumitelné.
- IT technika.
- Psaní na počítači může kompenzovat zhoršenou čitelnost písemného projevu, kvalitu úprav. Pedagog pro žáka připravuje sylaby s obsahem dané vyučovací hodiny, do kterých si žák část poznámek zapiše sám.

Speciální učebnice a pomůcky (uveďte také období užívání pomůcky)	Stupeň	Souborů /ks	Forma pořízení ⁴⁾	Kód NFN ³⁾	Od-do
Nážorné didaktické pomůcky pro výuku matematiky [B.III.2.2]	3	1	nákup	1000 B30202A01	10.2016 31.1.2019
Nážorné didaktické manipulační pomůcky pro výuku naukových předmětů [B.III.2.3]	3	1	nákup	2000 B30203A01	10.2016 31.1.2019
Demonstrační obrázky [B.III.2.4]	3	1	nákup	2000 B30204A01	10.2016 31.1.2019
Speciální učebnice pro výuku žáků s mentálním postižením [B.III.2.8]	3	1	nákup	3000 B30208A01	10.2016 31.1.2019
Speciální rýsovací pomůcky [D.III.2.1]	3	1	nákup	5000 D30201A01	10.2016 31.1.2019
Pom. pro výuku TV - rovnovážné a balanční pom. pro senzomot. stimulaci [D.III.2.2]	3	1	nákup	10000 D30202A01	10.2016 31.1.2019
Bubny, Orffovy nástroje, perkuse [B.III.2.11]	3	1	nákup	5000 B30211A01	10.2016 31.1.2019
Softwarové a IT vybavení (uveďte také období užívání pomůcky)	Stupeň	Souborů /ks	Forma pořízení ⁴⁾	Kód NFN ³⁾	Od-do
Výukový software [B.III.3.1]	3	1	nákup	5000 B30301A01	10.2016 31.1.2019
Multidotkový počítač [B.III.4.1]	3	1	nákup	16000 B30401A01	10.2016 31.1.2019

Podpůrná opatření jiného druhu	Jiné formy přípravy na vyučování: - Brát v úvahu, že k zajištění efektivity domácí přípravy ve větší či menší míře je potřebná účast dospělé osoby. - Volíme ta opatření, která nejvíce podpoří osvojování učiva. - Vyhnout se drilování. - Vzhledem k častým poruchám paměťových funkcí je při domácí přípravě důležitá forma učiva – audionahrávky, barevné rozlišení učební látky, schémata, využití obrazového materiálu, praktické situace apod. - Dospělý (někdy je potřeba spolupráce s vyučujícím) při domácí přípravě pomáhá propojovat poznatky, vytvářet logické vazby mezi získanými znalostmi a mezi předměty navzájem, vysvětluje nové, abstraktní pojmy. Pomáhá s výběrem toho, co je podstatné, ověřuje porozumění zadání, postupu atp. - Zadávat odlišné domácí úkoly, než jsou zadávány ostatním žákům ve třídě. - Domácí příprava by měla být přiměřená (max. 2 hodiny), aby nedocházelo k přetížení (riziko např. psychosomatických obtíží s možným negativním dopadem na chování apod.). - Modifikace domácích úkolů může mít následující formy: zpracovává domácí úkol ze speciálně vybraných učebnic, cvičebnic či pracovních listů, procvičuje si základní dovednosti, které nemá dostatečně rozvinuté a brání mu v osvojování dalšího učiva (např. ostatní žáci dostanou příklady z učebnice, Šimon dostane cvičení zaměřená na nácvik osvojování prostorové orientace, orientaci v prostoru apod.). - Vysvětlovat nové pojmy nebo terminologii (přírodopis, fyzika), vybírat z textu podstatné informace (barevné zvýraznění), obsah učiva vysvětlovat v multidisciplinárním kontextu (např. procvičování převádění měrných jednotek při praktických činnostech – vaření). Důležité je, aby procvičování probíhalo s využitím shodných metod a pomůcek jako ve škole, využívat názorných pomůcek (např. u porovnávání zlomků – překládáním papíru na 1/2; 1/3; 1/4, krájení pizzy apod.) a adekvátního učebního stylu. - Pro rozvoj čtenářské gramotnosti utvořit individuální seznam titulů, které má Šimon přečíst. - Modifikovat seznam povinné četby z hlediska obsahu a zadávat jednodušší tituly. Vybírat takové tituly, které budou
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	Asistent pedagoga, 30 hodin.
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	SPC
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Na dobré úrovni.
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření

