

UNIVERZITA KARLOVA  
Fakulta tělesné výchovy a sportu

**Subjektivní hodnocení doškolovacích akcí v oblasti inkluzivní  
TV pedagogy ZŠ**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Klára Dadřová, Ph.D.**

Vypracovala:

**Bc. Karina Šírerová**

Praha, prosinec 2020

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne

.....

podpis diplomanta

## Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své diplomové práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto diplomovou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:

Fakulta / katedra:

Datum vypůjčení:

Podpis:

---

## Poděkování

Děkuji vedoucí své práce PhDr. Kláře Daďové, Ph.D., za odborné vedení a vstřícnost při psaní této práce. Své poděkování bych chtěla rovněž vyjádřit PhDr. Jitce Vařekové, Ph.D. za poskytnuté konzultace a cenné rady, kterých se mi od ní dostalo. Poděkování dále patří všem respondentům, kteří se s velkou ochotou zúčastnili výzkumného šetření, a v neposlední řadě rovněž mé rodině za jejich velkou podporu.

## **Abstrakt**

**Název:** Subjektivní hodnocení doškolovacích akcí v oblasti inkluzivní TV pedagogy ZŠ

**Cíle:** Hlavním cílem této diplomové práce bylo zkoumat u pedagogických pracovníků pražských základních škol jejich subjektivní hodnocení doškolovacích akcí v oblasti inkluzivní TV.

**Metody:** Prostřednictvím empirického výzkumu bylo zjišťováno subjektivní hodnocení postgraduálního vzdělávání v oblasti inkluzivní TV pedagogy pražských ZŠ, které bylo uskutečňováno v rámci projektu Pohyb pro inkluzi. Pro sledování názorů a postojů pedagogických pracovníků bylo využito anonymní anketní šetření vlastní konstrukce obsahující 22 zjišťovacích otázek. Anketní šetření vyplnilo přes Google Forms celkem 19 respondentů (18 žen a 1 muž), kteří splňovali požadavky pro zařazení do cílové výzkumné skupiny.

**Výsledky:** V práci bylo zjištěno, že všichni účastníci výzkumu vnímají zvýšení kompetencí pro práci se žáky se SVP. Dále byly zmapovány výhody a nevýhody prezenční a distanční formy dalšího vzdělávání. Dotazovaní se až na tři jedince shodli, že u nich docházelo ke studiu materiálů zasílaných v rámci distančních doškolovacích akcí. Jako největší motivaci k účasti na prezenčním vzdělávání respondenti považují chuť obohatit své dosavadní znalosti a svou absenci přisuzují nevyhovujícímu datu, času a místu konání akce. Při dotazování, jaké další podpory respondenti v rámci projektu využili, a které z nich považují za nejužitečnější z hlediska profesního rozvoje, většinově uvedli, že nejpřínosnější pro ně byla přímá podpora v hodinách TV. Všichni respondenti, kromě jednoho účastníka výzkumu, by ocenili možnost dalšího odborného vzdělávání v oblasti TV pro práci se žáky se SVP. Z větší míry by preferovali kombinaci prezenční a distanční formy doškolovacích akcí.

**Klíčová slova:** andragogika, vzdělávání dospělých, postgraduální vzdělávání pedagogických pracovníků, inkluze, inkluzivní vzdělávání, aplikovaná tělesná výchova, specifické vzdělávací potřeby

## **Abstract**

**Title:** Subjective evaluation of training courses in the field of inclusive physical education by Primary school educators

**Objectives:** The main objective of the diploma thesis is to examine the subjective evaluation of inclusive PE training courses by the Primary school educators.

**Methods:** The subjective evaluation of postgraduate education in the field of inclusive PE by the educators of Prague Primary schools was surveyed through empirical research, which was carried out within the Movement for Inclusion Project. An anonymous survey of our own design containing 22 survey questions was used to monitor the opinions and attitudes of Primary school educators. A total of 19 respondents (18 women and 1 man), who met the requirements for inclusion in the target research group, completed the survey via Google Forms.

**Results:** According to the thesis, all participants in the research have perceived an increase in competencies for working with SEN (specific educational needs) pupils. Furthermore, the advantages and disadvantages of full-time and distance forms of additional training were mapped. The participants (except three) agreed that they had studied the course books sent as part of distance training courses. Respondents consider the desire to enrich their existing knowledge to be the greatest motivation for participating in full-time education and attribute their absence to an unsatisfactory date, time or place of the event. When asking what other support the participants used within the project and which of them they would consider to be the most useful in terms of professional development, they mostly stated that the most beneficial for them was the direct support during PE lessons. All participants, except one, would appreciate the possibility of further professional education in the field of PE for work with SEN pupils. To a greater extent, they would prefer a combination of full-time and distance forms of postgraduate education.

**Keywords:** andragogy, adult education, postgraduate education of pedagogical staff, inclusion, inclusive education, applied physical education, specific educational needs

## Obsah

1	ÚVOD.....	10
2	TEORETICKÁ ČÁST .....	12
2.1	Terminologické vymezení integrace a inkluze .....	12
2.1.1	Integrace.....	12
2.1.2	Inkluze .....	13
2.2	Integrativní a inkluzivní vzdělávání.....	13
2.2.1	Školní integrace .....	13
2.2.2	Školní inkluze .....	14
2.2.3	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní TV .....	15
2.3	Oblast aplikovaných pohybových aktivit.....	16
2.4	Faktory ovlivňující úspěšnost inkluzivního prostředí školy .....	17
2.4.1	Kompetence učitelů ve vztahu k výuce žáků se SVP .....	19
2.5	Edukační projekty jako prostředek ke změně kompetencí učitelů.....	19
2.5.1	Příklady edukačních projektů .....	20
2.5.2	Příklady edukačních programů .....	23
2.6	Andragogika .....	24
2.6.1	Andragogické pojmy.....	25
2.6.2	Andragogické procesy .....	27
2.7	Androdidaktika.....	28
2.7.1	Androdidaktické zásady (principy).....	29
2.7.2	Androdidaktické formy .....	29
2.7.3	Typy vzdělávání v oblasti andragogiky .....	30
2.7.4	Androdidaktické metody a jejich charakteristika .....	31
3	PRAKTICKÁ ČÁST .....	38
3.1	Cíle a úkoly práce.....	38

3.1.1	Cíle.....	38
3.1.2	Úkoly práce.....	38
3.2	Výzkumné otázky.....	38
3.3	Metodika výzkumu.....	39
3.3.1	Použité metody .....	39
3.3.2	Metoda sběru dat.....	39
3.3.3	Popis výzkumného souboru.....	40
3.3.4	Organizace výzkumu .....	42
4	VÝSLEDKY .....	43
5	DISKUZE .....	60
6	ZÁVĚR .....	67
	SEZNAM LITERATURY .....	69
	PŘÍLOHY .....	75



## **Seznam použitých symbolů a zkratk**

TV – Tělesná výchova

PA – Pohybové aktivity

ATV – Aplikovaná tělesná výchova

APA – Aplikované pohybové aktivity

ZTV – Zdravotní tělesná výchova

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

PŠD – Paralympijský školní den

VO – Výzkumné otázky

ZdP – Zdravotní postižení

SPC – Speciálně pedagogická centra

# 1 ÚVOD

Inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) do škol hlavního vzdělávacího proudu je v dnešní době velmi aktuálním a hojně diskutovaným tématem. Těmto žákům jsou ze zákona přisuzována stejná práva na vzdělání, jako mají děti z řad intaktní společnosti, a rovněž ze strany českého školství je vynakládána velká snaha dostat inkluzi na vysokou úroveň. Nárokům souvisejícím s trendem inkluzivního vzdělávání se musí rovněž přizpůsobit vzdělávání pedagogických pracovníků. Připravenost učitelů je jedním ze zásadních determinantů pro úspěšné fungování inkluzivního vzdělávání, v němž budou moci všichni žáci bez rozdílu dosáhnout cílů tělesné výchovy a pohybových aktivit (dále jen PA) uskutečňovaných v rámci jejich hodin. Dále je nezbytné přijmout potřebná pedagogická a didaktická opatření, a podrobit učební osnovu vhodným žádoucími úpravami.

K inkluzivnímu vzdělávání v rámci hodin tělesné výchovy (dále jen TV) a postgraduálnímu vzdělávání pedagogů v této oblasti mě přivedlo studium na Fakultě tělesné výchovy Univerzity Karlovy, oboru Aplikovaná tělesná výchova a sport osob se specifickými potřebami. Po absolvování bakalářského studijního programu se mi naskytla příležitost zapojit se do řady projektového týmu Pohyb pro inkluzi, který je zaměřen na podporu dětí se SVP a jejich vrstevníků v oblasti společného vzdělávání. Hlavním cílem projektu byla snaha o zvýšení proinkluzivnosti na vybraných pražských základních školách. Já osobně jsem v rámci projektu zastávala pozici konzultanta aplikovaných pohybových aktivit (dále jen APA), jehož cílem je na základě vytvoření a následné aplikace vhodných proinkluzivních postupů podpořit u zdravotně znevýhodněných žáků jejich rozvoj v oblasti školní TV a mimoškolních pohybových aktivit (dále jen PA). Přicházela jsem tak pravidelně do kontaktu s pedagogy jednotlivých škol přímo zapojených do projektové spolupráce a postupně zjišťovala, jak moc je třeba jejich další vzdělávání v oblasti inkluzivní TV, o které oni sami jeví velký zájem. Toto zjištění mě přivedlo ke zvolení problematiky dalšího vzdělávání, kterou se ve své diplomové práci zabývám.

Cílem této diplomové práce je zkoumat u pedagogických pracovníků pražských základních škol jejich subjektivní hodnocení doškolovacích akcí v oblasti inkluzivní TV. Zjišťovat jejich preference formy vzdělávacích akcí a mapovat zájem o další vzdělávání v oblasti inkluzivní TV. Teoretická část práce se zabývá shrnutím praktických informací

týkajících se inkluzivního vzdělávání, studijním oborem andragogika, andragogickou didaktikou a možnostmi dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti tvorby tělovýchovných programů pro třídní kolektivy, ve kterých se nachází žák se SVP. Praktická část práce se věnuje výzkumnému šetření, popisuje metodiku a uvádí výsledky prováděné empiricko-teoretické studie. V tomto případě bylo výzkumné šetření prováděno na základě ankety, kterou vyplnilo celkem 19 respondentů ve věkové kategorii od 24 let a více. Pomocí anketního šetření měli respondenti zhodnotit doškolovací akce v oblasti inkluzivní TV, které byly uskutečněny v rámci dalšího vzdělávání projektu Pohyb pro inkluzi, jež bylo určeno pro pedagogy do něj přímo zapojené.