(Je-li potřeba specifikovat)

Tělesná výchova	Využívání balančních a rovnovážných pomůcek pro senzomotorickou stimulaci. Využití asistenta pedagoga. Začleňování do běžných aktivit se spolužáky.
------------------------	--

	Respektovat individuální možnosti žáka. Využívání prvků ZTV. Nezaměřovat se jenom na výsledek, ale i na průběh a postup při dosahování zadaného úkolu. Posilovat motivaci žáka.

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka		Mgr. Marta Kořínková	
Vyučující	Vyučovací předmět		
	ČJ	Mgr. Marta Kořínková	
	M	Mgr. Marta Kořínková	
	AJ	Mgr. Jiřina Dlouhá	
	PŘ	Mgr. Marta Kořínková	
	VL	Mgr. Marta Kořínková	
	TV	Mgr. Marta Kořínková	
	VV	Mgr. Marta Kořínková	
	HV	Mgr. Marta Kořínková	
	PČ	Mgr. Marta Kořínková	
	INF	Mgr. Pavel Dědek	
Školní poradenský pracovník			
Pracovník školského poradenského zařízení		Mgr. Hana Sováková	
Zákonný zástupce žáka		Lenka Provozná	
Žák		Šimon Provozný	

Příloha B: Ilustrační Plán pedagogické podpory (PLPP)

Plán pedagogické podpory (PLPP)

Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)	Robert Novák	
Škola	ZŠ Domažlice	
Ročník	6. ročník	
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Problém se zvládáním organizace vyučovacích hodin a organizace ve škole. Konflikty se spolužáky.	
Datum vyhotovení	1. 10. 2016	
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	1. 12. 2016, 1. 2. 2017	

I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží (silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Robert je chlapec s diagnózou „Aspergerův syndrom“. Vyskytují se u něho úzkostné projevy, nutkavé chování a zvýšená atypická reaktivita.

II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Dosáhnout samostatného vyhodnocení psychického stavu žákem a následné řešení situace a projevů žáka. Schopnost spolupracovat s kolektivem.

III. Podpůrná opatření ve škole

(Doplňte **konkrétní postupy** v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

a) Metody výuky

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Neuplatňují se speciální metody výuky.

b) Organizace výuky

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

Včasné informování o průběhu vyučovací hodiny a případných změnách. Nevystavovat ho situacím, kdy může dojít ke konfliktu – vyvarovat se „soutěživým“ hrám a nadměrnému hluku.

Vyznačení místa v šatně pro jeho věci.

c) Hodnocení žáka

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

Hodnocení s přihlédnutím ke specifickým potřebám žáka. Důležitá pozitivní hodnocení, slovní pochvala a motivace žáka. Zpětná vazba k výkonům žáka.

d) Pomůcky

(učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)

Nevyužívají se speciální pomůcky.

e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů
Včasné zadávání úkolů, poskytnutí dostatečných informací o průběhu vyučovacích hodin a průběhu dne. Vyhodnocení vhodnosti aktivit při hodinách.

IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)
Jasně stanovení domácího úkolu, kontrola zápisu domácího úkolu. Komunikace s rodinou písemnou formou případně osobně.

V. Podpůrná opatření jiného druhu (respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)
Nezmiňovat se o rodinné situaci - chlapec těžce snáší rozvod rodičů.

VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP 12. 2016 (Naplnění cílů PLPP)	Dne: 1.
Robert zvládá vyučovací hodiny a organizaci ve škole mnohem lépe, pokud se dodržují uvedená podpůrná opatření. Práce s kolektivem je lepší. Je potřeba dát Šimonovi více času na adaptaci ve třídě. Stav se bude nadále hlídat a vyhodnocovat – příští vyhodnocení proběhne 1. 2. 2017.	
Doporučení k odbornému vyšetření¹	☐ Ano ☒ Ne ☐ PPP ☐ SPC ☐ SVP ☐ jiné:

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
Třídní učitel	Mgr. Radka Plachá	
Učitel/é předmětu/ů	Mgr. Renata Stodolová Mgr. Simona Levínská Mgr. David Dusil	
Pracovník ŠPP	Mgr. Denisa Dlouhá	
Zákonný zástupce²	Martina Nováková	

Příloha C: Podoba dotazníku

¹ Odpovídající zaškrtněte, případně doplňte.

² Rodič by měl mít s PLPP seznámen, jeho podpis není nezbytně nutný.

Pojetí tělesné výchovy u osob se speciálními vzdělávacími potřebami

Dotazník je součástí výzkumu na téma "Pojetí tělesné výchovy u osob se speciálními vzdělávacími potřebami" primárně pro učitele tělesné výchovy, kteří vzdělávají integrované žáky na běžných základních školách. Dotazník Je zcela anonymní. Jména učitelů ani názvy škol dotazník neviduje ani nezjišťuje.

Výsledky výzkumu budou využity ke zjištění situace integrovaných žáků ve výuce tělesné výchovy na základních školách a budou Vám k dispozici, pokud o ně budete mít zájem.

Předem děkuji za vyplnění dotazníku,

Bc. Lucie Prokešová

1. O jaký typ postižení se jedná u vašeho žáka?

- a) mentální postižení
- b) tělesné postižení
- c) zrakové postižení
- d) sluchové postižení
- e) poruchy autistického spektra
- f) jiné

2. Konkrétně (napíšte):

3. Účastní se žák TV nebo je od TV osvobozen?

- a) Účastní se TV
- b) Osvobozen od TV

3.1 Myslíte si, že je potřeba v tomto případě dítě osvobodit z TV?

- a) Ano
- b) Ne

3.2 Pokud se žák neúčastní TV, navštěvuje u vás na škole zdravotní tělesnou výchovu?

- a) Ano
- b) Ne

- c) Naše škola zdravotní tělesnou výchovu neposkytuje
- 4. Pokud se žák účastní TV, provádíte si vlastní diagnostiku či diagnostiku dle standardizovaných testů (př. GMFM, MABC, UNIFITTEST, DIC-CIT) než žák začne navštěvovat hodiny TV?**
- a) Ano, provádím si vlastní diagnostiku žáka
 - b) Řídím se zprávou od lékaře či jiného specialisty
 - c) Ne, neprovádím diagnostiku žáka
- 5. O jaký druh integrace se jedná ve vašem případě?**
- a) Integrace bez podpory a bez modifikace obsahu (vzhledem k charakteru postižení žáka není nutné upravovat obsah, podmínky, metody)
 - b) Integrace s úpravou obsahu a podmínek (žáci pracují na stejných cílech, ale na rozdílné úrovni; žáci pracují v rámci jedné aktivity na rozdílných úkolech)
 - c) integrace s využitím peer partnerů/tutorů (spolužák nebo žák z jiné třídy, který je odborně proškolen v dané problematice, plní funkci asistenta žáka s postižením nebo starší žáci plní funkci asistentů)
 - d) integrace s využitím asistenta pedagoga/osobního asistenta
 - e) kombinované formy výuky (individuální segregovaná, individuální či skupinová paralelní aj.)
- 6. Má váš žák sestaven IVP (individuální vzdělávací plán) nebo PLPP (plán pedagogické podpory)?**
- a) Ano, má sestaven IVP
 - b) Ano, má sestaven PLPP
 - c) Nemá sestaven IVP ani PLPP
- 7. Jakým způsobem žáka hodnotíte?**
- a) Znamkování
 - b) Slovní hodnocení
 - c) Kombinace známkování se slovním hodnocením
- 8. S jakými limity se při inkluzivním vzdělávání setkáváte?**
- a) Personální (nedostatek asistentů, nedostatek konzultací s odborníky na aplikovanou tělesnou výchovu aj.)
 - b) Materiální (nevhodné kompenzační pomůcky, nedostatek sportovního vybavení aj.)
 - c) Organizační (přesuny na TV, příliš mnoho žáků aj.)
- 9. Které limity konkrétně Vám nejvíce ztěžují realizaci kvalitní výuky žáka se SVP v hodinách tělesné výchovy? (Vypište)**