Tato práce poskytuje základní informace a přehled možností dalšího vzdělávání v oblasti inkluzivní TV. Je určena především pedagogickým pracovníkům, kteří mají kladný vztah k inkluzi, mají chuť se v této oblasti dále vzdělávat a prohlubovat své znalosti. Z této práce mohou dále čerpat odborníci zabývající se oblastí aplikované tělesné výchovy (dále jen ATV), kteří se rozhodnou podporovat inkluzi tím, že budou činit osvětu v oblasti inkluzivního vzdělávání a budou pořádat vzdělávací akce týkající se pohybového vyžití jedinců se SVP a jejich vrstevníků. Tato práce jim poskytne základní informace týkající se forem dalšího vzdělávání a postoje pedagogických pracovníků k jednotlivým z nich.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Terminologické vymezení integrace a inkluze

Integrace a inkluze jsou postmoderní pojmy, jež se používají v souvislosti s přijímáním a efektivním vzděláváním žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Na území České republiky se začaly ve větší míře rozšiřovat po roce 1989, kdy započalo rozvolňování politického režimu ve prospěch uplatňování lidských práv. Začalo tak pomalu docházet ke změnám v chápání a přijímání zdravotního postižení a jinakosti (Uzlová, 2010). Tyto dva významné termíny jsou i v současnosti stále velmi často zaměňovány a je o nich smýšleno jako o jednom pojmu, který prošel procesem modernizace. Je tedy nezbytné, uvést na pravou míru, že se v tomto případě jedná o dva samostatné pojmy, kdy každý z nich nese odlišný význam (Slowík, 2016). V následujícím textu naleznete objasnění každého z nich.

#### 2.1.1 Integrace

Mezi dnešní veřejností více rozšířený pojem „integrace“ lze všeobecně definovat jako začlenění, zapojení či vmísení jednotlivců nebo menších skupin do většinového společenského celku (Čadová, 2008). Podrobněji bývá vysvětlován rovněž jako dvoustranný psychosociální proces, při němž dochází ke sblížení minority, kterou představují znevýhodnění jedinci, spolu s majoritou zastoupenou osobami intaktními (Michalík a kol., 2011). Přičemž ze strany majoritní společnosti nedochází ke snaze přizpůsobit se znevýhodněným osobám (Lechta, 2010, 2016). Pro lepší představu uvádíme níže obrázek č. 1, na němž je princip integrace srozumitelně znázorněn.



Obr. 1: Znázornění integrace (<http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>)

### 2.1.2 Inkluze

Hájková a Strnadová (2010) uvádějí jako širší význam pojmu inkluze slovní spojení „příslušnost k celku“. Jedná se o koncept, ve kterém se stírají rozdíly mezi zdravými a znevýhodněnými jedinci. Na základě jejich mínění může být inkluze rovněž prezentována jako rozšířená a optimalizovaná integrace. Sklenaříková a kol. (2016) inkluzi popisuje jako vyvrcholení integračního procesu, kdy jsou vybudovány takové podmínky, jež umožní začlenění osoby se SVP do intaktní společnosti. Pojem inkluze je možné si přiblížit pomocí jeho znázornění na obrázku č. 2.



Obr. 2: Znázornění inkluze (<http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluz>)

## 2.2 Integrativní a inkluzivní vzdělávání

Oblasti týkající se integrativního a inkluzivního vzdělávání spadají do koncepce speciální pedagogiky, jež je reflexí celospolečenských snah o začlenění žáků se SVP do běžných škol. Stále častěji se tak s osobami s postižením setkáváme jak v běžném životě, tak ve školských zařízeních hlavního vzdělávacího proudu. S ohledem na zkvalitnění výuky v těchto institucích je třeba vybavit pedagogické pracovníky alespoň rámcovými znalostmi v oboru speciální pedagogiky a umožnit jim tak lepší orientaci v oblasti této problematiky (Slowík, 2012).

### 2.2.1 Školní integrace

V pedagogické praxi lze pojem integrace uvést jako začlenění do běžného vzdělávacího systému rovněž jedinců s postižením, kteří v rámci vzdělávání vykazují specifické potřeby. Přičemž v rámci integrace je nutné, aby se tito žáci plně přizpůsobili již existujícímu prostředí školské instituce a majoritní skupině žáků, pro kterou je výuka primárně tvořena. Jelikož tento termín nebere v potaz žádný předpoklad, že by se školy na základě integrace jakýmkoliv způsobem upravovaly, je pro významně diferencující se

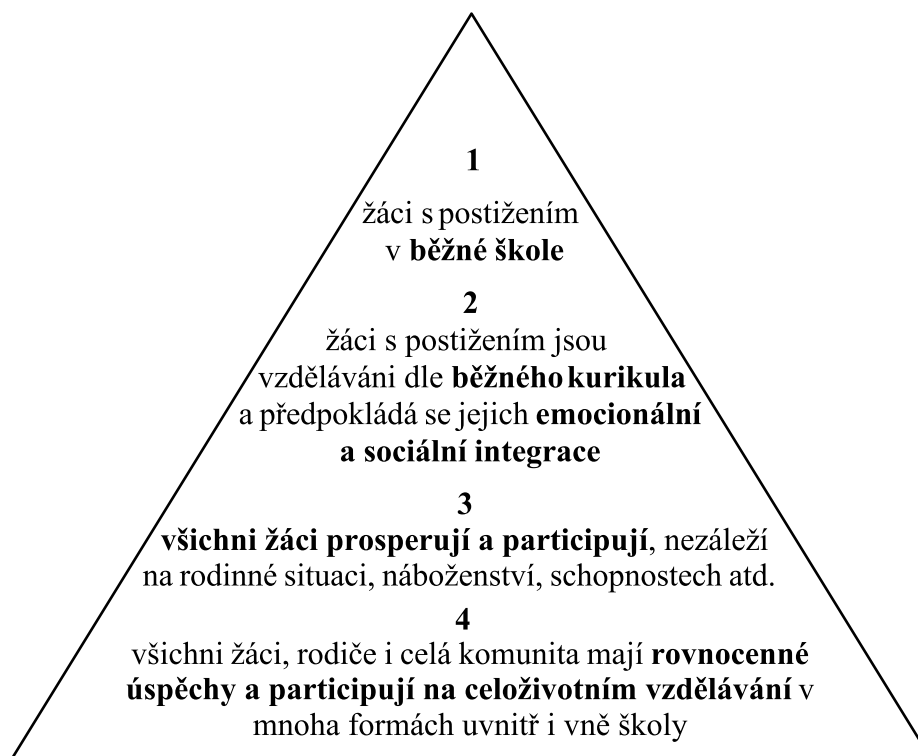
jedince ustanovena speciálně-pedagogická podpora mimo dobu hlavního vzdělávacího proudu (Zilcher a Svoboda, 2019).

Lechta (2010) zastává názor, že se jedná o systém duální, ve kterém funguje současně integrativní i segregovaná edukace. Pokud nastane situace, kdy se integrace ukáže jako neúspěšná, lze žáka navrátit do systému speciálního školství.

### **2.2.2 Školní inkluze**

Inkluzivní přístup ve vzdělávání se projevuje skutečností, že jsou v rámci školských zařízení a jednotlivých tříd utvářeny takové podmínky ve vzdělávání umožňující úspěšnou edukaci všech žáků bez rozdílu (viz obr. 3). Inkluze má být přínosem nejen pro všechny žáky, ale také jejich rodiče, učitele a komunitu, která školu obklopuje. Má být rovněž prostředím, ve kterém nalezneme respekt a pochopení k jakékoliv zvláštnosti, a které podněcuje rovnost všech jedinců v nejrůznějších situacích (Zilcher a Svoboda, 2019). Pod inkluzí se skrývá poskytování potřebným studentům odpovídající podpory a pomoci, aby se mohli v plné míře zapojovat do všech aktivit spolu s vrstevníky a být tak plnohodnotnými členy třídního kolektivu (Kudláček a kol., 2010).

Na rozdíl od integrativního vzdělávání, jež se opírá o existenci specifických metod aplikovaných v rámci speciálních škol, inkluzivní vzdělávání upřednostňuje začleňování žáků se SVP do běžných školských institucí. V tomto případě jsou speciální pomůcky rovněž užívány, avšak pouze v krajních případech, kdy je jich třeba k dosažení efektivního vzdělávání znevýhodněných žáků (Slowík, 2012).



Obr.3: Takzvaný expanzivní koncept inkluze ve vzdělávání (Zilcher a Svoboda, 2019)

### 2.2.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní TV

Pravidelné pohybové vyžití je vhodným prostředkem pro podporu a upevnění zdraví, a zlepšení kvality života jedinců veškerých věkových skupin (Ješina a Hamřík, 2011). Je tedy rovněž nedílnou a významnou součástí života všech dětí, a to včetně dětí se SVP (Kudláček a kol, 2010). Dle Kudláčka a kol. (2010) považujeme za žáky se SVP ty jedince, kterým lze dle zákona č. 561/2004 Sb., § 16, odstavec 2 přisoudit zdravotní postižení či sociální a zdravotní znevýhodnění. Proces začleňování těchto dětí do škol běžného vzdělávacího systému je prvkem uskutečňovaných širších sociálních procesů, které usilují o začlenění znevýhodněných jedinců do většinové společnosti, k jejich bezpodmínečnému zrovnoprávnění a následnému společenskému uplatnění (Čadová, 2008).

Jelikož na území České republiky tělesná výchova běžně spadá do osnov kurikul na základních i středních školách a jedním ze základních práv dětí žijících na českém území je právo na vzdělání, je tělesná výchova předmět, který by měli navštěvovat všichni žáci. V rámci hodin tělesné výchovy je možné inkluzivní kroky uskutečňovat na základě

legislativních opatření, která nabyla platnosti již počátkem 90. let a nadále se vyvíjela. V souladu s platnou legislativou ČR (Vyhláška 73/2005, o vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a žáků mimořádně nadaných) je v kontextu TV užíván termín „individuální integrace“. Tímto termínem se rozumí začlenění různých typů žáků do společných forem PA. Tento proces zařazení se opírá o filozofii, ve které by měli být všichni jedinci vychováváni a vzděláváni bez rozdílu a separace společně v jedné třídě (Kudláček, 2008).