10. Máte možnost se odborně vzdělávat v oblasti TV žáků s potřebou podpůrných opatření (žáků se SVP)?

- a) Ano, máme možnost se vzdělávat na dané téma
- b) Ne, nemáme možnost se vzdělávat na dané téma
- c) Moje znalosti jsou dostačující, nepotřebuji další odborné informace

11. Absolvoval jste Vy osobně školení či kurzy na danou problematiku?

- a) Ano
- b) Ne

12. Cítíte se dostatečně připraven na výuku žáka s potřebou podpůrných opatření (žák se SVP)?

- a) Ano, cítím se dostatečně připraven na výuku žáka se SVP
- b) Moje znalosti a dovednosti nejsou dostatečné a chtěl/a bych se o dané tématice více dozvědět

13. Jaký je Váš názor jako pedagoga ohledně začlenění žáka s postižením do TV?

- a) S integrací souhlasím
- b) S integrací nesouhlasím
- c) S integrací souhlasím jen v některých případech

14. V jakých případech by podle Vás inkluze byla kvalitní a dosažitelná? (Napište)

Příloha D: Struktura rozhovoru

1. Úvodní část

- navázání kontaktu s pedagogem
- vzájemné představení
- objasnění cíle a využití rozhovoru

2. Otázky týkající se pedagoga

- věk, vzdělání, délka pedagogické praxe
- kurzy či školení týkající se tělesné výchovy žáků se SVP
- zkušenost s výukou žáka se SVP

3. Otázky týkající se integrovaného žáka

- pohlaví, třída, typ postižení, účast v tělesné výchově

4. Otázky týkající se vzdělávání žáka se SVP

- diagnostika žáka pedagogem
- IVP či PLPP
- stupeň podpory využívaný pedagogem v hodinách TV
- způsob hodnocení žáka
- spolupráce s odborníky na dané téma

5. Otázky týkající se inkluzivního vzdělávání

- přístup školy
- připravenost školy
- osobní názor pedagoga

Příloha E: Statistický test významnosti chí – kvadrát

Tab. 8: Kontingenční tabulka

	Možnost vzdělávání se	Absolvování kurzu či školení	Pocit připravenosti na výuku žáka se SVP	Suma
Ano	27	10	26	63
Ne	15	36	20	71
Nepotřebuji	4	0	0	4
Suma	46	46	46	138

H_{20} : V pedagogické praxi se častěji setkáme s pedagogy, kteří se necítí vzdělání a připraveni pro výuku tělesné výchovy integrovaných žáků, než s pedagogy, kteří jsou na výuku tělesné výchovy s integrovanými žáky připraveni.

H_{21} : V pedagogické praxi se častěji setkáme s pedagogy, kteří se dostatečně cítí vzdělání a připraveni pro výuku tělesné výchovy integrovaných žáků, než s pedagogy, kteří jsou na výuku tělesné výchovy s integrovanými žáky nepřipraveni.

Příklad výpočtu očekávané četnosti pro číslo 27 z tabulky č. 8

$$O_{27} = \frac{63 \times 46}{138} = 21$$

Tab. 9: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
27	21	6	36	1,714
10	21	-11	121	5,762
26	21	5	25	1,191
15	24	-9	81	3,375
36	24	12	144	6
20	24	-4	16	0,667
4	1,3	2,7	7,29	5,608
0	1,3	-1,3	1,69	1,3
0	1,3	-1,3	1,69	1,3
				26,917

Výpočet stupně volnosti pro kontingenční tabulku o r řádcích a s sloupcích

$$f = (r - 1) * (s - 1)$$

$$f = (3 - 1) * (3 - 1)$$

$$f = 4$$

Hladina významnosti byla zvolena 0,05 a poté nalezena v tabulkách hodnota:

$$\chi^2_{0,05} (4) = 9,488$$

Z výpočtu je patrné, že vypočtená hodnota je vyšší než kritická hodnota:

$$\chi^2 26,917 > \chi^2_{0,05} (4) 9,488$$

Tudíž nulovou hypotézu zamítáme.