Aby nebyla inkluze na školách pouze bezhlavě aplikována s vidinou nejistého konce, ale byla rovněž úspěšná, je nezbytné vzít v potaz určitá specifika, která s sebou přináší. Primárně je nutné si uvědomit, že inkluze není vhodná bezpodmínečně pro každého žáka a je třeba ji nejprve u každého jednotlivce předem pečlivě zvážit. Nevhodně uzpůsobené podmínky ve školní TV mohou mít na některé děti se SVP negativní dopad, který neovlivní pouze je samotné, ale může vyvolat negativní pocity rovněž u ostatních spolužáků a učitele TV odradit od dalšího snažení. S touto skutečností úzce souvisí okolnosti, které se týkají odborné způsobilosti učitelů tělesné výchovy. Ti musí být odborně připravováni v oblasti APA tak, aby byli následně způsobilí k zabezpečení výuky pro všechny žáky bez rozdílu a předcházeli tak vzniku výše uvedených nepříjemností (Kudláček a kol., 2010).

### **2.3 Oblast aplikovaných pohybových aktivit**

Aplikovaná tělesná výchova, jež je součástí studijního oboru zvaného aplikované pohybové aktivity, je nadřazeným názvem zahrnujícím tělesnou výchovu, sport, rehabilitaci a rekreaci (Ješina a Kudláček, 2011). APA jsou realizovány u žáků se SVP v souvislosti se školní TV a sportem obecně, chápeme je jako kinantropologickou vědní disciplínu, která si klade za cíl vytvoření podmínek pro zlepšení kvality života osob se speciálními potřebami a integraci těchto osob do řad intaktní populace prostřednictvím pohybové činnosti (Ješina, 2007; Kudláček, 2008). „Svou činností přispívají k pozitivnímu ovlivnění celé společnosti, ať v rovině kognitivní, postojové nebo dovednostní. Snaží se o celkový psychický, fyzický i sociální rozvoj všech stran zainteresovaných v procesu postupného začleňování jedinců z minoritních skupin obyvatelstva mezi majoritní.“ (Ješina, 2007, s. 14).

Pro jedince s oslabením je rovněž značně omezena i škála mimoškolních pohybových aktivit. Důvodem je absence vhodných organizovaných volnočasových



aktivit v kombinaci s bariérovostí okolního prostředí. Na základě této skutečnosti se ze školní TV stává jedno z mála prostředí, ve kterém žák s postižením může nalézt způsob PA, který ho bude těšit a pomůže mu tak budovat kladný vztah k aktivnímu životnímu stylu (Kudláček, 2008). Při řešení problematiky aktivního životního stylu je vhodná kombinace přístupů pedagogických (primárně speciálně-pedagogických), psychologických, zdravotních, sociálních a rovněž kinantropologických, čímž se stává tato akademická disciplína komplexní (Ješina a Hamřík, 2011).

## **2.4 Faktory ovlivňující úspěšnost inkluzivního prostředí školy**

Za ústřední faktor ovlivňující organizaci a průběh inkluzivní TV v rámci běžných škol se považuje nedostatečná odborná připravenost pedagogických pracovníků (Kudláček a kol. 2008; Bartoňová a Ješina, 2013). Ta mnohdy vyplývá z neuspokojivé podpory ze strany školského zařízení, kdy se ve třídách vyskytuje nepřiměřeně velký počet žáků či je pedagogům poskytnuto neadekvátní zázemí pro přijetí a plnohodnotné začlenění žáka se SVP do třídního kolektivu (Kudláček, 2008; Ješina a Kudláček, 2011). Ješina a kol. (2018) jako ústřední faktor ovlivňujícím úspěšnost inkluzivního prostředí školy považuje především nechvalně rozšířený a nejednotně uplatňovaný fenomén uvolňování z TV. Kudláček (2008) dále uvádí obavy, které vyjádřili pedagogičtí pracovníci v souvislosti s inkluzivním vzděláváním. Týkají nepříjemného a odrazujícího předpokladu, že si žáci bez zdravotního postižení budou dělat legraci z jedinců s postižením a žáci s postižením budou přítěží pro ostatní žáky. I když by se mohlo zdát, že pro úspěšné fungování inkluze v TV jsou architektonické bariéry, tak jsou to právě bariéry postojové, na kterých stojí její existence.

Ze SWOT analýzy oblasti intervence (Národní pedagogický institut ČR, 2020) vyplývá několik slabých stránek na straně školských institucí, jež vznikají v souvislosti s inkluzivním vzděláváním. Níže uvádíme vybrané z nich:

- a) vysoká náročnost pedagogického procesu společného vzdělávání,
- b) zanedbatelná spolupráce s dalšími organizacemi,
- c) opožděná a pomalá adaptace škol na legislativní změny,
- d) nízká informovanost o platné legislativě v pedagogických sborech,
- e) negativní postoje části pedagogů vůči společnému vzdělávání a s tím spojená malá snaha o vytvoření podmínek pro inkluzi,
- f) starosti spojené s působením asistenta pedagoga ve výuce,

- g) nadměrná administrativní zátěž pedagogických pracovníků potýkajících se s oblastí inkluze.**

Fejgin a kol. (2005) na základě svého výzkumu stanovili další překážky, které negativním způsobem ovlivňují oblast inkluzivního vzdělávání. Jsou jimi:

- a) nevyhovující prostorové podmínky,**
- b) otázky bezpečnosti,**
- c) modifikace samotné výuky,**
- d) problémy s evaluací žáků a jejich chybnou diagnostikou,**
- e) komunikace se zákonnými zástupci dětí se ZdP.**

Lieberman a kol. (2002) předkládá jako základní a nejčastěji vnímané bariéry v integraci žáků se SVP:

- a) odbornou přípravu,**
- b) nedostatek pomůcek,**
- c) časovou náročnost.**

Strnad (2005) vyzdvihuje jako největší negativum personální bariéry vznikající vlivem nedostatečné odbornosti pedagogů, kterým chybí dostatečné znalosti v oblasti zdravotní tělesné výchovy (ZTV) a APA. Udává možnou formu řešení, kterou je postgraduální doškolení pedagogů ke zvýšení kompetencí v oblasti ZTV a APA s ohledem na neustále se zvyšující nárůst žáků se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Kudláček a kol. (2010, 2011) uvádí hned několik forem podpory, kterými lze negativa ovlivnit. Lze mezi ně zařadit například předem přesně vymezenou součinnost asistenta pedagoga či osobního asistenta, vzdělávání pedagogických pracovníků, dostupnost kompenzačních pomůcek a v ideálním případě možnost využití podpory konzultantů v ATV. Tito odborníci jsou vzděláváni v oblasti APA a zaměřují se na speciálně-pedagogické poradenství v odvětví TV.

SWOT analýzy oblasti intervence (Národní pedagogický institut ČR, 2020) doplňuje možnost zavedení cílených školení pro práci s vybranými typy ZdP, možnost inspirace mnoha příklady z dobré praxe v prosazování inkluze na školách, posílení

metodické a konzultační podpory školám ke společnému vzdělávání a zajištění plné funkčnosti školského poradenského pracoviště.

#### **2.4.1 Kompetence učitelů ve vztahu k výuce žáků se SVP**

Jak je uváděno výše, pedagogický pracovník sehrává při podpoře začlenění žáků s různými typy zdravotního postižení do pohybových aktivit, realizovaných v rámci školní tělesné výchovy, významnou roli (Kudláček a kol. 2010). Ve většině případů nespadá rozhodnutí o začlenění žáka s postižením přímo do kompetencí učitelů TV, avšak právě činnost těchto pedagogů se v praxi projeví mírou začlenění žáků se ZdP do PA v rámci uskutečňovaných hodin (Kudláček, 2008). I přes podporu inkluze skrze školské systémy lze v této oblasti stále pozorovat limitující faktory rozsahu a efektivity inkluze, za které jsou považovány primárně omezené vědomosti a dovednosti pedagogických pracovníků v této oblasti (Ješina a kol., 2013). Z uváděných skutečností vyplývá, že v rámci studia na vysoké škole je během přípravy pedagogů potřeba věnovat zvýšenou pozornost potřebám žáků se SVP, čímž se učitelé naučí zacházet a pracovat s „jinakostí“ jednotlivých žáků. Budou připraveni zvládat nové nároky, jež jsou na ně kladeny a uskutečňovat tak inkluzivní kroky v rámci běžných hodin TV (Kudláček a kol., 2010). Ke stejnému závěru se na základě svého výzkumu uchyluje rovněž Baloun a kol. (2017), který uvádí, že řádná příprava učitelů TV vyžaduje kvalitní vzdělávací program určený k načerpání co největšího množství praktických zkušeností v oblasti tělovýchovné praxe se žáky se SVP.

Edukace všech pedagogických pracovníků v ČR, včetně učitelů, kteří se specializují na oblast tělesné výchovy, souvisí se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který pedagogickým pracovníkům rovněž ukládá povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci po dobu výkonu své pedagogické činnosti (Česko, 2004). Pro naplnění požadavků daných zákonem lze využít nabízených edukačních projektů a programů, či akreditovaných kurzů.

#### **2.5 Edukační projekty jako prostředek ke změně kompetencí učitelů**

Postoje jsou relativně stabilní sklony jedinců chovat se v určité situaci určitým způsobem. Jsou určovány subjektivní orientací jedince vůči danému tématu a odrážejí

hned několik v sobě zahrnutých složek. Složku kognitivní představuje to, co o tématu víme, jak jsme informováni, jak o něm smýšlíme a porovnáváme to s informacemi již dříve nabytými. Emotivní složka odráží skutečnost, jak se k tématu pocitově vztahujeme, jaký zaujímáme postoj. Poslední konativní složka vyjadřuje skutečnost, jak vůči tématu jednáme, jaké je ve spojitosti s ním naše chování (Vařeková a Nýdrlová, 2018).

Postoje laické i odborné veřejnosti k inkluzivní tělesné výchově mohou být ovlivněny na základě edukačních projektů a dalších zážitkových či edukačních programů, které mají za cíl činit osvětu a vzdělávat jedince v této oblasti.

### **2.5.1 Příklady edukačních projektů**

#### **Projekt „Pohyb pro inkluzi – podpora společného vzdělávání v oblasti školní tělesné výchovy a pohybově orientovaných programů“ (UK FTVS, 2017-2020)**

Projekt „Pohyb pro inkluzi“ byl realizován pod odbornou záštitou Univerzity Karlovy, Fakulty tělesné výchovy a sportu. Jeho hlavním cílem byla podpora dětí se SVP a jejich vrstevníků v oblasti společného vzdělávání, a to především v hodinách tělesné výchovy. Pomocí uplatnění relevantních mezinárodních standardů v oblasti pohybové gramotnosti a vytvořením vhodných postupů je možné u žáků se SVP podpořit stejný rozvoj, jako u jejich vrstevníků v oblasti školní TV i mimoškolních pohybových aktivit. Projektová spolupráce se zaměřovala na fungování v rámci pražských základních škol, které projeví svůj zájem o spolupráci a zařazení svých žáků do uskutečňovaných činností. Celkem se takto přímo zapojilo 14 škol a další byly podporovány dílčími aktivitami (například jednorázová osvětová akce, zasílání novinek apod.). Projekt fungoval ve spolupráci s obdobnými projekty realizovanými pod hlavičkou Fakulty tělesné kultury na Univerzitě Palackého v Olomouci, na základě které byly sdíleny metodické materiály a poskytnuta vzájemná inspirace zkušenostmi z praxe. Hlavní cílovou skupinou projektu byli individuálně integrovaní žáci v pražských základních školách, avšak důležitou součástí byli i pedagogičtí pracovníci, kteří projeví snahu při zapojení každého žáka do tělesné výchovy a měli zájem rozšiřovat své obzory v oblasti inkluzivního vzdělávání. V neposlední řadě se projekt zaměřil i na zprostředkování nabídky volnočasových aktivit pro děti se SVP. Níže uvádíme projektem definované klíčové aktivity:

- provedení evaluace jednotlivých žáků, kam spadá diagnostika motorických dovedností, zjišťování determinant životního stylu, možností rozvoje a zapojení do pohybových aktivit v rámci předmětů i mimoškolních aktivit;
- vyhotovení individuálního vzdělávacího plánu (IVP) s přihlédnutím k osobnostním zvláštnostem jednotlivých žáků;
- přímá práce s nastavením vzdělávání a podporou v oblasti školní TV;
- eventuality konzultací pro pedagogické pracovníky;
- pořádání prezenčních a distančních doškolovacích akcí pro pedagogy;
- zapůjčení netradičních pomůcek do hodin TV;
- nabídka účasti pedagogických pracovníků na zahraniční vzdělávací stáži;
- tvorba metodických materiálů;
- vyhotovení konečných evaluačních zpráv pro žáky a školy;
- účast konzultantů APA na školních výjezdech (Ješina a kol., 2018; <https://ftvs.cuni.cz/FTVS-2188.html>).

**Projekt „Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů prostřednictvím nového přístupu v oblasti pohybové gramotnosti“ (FTK UP, 2017-2020)**

Tento inovativní projekt je úzce spjat s výše uvedeným projektem „Pohyb pro inkluzi“, jehož je předchůdcem, a se kterým má rovněž společný cíl. Je jím rovný přístup dětí, žáků a studentů ke vzdělávání v oblasti školní TV, pohybové gramotnosti a zdravého životního stylu. Byl uskutečněn pod záštitou Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci s podporou příslušného odboru školství, Pedagogicko-psychologických poraden a Speciálně pedagogických center Olomouckého kraje. Těmto kooperujícím složkám se tak podařilo společnými silami zahájit práci šesti konzultantů APA, kteří metodicky vedli školy zapojené do projektu při realizaci společného vzdělávání v rámci hodin TV a při uskutečňování dalších pohybových programů, jež byly organizovány školami (Ješina a kol., 2018). Stanové klíčové aktivity projektu jsou následující:

- řízení projektu,
- vybudování center kolegiální podpory,

- aplikace inovativních přístupů při začleňování dětí, žáků a studentů se SVP do výuky TV v nesourodých kolektivech,
- tvorba metodických a vzdělávacích materiálů,
- uskutečňování aktivit na podporu dětí vydefinované cílové skupiny,
- zapojení pedagogických pracovníků do moderního proinkluzivního vzdělávání v rámci zahraničních stáží,
- realizace osvětových vzdělávacích programů (<https://apa.upol.cz/o-projektu-podpory#projekt>).

### **Projekt „EIPET – European Inclusive Physical Education Training“ (2007-2009)**

Dvouletý projekt EIPET se zabýval konceptem systematické přípravy učitelů TV. Jeho hlavním stanoveným cílem bylo odstranit obtíže spojené s integrací osob s postižením do hlavního vzdělávacího proudu, s čímž jsou úzce spojeny nedostatky v současném vzdělávání pedagogických pracovníků působících v tělovýchovné praxi. Projekt si kladl za úkol stanovit dílčí body vztahující se k pracovním povinnostem učitelů TV, čímž chtěl evokovat ke vzniku teoretického rámce způsobilosti a schopností učitelů se zřetelem na rychle se měnící podmínky. Projekt byl uskutečněn na bázi kurzu „Integrace v tělesné výchově“, který probíhal na Institute of Technology v irském Tralee a do povědomí České republiky se dostal díky spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci. Úkoly, jež byly projektem stanoveny, jsou:

- seznámit partnerské univerzity s inovativním modelem výuky TV z „Institute of 48 Technology“ v Tralee, jak s modelem pro počáteční fáze, tak i pro ty pokročilejší. Tím by mělo dojít ke zlepšení kvality a zintenzivnění spolupráce mezi evropskými institucemi;
- prověřit a přizpůsobit kurz Integrace v tělesné výchově probíhající na ITT Tralee pod vedením mezinárodně uznávané partnerské organizace a ostatních přizvaných partnerů;
- své kroky směřovat k prioritám programu „Education and Training work programme 2010“ v oblasti rozvíjení výuky v rámci partnerské spolupráce, rozvoje inovativních postupů, prosazování rovných příležitostí, přizpůsobení výuky měnícímu se prostředí a zajištění spravedlivého a efektivního vzdělávání;
- organizacím poskytujícím vzdělávání budoucím učitelům a trenérům nabídnout znalosti, dovednosti a vést je tak ke způsobilosti účinně působit ve své oblasti;

- uložit všem jedincům spravedlivou šanci účastnit se programu v rámci hodin TV, jež jim právem náleží;
- utvořit z počínů projektu praktické výstupy týkající se jednotlivých modulů a zajistit jejich zpřístupnění veřejnosti (Kudláček a kol., 2010).

### **Projekt „Příprava pro tělesnou výchovu osob s postižením“ (2011-2013)**

Cílem projektu CZ.1.07/2.2.00/15.0336 bylo zlepšit kvalitu vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků posílením kompetencí v oblasti školní TV, sportu a rekreace osob se SVP. V první řadě projekt usiloval o vytvoření a inovování vzdělávacích předmětů doplňujících pedagogické dovednosti vysokoškolských studentů ve vzdělávacím programu TV a sport. Svou pozornost projekt rovněž soustředil aktualizaci a zpřítomnění studia zaměřeného na oblast APA.

Na základě stanoveného cíle byly vymezeny následující klíčové aktivity projektu, které měly vést k prohlubování pedagogické a odborné způsobilosti učitelů:

- monitoring stavu a podmínek ATV v praxi;
- tvorba a modernizace studijního předmětu: Základy aplikovaných pohybových aktivit;
- tvorba studijního předmětu: Integrovaná tělesná výchova (pracovní název);
- tvorba studijní podpory pro předměty: Základy APA a Integrovaná tělesná výchova;
- obnovení Bc. a Mgr. studijního oboru ATV;
- inovace systému praxí a stáží studentů u potenciálních zaměstnavatelů.

Na základě tohoto projektu se dále věřilo, že dojde ke zlepšení zaměstnatelnosti absolventů studijního oboru aplikovaná tělesná výchova, studentů v oboru TV a sport, a studentů v oblasti pedagogických věd, kteří budou absolvovat předměty vytvořené a současnosti uzpůsobené v rámci projektu. Zmodernizovaná kurikula usilovala o systematické změny v přípravě těchto studentů (<https://www.psup.cz/projekt-priprava-pro-telesnou-vychovu-osob-s-postizenim/>).

### **2.5.2 Příklady edukačních programů**

#### **Vzdělávací program „Paralympijský školní den“**

„Paralympijský školní den“ je jednodenním osvětovým programem, jenž je organizován Fakultou tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci a Fakultou

tělesné výchovy Univerzity Karlovy v Praze v oblasti APA. Prostřednictvím tohoto vzdělávacího programu se mají žáci a učitelé základních a středních škol seznámit s problematikou sportu osob se speciálními potřebami, s možnostmi jejich sportovního využití a aktivního trávení volného času. Jeho obsah je zaměřen primárně na zlepšení postojů veřejnosti k osobám se speciálními potřebami a jeho uskutečněním může být značně zjednodušen proces přijetí takového žáka do třídního kolektivu. V programu jsou obsaženy tyto aktivity: teoretická přednáška o sportech osob se speciálními potřebami, beseda se sportovcem se ZdP, vyzkoušení si základní mobility bez zrakové kontroly, základní mobility na vozíku, sportu osob se zrakovým postižením, sportovních her osob s tělesným postižením, atletických disciplín pro sportovce s tělesným a zrakovým postižením (Ješina, Kudláček a Migdauová, 2017).

### **Vzdělávací program „pÁPÁ hrátky“**

Osvětový program „pÁPÁ hrátky“ vznikl na základě modifikace konceptu Paralympijského školního dne (PŠD), který se ve své původní podobě nejevil jako vhodný pro nižší ročníky základních škol, konkrétně pro první ročníky. Program byl tedy uzpůsoben pro potřeby těchto skupin žáků a stejně jako PŠD prezentuje život osob se ZdP, avšak takovým způsobem, který není příliš abstraktní, ale pro děti lépe uchopitelný. Program využívá jako hlavní nástroj pro formování postojů dětí obrázky zdůrazňující jinakost. Zmiňované obrázky sehrávající dominantní roli celého programu jsou dětem představovány formou příběhů, které jim přibližují zdravotní postižení a pomáhají tak formovat jejich postoje a názory k osobám, jež se vymykají normám intaktní společnosti. Úvodní pohádka a na ni navazující aplikované pohybové aktivity usilují především o prevenci sociálního odloučení, seznámení se sportovně-kompenzačními pomůckami a uvědomění si praktické aplikace jinakosti v běžném životě (Chvojková, 2016; Chvojková a Ješina, 2019).

## **2.6 Andragogika**

Pojem andragogika představuje relativně mladou dynamicky se rozvíjející vědní disciplínu a studijní obor zabývající se veškerými aspekty vzdělávání a učení se dospělých jedinců, kteří jsou právě objektem andragogických procesů, předmětem je pak celková andragogická edukační realita. Konkrétní případy andragogické reality prezentují edukační procesy vyskytující se ve většině životních situací dospělého člověka. Tyto edukační procesy představují v andragogickém procesu veškeré činnosti, v nichž dochází



ke vzdělávání na straně dospělého jedince, jemuž jsou druhým subjektem přímo nebo nepřímo (např. skrze počítačový software), úmyslně i bezděčně prezentovány jisté informace. V posledních letech se v souvislosti s vědou o vzdělávání dospělých hovoří jako o edukačně-sociálním formování, kultivaci osobnosti a obecněji pak o podpoře objektů podstupujících andragogický proces. Dospělí jedinci, tak nabydou schopnost přizpůsobovat se ustavičně se měnícímu vnějšímu prostředí a světu, což jim následně umožní adekvátně reagovat na vzniklé sociální změny (Veteška, 2016).

Na andragogické vědy je třeba nahlížet jako na víceoborové odvětví, neboť čerpají poznatky z pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie, ekonomie a mnoha dalších vědních oborů. Chceme-li danému pojmu více porozumět, lze ho vysvětlit jako doprovázení dospělého jedince při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa. Prostředkem andragogické vědy je nejen proces, ale současně i specifická interakce osobnosti účastníka edukačního procesu s osobností jedince, jenž edukační proces vede. Proto dochází v souvislosti s andragogickým procesem také ke změně a utváření osobnosti, které můžeme pozorovat v širších sociálních souvislostech (Průcha a Veteška, 2012, 2014).

### **2.6.1 Andragogické pojmy**

V andragogické oblasti se vyskytuje nespočet odborných termínů a pojmů, které je třeba definovat z důvodu vysvětlení významu, jednoznačného chápání a jednotného používání mezi jedinci působícími ve stejném vědním oboru. Ke sjednocení andragogické terminologie značně přispěly světové konference ve vzdělávání dospělých, které se pravidelně pořádají od roku 1949 (Beneš, 2014). Avšak odborná terminologie se nadále vyvíjí a mění v návaznosti na vědecké poznání a ve vztahu k obecnému smýšlení o realitě. U různých autorů se užívání některých pojmů stále významně liší a tato skutečnost takřka znemožňuje jednotné definování pojmů a komplikuje jejich následné užívání v teorii a praxi vzdělávání dospělých. Vlivem progresivního rozvoje pedagogické teorie a praxe a uskutečňování studií zabývajících se procesy a vztahy jednotlivých andragogických systémů celoživotního vzdělávání směřuje k zavádění dalších, někdy zcela novodobých pojmů (Veteška, 2016). V této souvislosti jsou v pedagogice a andragogice užívány následující pojmy:

**Učení** je považováno za jeden z nejpodstatnějších psychických procesů, za stěžejní podmínku existence a vývoje jedince, potažmo celé společnosti. Avšak je velmi obtížné

tento pojem obecněji definovat, jelikož se v lidském životě vyskytuje nesmírná variabilita situací, během nichž dochází k nějakému typu učení (Průcha a Veteška, 2012, 2014; Veteška, 2016). Ozřejmit si ho lze například jako „aktivní a tvořivý proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možnosti jedince, jeho smyslem je přizpůsobování se novým situacím (Hartl a Hartlová, 2000, s. 637). U jednotlivce tkví učení především na získávání nových znalostí, na základě jejichž využívání člověk pozměňuje vlastnosti své osobnosti, formy svého chování, obsahy svého konání i vztahy k druhým lidem (Veteška, 2016).

**Výchova** může být definována jako záměrné, cílevědomé a plánovité působení na jedince. Záměrem výchovného působení je změna předpokladů k jednání a počínání si v souladu s určitým cílem (normami, hodnotami). Výchovný proces je uskutečňován skrze vzájemné interakce mezi vychovatelem a vychovávaným, avšak v pedagogických a andragogických institucích se obvykle jedná o interakci vícestrannou, kde se systematické a plánovité jednání pedagoga neobrací pouze na jedince, ale výchovně působí v rámci celého kolektivu. Pedagogické působení na jedince má sice mnohé ověřené metody a postupy, které s určitou pravděpodobností přislubují úspěch pedagogického počínání, avšak výchovný proces je i přesto procesem s ne zcela jistým výsledkem, jelikož každý jedinec disponuje rozdílnými zkušenostmi, zájmy, potřebami a hodnotami. Proto, na co si jedinec v rámci výchovného procesu přivykne, není nikdy zcela souhlasné s pedagogickými a andragogickými úmysly (Beneš, 2014).

**Vzdělávání** je nejvíce užívaným pojmem v české pedagogické i andragogické praxi a lze mu porozumět především jako procesu zprostředkování znalostí, dovedností a rozvoje schopností. Jedná se o komplexní proces uskutečňování pedagogických cílů a ideálů. Zprostředkování znalostí bývá zpravidla systematické, obsahově a časově strukturované (Beneš, 2014).

**Vzdělání** lze nejsrozumitelněji vyjádřit jako výsledný produkt procesu vzdělávání. Konkrétněji lze vzdělání vyjádřit jako již utvořenou soustavu vědomostí, intelektuálních a účelných dovedností, zformování morálních rysů a osobních zájmů odrážejících kvalitu osobnosti jako celku. Ke vzdělání jedince nedochází pouze institucionalizovaným procesem, jež je veden odborníkem, avšak velkou úlohu sehrává rovněž oblast sebevzdělávání a seberozvoj (Beneš, 2014; Palán a Langer, 2008).

**Výuka** je pojem, který lze definovat jako vzdělávací proces, jenž je uskutečňován formou organizované interakce, během níž se vzdělávající subjekty (studenti, žáci, dospělí jedinci) dostávají do komunikačního a sociálního vztahu určitého typu s konkrétními vyučujícími (mentory, učiteli, lektory). Cílem výuky je dopracování se k určitým pozitivním změnám v oblasti vědomostí, dovedností, kompetencí a dalších vlastností na straně vzdělávající se jednotlivců (Veteška, 2016).

**Dospělost** je nezbytné vymezit, jelikož v oblasti andragogické praxi hovoříme výhradně o vzdělávání vyspělých jedinců, kteří již dospělosti dovršili. Z právního hlediska dosahuje jedince dospělosti dovršením osmnáctého roku života. Z biologického a psychologického hlediska potom hovoříme o období vrcholu zrání jedince, kdy pozorujeme značné snížení vlivu biologických faktorů a nabývání na důležitosti vlivů sociálních. Dospělost pro naprostou většinu lidí představuje období upevnění životní role a pocítění životního realismu. Psychická dospělost se vyznačuje schopností člověka samostatně myslet, jednat a rozhodovat se v životně důležitých situacích. Jedinec umí předvídat důsledky vlastního jednání a pociťovat za ně odpovědnost. Disponuje schopností seberealizace, jednáním na základně osvojených společenských norem, umí si plánovat a uspořádat vlastní život a je usilovný (Průcha a Veteška, 2012, 2014).

### **2.6.2 Andragogické procesy**

Do andragogických procesů vstupují dospělé osoby již se zásobou znalostí, zkušeností a určitou škálou osvojených dovedností. Tuto skutečnost je zapotřebí brát v úvahu a s výsledky počátečního vzdělávání nadále pracovat. Jedině tak napomůžeme ke kultivaci dospělého jedince a k jeho přizpůsobení se prostředí a kolektivu, do kterého je včleněn (Palán, 2003, Palán a Langer 2008). Kultivace probíhá za pomoci následujících andragogických procesů:

#### **Enkulturační**

Kultura není pro člověka nic přirozeně daného, je potřeba ho do kulturního systému uvést a kulturu ho naučit. Enkulturační rozumíme celoživotní proces integrace jedince s kulturou, která jej obklopuje. V této „kulturoformní“ dimenzi výchovy se jedinec ztotožňuje s kulturním systémem, v němž se nachází a žije. Tedy přijímá za své jeho kulturní normy, hodnoty či obyčeje (Palán, 2003; Palán a Langer 2008).

Za tzv. předstupeň enkulturace je pokládán pojem akulturace, který je definován jako přizpůsobení se kultuře, jejíž hodnoty a normy jedinec doposud nepřijal za své (Palán, 2003; Palán a Langer, 2008).

### **Socializace**

Je celoživotní proces odehrávající se v rámci určité kultury, během něhož se člověk učí ovládat specifické formy chování, začleňuje se a zakořeňuje do společnosti, ve které žije. Konkrétně se člověk učí novým dovednostem a znalostem, přizpůsobovat se sociálním normám, hodnotám a rolím, jež mu náleží z hlediska postavení ve skupině či společnosti. V procesu socializace zastává významnou roli proces adaptace, kdy se jedinec musí ustavičně přizpůsobovat proměnám sociálního prostředí. Za ústřední zprostředkovatele socializace je v první řadě považována rodina, dále škola, vrstevníci a sdělovací prostředky. Socializace je rovněž jednou z dimenzí výchovy. Umožňuje formování osobnosti jedince a jeho vedení k osvojení sociálních pravidel, což je předpokladem pro zařazení se do společnosti a výkon sociálních rolí (Palán, 2003; Palán a Langer, 2008).

### **Personalizace**

Svou jedinečnost a diferenciaci od ostatních člověk získává během procesu zvaného personalizace. U jedince dochází k utváření originální osobnosti, což z něj činí individuální společenskou bytost schopnou svým vlastním způsobem adekvátně odrážet sociální realitu (Palán, 2003; Palán a Langer, 2008).

Proces personalizace pod sebou skýtá rovněž personalizaci uvádějící začleňování člověka do socioekonomické struktury společnosti. Souvisí tedy s výkonem povolání jednotlivce a je úzce spjata se skutečností, do jaké míry je člověk schopen adaptace na pracovní prostředí s se setkává komplikacemi a jaké možnosti jejich řešení nalézá (Palán a Langer, 2008).

## **2.7 Androdidaktika**

Andragogická didaktika neboli androdidaktika, je základní andragogickou subdisciplínou zaměřující se na specifika didaktického procesu vzdělávání dospělých, tedy na sociálně-edukační účinek andragoga na dospělého jedince, jenž je vzděláván. Zkoumá teorii a praxi vzdělávání dospělých. Dále se zabývá odlišnostmi výuky a učení se dospělých jedinců, vytvořením patřičného obsahu vzdělávání, metodami, formami

vyučování a v neposlední řadě stanovením adekvátních cílů edukačních procesů. Svou významnou roli v andragogické didaktice představují také informační a komunikační technologie (Veteška, 2016).

Základní prioritou při poznávání androdidaktiky je jednak prověřování historických přístupů ke vzdělávání dospělých, ale především zkoumání objektů, kteří jsou účastníky vzdělávacího procesu, tj. dospělých jedinců a jejich učení. V posledních letech byla v androdidaktice zaznamenána významná změna, kdy začíná docházet k řešení reálných sociálně-edukačních otázek a oprostění se od pouhých teoretických simulací (Veteška, 2016).

### **2.7.1 Androdidaktické zásady (principy)**

Představují všeobecně platné požadavky na didaktický proces, které musí být v andragogické praxi aplikovány jako jednotný systém. Androdidaktické zásady se konkrétně vztahují na organizační požadavky, průběh a účinnost vzdělávacího procesu. Jejich účelem je přispět ke zdařilému průběhu vzdělávacího procesu a slouží zejména k největšímu možnému zvýšení jeho efektivity. Během vzdělávacího procesu se jimi následně řídí jak znalec připravující edukační program, andragog, tak i účastník vzdělávání (Palán a Langer, 2008; Průcha a Veteška, 2012, 2014).

Dle Průchy a Vetešky (2012, 2014) zastupuje hlavní zásady vědeckost, aktuálnost a orientace na praxi. Mezi další principy řadí názornost, participaci, aktivitu a motivaci. Tyto další principy se vztahují k samotné vyučovací jednotce a jednotlivým fázím vyučování, včetně zpětné vazby a hodnocení efektivity vzdělávání.

Palán a Langer (2008) považují za elementární androdidaktické zásady následující, jež byly s úpravami převzaty z didaktiky dětí a mládeže: zásada zpětné vazby, zásada přirozenosti, zásada aktivity, zásada vědeckosti, zásada soustavnosti a postupnosti, zásada názornosti, zásada trvalosti, zásada přístupnosti vyučování a zásada individuálního přístupu.

### **2.7.2 Androdidaktické formy**

Obvykle chápeme jako organizační rámec andragogických studijních programů a výuky, tj. vyučování a učení. Jsou to rozličné způsoby řízení a organizace andragogického procesu, které prošly a nadále procházejí prudkým vývojem. Dochází k jejich obměně a přetváření, vznikají nové, a naopak některé pomíjejí. Tato oblast se řadí mezi ty, jež

podléhají aktuálním módním vlivům v oblasti vzdělávání (Palán a Langer, 2008; Mužík, 2010, 2011).

Didaktické formy ve vzdělávání dospělých je možné členit dle celé řady různých hledisek a aspektů. Mužík (2010, 2011) uvádí následující dělení androdidaktických forem:

- a) Dle časového hlediska (základní vyučovací jednotka se vyznačuje vyučovací hodinou, v oblasti vzdělávání dospělých to bývá obvykle dvouhodina),
- b) dle prostředí vyučování (výuka v třídním prostředí, v terénu, dílně, v prostředí pracoviště, laboratoře či domova, apod.),
- c) dle organizačního uspořádání studujících (zahrnující vyučování skupinové, individuální, párové či hromadné) včetně povahy interakce mezi vyučujícím a žákem (vyučování participativní, kooperativní či individualizované),
- d) dle povahy systémů, na nichž je probíhající vyučování založeno, tyto systémy se diferencují na živé (lektor, učitel, konzultant atd.) a neživé (didaktické pomůcky a technika užívané během vyučování),
- e) dle zaměření pedagogického působení a vzdělávacího procesu (např. zájmové vzdělávání, inovační, specializační, kvalifikační či rekvalifikační kurzy).

Dále uvažuje formy, jež mají relativně trvalé složení účastníků (kurzy, semináře, studijní skupiny) a formy s nestabilní sestavou účastníků (vzdělávací cykly, tematické večery a semináře apod.).

### **2.7.3 Typy vzdělávání v oblasti andragogiky**

V současné době se základní dělení andragogických typů vzdělávání ustálilo na čtyři základní. Rozlišujeme tedy typ prezenčního vzdělávání, studium distanční, kombinované a sebevzdělávání. Souhrnně se jedná o vyznačení rozdílných způsobů řízení, organizace a usměrňování didaktického procesu vzdělávání dospělých (Mužík, 2010, 2011, Průcha a Veteška, 2012, 2014).

**Prezenční vzdělávání** je považováno za klasický způsob výuky, kdy se lektor i účastník setkávají ve stejném čase a jeho podstatou je denní docházení studujících jedinců do školícího zařízení (Mužík 2010, 2011; Palán a Langer, 2008).

**Distanční vzdělávání** je typ vzdělávání, kde vyučující a účastník vzdělávání jsou vzdáleni v prostoru i čase. Velký důraz je zde kladen na sebeřízené studium objektu

vzdělávání, na jeho aktivitu, kterou se učení věnuje. Za proces i výsledky vzdělávání nese tedy hlavní odpovědnost sám studující, učitel zde sehrává pouze roli průvodce procesem učení (Černý a kol., 2015). Interakce mezi vzdělavatelem a vzdělávaným je běžně uskutečňována nepřímo skrze různá média (internet, studijní materiály, CD/DVD apod.) a jejich aplikace (webové stránky, e-learningový portál, e-mail, distanční studijní texty apod). Podstatou tohoto typu studia je tedy samostudium za pomoci výše zmiňovaných komunikačních prostředků a materiálů, které jsou objektu vzdělávání skrze tyto kanály poskytnuty. Tento typ vzdělávání bývá dále doplněn o konzultační dny či hodiny, což poskytuje studujícímu možnost osobního setkání se svými vyučujícími a dovysvětlení nepochopené či pro jedince obtížné látky (Palán a Langer, 2008).

**Kombinované studium** je spojením předešlých dvou uvedených typů studia. Jsou z nich vyselektována jejich pozitiva, která jsou následně takto spojena v onen celek. V rámci kombinovaného studia je výuka uskutečňována zejména distančně za podpory studijních materiálů či webových stránek a jejich aplikací vytvořených speciálně ke splnění smýšleného účelu. Distanční vzdělávání je dále doplněno o prezenční výuku studentů spolu s vyučujícími nejčastěji v rámci přednášek či konzultačních hodin (Palán a Langer, 2008).

**Sebevzdělávání** je charakteristické tou skutečností, že účastník vyučovacího procesu zastává zároveň i roli vyučujícího (Mužik 2010, 2011).

Volba správného typu vzdělávání má pro didaktický proces často notný význam. Během výběru je třeba zvážit hlediska vzdělávání (naučení se v poměrně krátké době co nejvíce probírané látky) a ekonomická hlediska (pomýšlení na náklady dané výuky, časovou náročnost, kapacitní možnosti apod.) Volba typu vzdělávání také stanovuje volbu didaktické metody (Mužik, 2010, 2011).

#### **2.7.4 Androdidaktické metody a jejich charakteristika**

Andragogická didaktika považuje výukové metody za základ vzájemné interakce mezi vzdělavatelem a účastníkem výuky (Mužik, 2010). Jednotlivé didaktické metody uvádějí v povědomí soubor přístupů, jež vzdělavatel uplatňuje při vzdělávání dospělých osob tak, aby byla účinnost vzdělávacího procesu co největší a bylo co nejefektivněji dosaženo vzdělávacích cílů (Palán a Langer, 2008). Pomocí těchto osvědčených metod lze kladně působit nejen na znalosti a dovednosti, ale především také na postoje a žádané vzorce chování. Základní diferenciací androdidaktických metod představuje dvě

skupiny. První skupinou jsou metody orientované na vzdělavatele, druhou skupinu pak tvoří metody zaměřené na účastníka vzdělávání. Dále se rozlišují metody na pracovišti a metody mimo pracoviště. Při výběru konkrétní metody či jejich kombinací, je nutno vždy přihlídnout k vytyčeným cílům, obsahu a formě edukace. Opomenut nesmí být ani charakter cílové skupiny účastníků (Průcha a Veteška, 2012, 2014).

Do skupiny metod orientovaných na vzdělavatele spadají nejčastěji metody přednášení, učební rozhovor a práce účastníků ve dvojicích či větších studijních skupinách. Oproti tomu, do skupiny metod orientovaných na účastníka vzdělávání řadíme hraní rolí, projektovou metodu a samostatnou práci participantů. Avšak uváděný výčet je jen orientační a zachycuje pouze ústřední typy didaktických metod, které je třeba doplnit v níže uvedené charakteristice vybraných metod vzdělávání dospělých (Mužík, 2011).

### **Charakteristika vybraných metod vzdělávání dospělých**

Charakteristika uvádí metody výuky, jež se jako celek orientují na širší vzdělávací cíle. Jejich užití se neubírá pouze ke zprostředkování vědomostí, dovedností, ale rovněž postojů, pocitů, životních hodnot a dalších důsledků vzdělávání a učení. Konkrétně se jedná o metody monologické, diskuzní, metody problémového vyučování a učení (případové metody, inscenace, ekonomické hry), metody workshopu a koučování (Mužík, 2010, 2011).

- **Monologické metody**

Jsou založené slovním projevem lektora, který účastníkům vzdělávacího procesu zprostředkovává informace, poznatky a obvykle rovněž své zkušenosti. Monolog lektora, jenž by měl být jasný a zřetelně strukturovaný, tak umožňuje prezentaci cílených, uspořádaných a souborných myšlenek účastníkům. Participantů vzdělávání lektorovi po většinu času převážně naslouchají. Tyto dvě hlediska jsou základním znakem monologických metod. Pro svůj jednostranný charakter, tok informací od lektora k účastníkům a nedostatek interaktivnosti ve výuce, jsou monologické metody hojně kritizovány. Žádná z dalších metod není v tak velké míře závislá na schopnostech a pedagogickém umění lektora, které musí být na takové úrovni, kdy participanty motivuje k poznávání a učení (Mužík, 2011; Langer, 2016). Aby u participantů nedocházelo k blokaci tvůrčího myšlení a snahy řešení problémů, je žádoucí vyčlenit určitý prostor pro podání zpětné vazby ze strany účastníků a vyslechnout si podněty, reakce a názory. U monologických metod je třeba brát větší zřetel také na pozornost účastníků. Je třeba,



aby lektor ctil určité psychologické zákonitosti spojené s vnímáním mluveného slova, přednášku činil pestrou a využíval způsobů verbální i neverbální komunikace k iniciaci emocí účastníků (Barták, 2003; Mužík, 2011).

Zormanová (2012) udává, že mezi monologické metody lze řadit například přednášku, vysvětlování, výklad a instruktáž. Dle Mužíka (2011), můžeme ve sféře skupiny monologických metod rozlišovat tyto základní typy: klasická přednáška, přednáška ex-katedra, výklad a vyprávění, seminář a cvičení.

- **Dialogické metody**

Dialogické metody umožňují efektivní způsob kolektivního řešení situací a problémů. Jejich podstatou je učební rozhovor, který vede účastníky k postupnému systematickému rozvoji myšlenek a jejich jasné verbalizaci ve skupině (Mužík, 2010; Palán a Langer, 2008). Tyto metody jsou základem pro rozsáhlou výměnu názorů nejen mezi lektorem a účastníky, ale rovněž i mezi účastníky navzájem. Vyžadují teda od účastníků vzdělávání vyšší míru jejich aktivity (Langer, 2016). Diskuse poskytuje takřka ideální předpoklady pro učební proces s dospělými v případě, že je správně vedený. Jako podklad je vhodný předem připravený seznam otázek, který napomáhá rozhovor udržet v cílených mezích a v neustálém chodu. Pokládání správných otázek rozhoduje o úspěchu a neúspěchu učebního rozhovoru (Mužík, 2010, 2011).

Kladem této učební metody je umožnění činné výuky s aktivním podílem účastníků vzdělávání. Současně dovoluje kontrolu úrovně správně pochopených učebních informací, čímž se participantům průběžně dostává zpětné vazby a potvrzení nabytých znalostí a vědomostí. Naopak nevýhodou této metody je notná spotřeba času na předání učební informace a vysoké nároky na přizpůsobivost lektora dané situaci. Z tohoto důvodu je nezbytné dodržovat doporučený počet účastníků vzdělávání, který se pohybuje do dvaceti účastníků. Pokud je tento limit přesažen, ztrácí tato metoda své výhody. Pro realizaci učebního rozhovoru je pro lektora stanoveno několik pravidel a doporučení, kterými jsou: správný sled otázek, dotazovat se rovnoměrně všech účastníků a vždy reagovat na odpověď (Mužík, 2011).

Mužík (2011) do výčtu dialogických metod řadí konkrétně tyto metody: přednáška s diskuzí, řízená diskuze, Phillips 66, skupinové řešení problémů, panelová diskuze a různé typy besed a rozhovorů. Zormanová (2012) přidává do výčtu dialogických metod dále dramatizaci.

- **Případové metody (studie)**

Tato, dnes již běžně užívaná metoda, je zaměřena na řešení konkrétní problémové situace z řídicí praxe a dominuje v ní správné rozhodování účastníků v dané situaci, daném čase a za daných podmínek. Případová metoda je jednou z oblíbených metod vzdělávání dospělých, která nečerpá pouze z vědomostí participantů výuky, ale především z jejich individuálních pracovních zkušeností (Mužík, 2011; Palán a Langer, 2008). V praxi vzdělávání dospělých se případová studie uskutečňuje obvykle na základě stručného písemného předložení problému, k němuž jsou připojeny otázky pro jeho řešení v diskuzi (Veteška, 2016).

Zormanová (2017) uvádí příznačnou charakteristiku výukové případové studie, pod kterou si lze představit akt, kdy musí student na základě faktografického popisu reálné situace navrhnout řešení, vykonstruovat popis reálné situace a prezentovat je.

V porovnání s vyučováním, jež je vedeno monologickými metodami, je vyučování vedené lektorem pomocí případové metody považováno za daleko obtížnější. Komplikovaný je již samotný výběr případu, kdy je třeba vzít v potaz charakteristiku účastníků, kteří se budou následně potýkat s jeho řešením. Je podstatné, zda se ve skupině nacházejí jedinci, kteří nabyli potřebnou zkušenost k dopracování se k žádoucímu řešení. Po zadání případu lektor vede řešení případu tak, aby se u účastníků rozvíjely žádoucí přístupy. Dále již lektor reguluje průběh pouze ve sféře metodiky řešení a volbě prostředků k jeho dosažení (Mužík, 2011; Langer, 2016).

Výuka vedená případovou metodou by se měla odvíjet od základních prvků, kterými jsou popis simulovaného případu z praxe, jeho prodiskutování, rozbor a zhodnocení. Následná aktivita a ponoření se účastníků do případu závisí na jejich přístupu k výuce a na vzájemných vztazích v rámci skupiny. Úspěch vyučování je ohrožen v případě, že se ve skupině vyskytují jednotlivci mající zábrany v oblasti předávání vlastních zkušeností. Předpokladem ze strany lektora je, aby dokázal tvůrčím způsobem reagovat na názory a stanoviska účastníků. Danou problematiku musí ovládat na patřičné úrovni a být dobře metodicky připraven. Rovněž jako diskuzní metody, jsou i metody případové náročné na vyučovací čas, jelikož se opírají o konkrétní zadání, jehož prezentace je vždy časově náročná. Časově nelze mnohdy ohraničit ani nezbytné diskuze (Mužík, 2011).

- **Inscenační metody**

Tzv. metoda hraní rolí, jejímž hlavním úkolem je simulací posilovat vztahy pracovní pozice – role a s tím spojené očekávané chování a jednání, a naopak potlačovat ty nežádoucí (Langer, 2016). Za obsah vzdělávání je zde považováno zejména posilování kompetencí v oblasti komunikačních dovedností či ujasnění distance mezi osobností a rolí u každého účastníka vzdělávání. Kurikulum je naplňováno v přehrávaných situacích, při nichž je výchozí problém řešen konkrétním vystupováním účastníků jako aktérů počínajících si v daného případu. Tento akt probíhá za významné podpory lektora (Mužík, 2011; Veteška, 2016).

Inscenační metoda zahrnuje tři základní typy, kterými jsou: jednoduchá strukturní inscenace, jednoduchá nestrukturní inscenace a mnohostranné hraní rolí. Společným základem výše uvedených variant inscenačních metod je skutečnost, že jsou účastníci školeni na předváděných případech ne pouze jako vnější pozorovatelé, ale jako přímí aktéři, kteří účinkují v rámci přidělených rolí v inscenacích, kterými se řeší určitá problematická záležitost. Jednotlivé typy uváděné metody se pak liší jak cíli, jež sledují, tak i konkrétním prováděním inscenací (Mužík, 2010, 2011).

Za zásadní přínos metody hraní rolí je považován rozvoj interpersonálních vztahů, trénink schopnosti rozebírat problémy, umět se správněji rozhodovat, uvědomovat si vlastní chyby a řada dalších (Langer, 2016).

- **Metoda workshopu**

Dle Vetešky (2016) můžeme metodu workshopu definovat jako uzavřené vzdělávací a týmové pracovní setkání nad určitou problematikou, jehož záměrem je tuto problematiku vyřešit, a to neotřelým a inovativním přístupem za využití efektu společného působení více prvků.

Langer (2016) považuje workshop za jednu z nejčastěji uskutečňovaných vzdělávacích akcí pro dospělé. Pod metodu workshopu zahrnuje zpravidla seminář či jinou formu vzdělávací aktivity v podobě tvůrčího pracovního setkání. Tato didaktická metoda bývá často pokračováním přednášky či jiné vzdělávací aktivity a klade specifický důraz na definovanou cílovou skupinu. Zpravidla mívá předem připravený program, během kterého lektor předává své zkušenosti účastníkům vzdělávání. Metoda workshopu

slouží především k prohlubování znalostí a zkušeností v určité specializované oblasti, ve které daní jedinci působí.

- **Koučování**

Koučování představuje proces, při kterém jednotlivec prostřednictvím přímé diskuze a řízené činnosti pomáhá kolegovi naučit se řešit konkrétní problémy nebo vykonávat činnosti a úkoly účelněji a lépe, nežli tomu bylo doposud. V této metodě je vzdělavatelem kouč, účastník vzdělávání se pak označuje jako koučovaný. Kouč školí koučovaného tak, aby ho naučil nad problematikou přemýšlet a hledat nová řešení, což ho přivede ke schopnosti řešit v budoucnu podobné problémy samostatně (Plamínek, 2014). Aby mohl být kouč považován za úspěšného, musí disponovat bohatými znalostmi v daném oboru a vykazovat porozumění jednotlivým krokům obsaženým ve vzdělávacím procesu. Dále se od něj vyžaduje osvojení rozmanitých stylů, dovedností a technik vhodných pro kontext, v němž koučování probíhá (Pardey, 2012).

- **Mentorování**

Mentorování je možné definovat dle Bayley a kol. (2004) jako transformační proces, který se snaží pomáhat jednotlivcům rozvíjet jejich znalosti a využívat je k neustálému zlepšování. Jedná se o profesionální dialog, který podporuje reflexi a rozvoj, směřování účastníků na zkušený zdroj pomoci. Oproti koučování je mentorování zásadně rozdílným přístupem. Rozdílem je postoj vzdělavatele, v tomto případě mentora, ke vzdělávanému, jež je nazýván mentorovaným. Mentor na rozdíl od kouče mentorovanému poskytuje přímé rady, doporučuje mu, usměrňuje jej a podněcuje jeho činnost. Mentor bývá obvykle vyššího věku. Již nabyt bohatých zkušeností v daném oboru a je poučenou osobností, která postupuje své znalosti a dovednosti svému následovníkovi. Mentorovaný si obvykle vybírá svého mentora samostatně na základě důvěry dané osobě (Langer, 2016).

- **Poradenství**

V případě poradenství označujeme vzdělavatele za poradce či konzultanty, jejichž úkolem je doporučit účastníkovi vzdělávání kvalitní řešení konkrétní reálné situace. Řádný konzultant by měl oplývat teoretickými znalostmi, praktickými dovednostmi a notnými zkušenostmi v daném oboru. Během konzultací se snaží obě zúčastněné strany společně nalézt řešení, na které by nikdo z nich nepřišel samostatně. Jedná se zde tedy

o očekávání spolupráce. Poskytnuté konzultace by měly u jedince zvyšovat způsobilost k výkonu dané činnosti tím, že společně naleznou řešení, jež budou konzultovaní nadále znát a moci využívat ve své praxi (Plamínek, 2014).

- **Didaktické hry**

Didaktické hry jsou nejobsáhlejším svazkem metod. Definovat je lze jako aktivity společenské či pohybové povahy, jež si pokládají za cíl získání nových a rozvoj stávajících znalostí, dovedností a postojů účastníků vzdělávání. V této metodě se nevyskytují standartní herní prvky, kterými jsou například zážitky a relaxace. Herní prvky jsou v didaktické hře užívány především jako prostředek ke vzdělávání a učení, čímž se lehce vytrácí běžné herní aspekty (Langer, 2016).

Dle Wawrzeńczyk-Kulik (2013) jsou didaktické hry efektivním měřítkem při formování obecných kompetencí. Vzdělávání si svou účastí ve hře posilují dovednosti v oblasti emocionální a motivační sféry. Nejdůležitějšími kompetencemi, které se vyvíjejí prostřednictvím her, jsou následující:

- a) týmová práce, formování a vedení týmu,
- b) komunikace a spolupráce, aktivní naslouchání, argumentace, kladení otázek, vyjadřování a přijímání kritiky, vyjednávání a zvládání konfliktních situací,
- c) organizace a řízení času (tj. stanovení priorit), klasifikace úkolů, plánování práce a jednání v případě časového tlaku,
- d) řada dalších analytických dovedností, které zahrnují stanovení cíle a kritické myšlení.

## **3 PRAKTICKÁ ČÁST**

### **3.1 Cíle a úkoly práce**

#### **3.1.1 Cíle**

Cílem diplomové práce je zkoumat u pedagogických pracovníků pražských základních škol jejich subjektivní hodnocení doškolovacích akcí v oblasti inkluzivní TV. Vedlejším cílem této diplomové práce je shrnout praktické informace týkající se inkluzivního vzdělávání a poukázat na důležitost a možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivní TV.

#### **3.1.2 Úkoly práce**

Vzhledem ke stanovenému cíli jsem si sestavila následující úkoly:

- a) Vypracovat projekt a strukturu diplomové práce
- b) Podat žádost Etické komisi UK FTVS
- c) Vyhledat a nastudovat materiály týkající se studijního oboru andragogika, oblasti inkluzivní TV, práce se žákem se specifickými vzdělávacími potřebami a metodologie diplomové práce
- d) Oslovit cílovou skupinu
- e) Vytvořit anketní šetření
- f) Provést prezenční a distanční formu vzdělávání u všech respondentů
- g) Anketu distribuovat mezi respondenty
- h) Zpracovat získaná data a vyhodnotit výsledky
- i) Sepsat teoretickou a praktickou část diplomové práce

### **3.2 Výzkumné otázky**

Na základě rešerše odborných studií a v souladu se stanoveným cílem a úkoly diplomové práce, byly stanoveny tyto výzkumné otázky (VO):

VO1: Byli pedagogičtí pracovníci v rámci svých studií připravováni na výuku žáků se SVP v oblasti inkluzivní TV?

VO2: Jaké druhy podpory projektu Pohyb pro inkluzi využili pedagogičtí pracovníci nejčastěji, a který z nich považují za nejvíce přínosný pro jejich profesní rozvoj?

VO3: Vnímají pedagogičtí pracovníci na základě absolvovaných doškolovacích akcí zvýšení svých kompetencí pro práci se žáky se SVP?

VO4: Jaké jsou podle oslovených pedagogických pracovníků výhody a nevýhody prezenčních doškolovacích akcí?

VO5: Jaká byla u pedagogických pracovníků motivace a vnímané bariéry k účasti na prezenčních doškolovacích akcích?

VO6: Věnovali se oslovení pedagogičtí pracovníci pravidelně distančnímu studiu, a jaké výhody či nevýhody v této formě vzdělávání spatřují?

### **3.3 Metodika výzkumu**

#### **3.3.1 Použité metody**

Jedná se o práci empiricko-teoretického charakteru, přičemž předmětem zkoumání jsou úseky sociální reality. Empirický výzkum se snaží o porozumění jevům, které jsou v rámci něj zkoumány a je chápán jako metoda poznávání zahrnující deskripci a interpretaci sociálních či individuálních lidských problémů. Důraz je zde kladen především na skutečnost, jakým způsobem lidé interpretují jevy sociálního světa a svoji osobní zkušenost. Podstatou tohoto typu výzkumu je celostní pohled na zkoumaný problém, následné vyhotovení komplexního obrazu o zkoumaném problému a stanovení závěrů, které vyplývají z empirických dat. Ta jsou získávána nejčastěji na základě pozorování, dotazování a studiem dokumentů (Hendl, 1997).

#### **3.3.2 Metoda sběru dat**

V diplomové práci jsem ke sběru dat použila metodu kvalitativního dotazování v rámci anketního šetření vlastní konstrukce. Anketa zahrnovala celkem 22 otázek, z toho bylo 14 otázek uzavřených, 6 polootevřených a 2 otevřené, a byla sestavena na základě mých odborných zkušeností pod vedením PhDr. Kláry Dad'ové, PhD. a PhDr. Jitky Vařekové, PhD. Dotazování bylo anonymní a informace v něm zahrnuté byly využity výhradně pro potřebu tohoto výzkumu. Obeznamení s anonymitou výzkumu bylo uvedeno v hlavičce každé ankety.

Anketa byla rozdělena do 5 tematických okruhů. První okruh se věnoval otázkám týkajících se demografických údajů o respondentech a úvodních zjišťovacích otázkách. Druhý okruh otázek se zabýval hodnocením vzdělávacích akcí z hlediska dalšího

profesního rozvoje. Další, třetí okruh byl směřován k otázkám týkajícím se prezenčního vzdělávání. Pozornost čtvrtého okruhu byla naopak zaměřena na otázky odkazující se na vzdělávání distanční. Poslední, pátý okruh otázek byl pak orientován na preference vzdělávacích akcí do budoucna.

**Anketa** je ve výchozím vzhledu považována za jakékoli dotazování standardizovanými technikami. Nejčastěji se užívá pro sledování názorů respondentů na nějaký problém a bývá prezentována v písemné podobě. Je jednou z nejčastěji používaných výzkumných technik v oblasti společenských věd. Dále je používána v pedagogických, demografických, psychologických a dalších typech výzkumného šetření obecně zabývajících se člověkem (Ferjenčík, 2000, Pelikán, 2011). Jako její výhody jsou uváděny:

- a) úspora času a financí
- b) jednodušší převod do číselné podoby

### **3.3.3 Popis výzkumného souboru**

Výběr výzkumného souboru byl záměrný, dotazování byli pedagogičtí pracovníci mající zkušenost s výukou žáka se SVP z pražských základních škol, které byly přizvány ke spolupráci v rámci projektu Pohyb pro inkluzi. Mezi pedagogy byli vyselektováni ti jedinci, kteří splňovali vstupní kritéria pro zařazení do výzkumu, jimiž byly: a) účast alespoň na jedné prezenční doškolovací akci a b) potvrzení o obdržení metodických materiálů vzniklých pro potřebu distančního vzdělávání uskutečněného v rámci projektu. Tyto požadavky splňovalo celkem 27 pedagogů (100 %) přímo zapojených do projektové spolupráce, kterým byl prostřednictvím e-mailu vysvětlen průběh a cíl výzkumu, a následně byli vyzváni k vyplnění ankety. Z oslovených jedinců, se k výzkumnému šetření nakonec připojilo celkem 19 respondentů (70 %), z toho bylo 18 žen a 1 muž. Věk dotazovaných respondentů se pohyboval od 24 let a více. Konkrétně se jednalo o 4 respondenty ve věku od 24-34 let, 9 respondentů ve věku 35-50 let a 6 respondentů ve věku 51 let a více. Dále uvádíme základní charakteristiky souboru pro vyšší přehlednost pomocí tabulek. U výzkumného souboru se lišil školní stupeň působnosti jednotlivých respondentů v rámci základních škol (viz tab. 1).



**Tab. č. 1: Školní stupeň působnosti jednotlivých respondentů**

Školní stupeň	Celkový počet pedagogů
1. stupeň	12
2. stupeň	2
1. i 2. stupeň	5

Zastoupení vyučovaných předmětů uvedených pedagogickými pracovníky vykonávajícími svou profesní činnost na 2. stupni lze vidět v tabulce č. 2. Tělesnou výchovu vyučuje celkem 5 respondentů. Předměty český jazyk a výchova ke zdraví byly zastoupeny každý 2 respondenty. Dalšími uvedenými předměty byly anglický jazyk, výchova k občanství a výtvarná výchova. Tyto kategorie byly zastoupeny každý pouze 1 respondentem.

**Tab. č. 2: Aprobace respondentů působících na 2. stupni ZŠ**

Vyučované předměty	Celkový počet pedagogů
Tělesná výchova	5
Český jazyk	2
Výchova ke zdraví	2
Anglický jazyk	1
Výchova k občanství	1
Výtvarná výchova	1

Mezi účastníky výzkumu byly rovněž rozdíly týkající se počtu odučených let v rámci své pedagogické praxe, které jsou zaneseny do tabulky č. 3. Jednalo se o 3 respondenty s pedagogickou praxí 1-5 let, 5 respondentů s pedagogickou praxí 6-10 let, 4 respondenty ztotožňujících svou profesní působnost v rámci základních škol s možností 11-15 let a 7 respondentů, kteří vyučují 16 a více let.

**Tab. č. 3: Počet odučených let jednotlivých respondentů v rámci jejich pedagogické praxe**

Počet odučených let	Celkový počet pedagogů
1-5 let	3
6-10 let	5
11-15 let	4
16 a více let	7

### 3.3.4 Organizace výzkumu

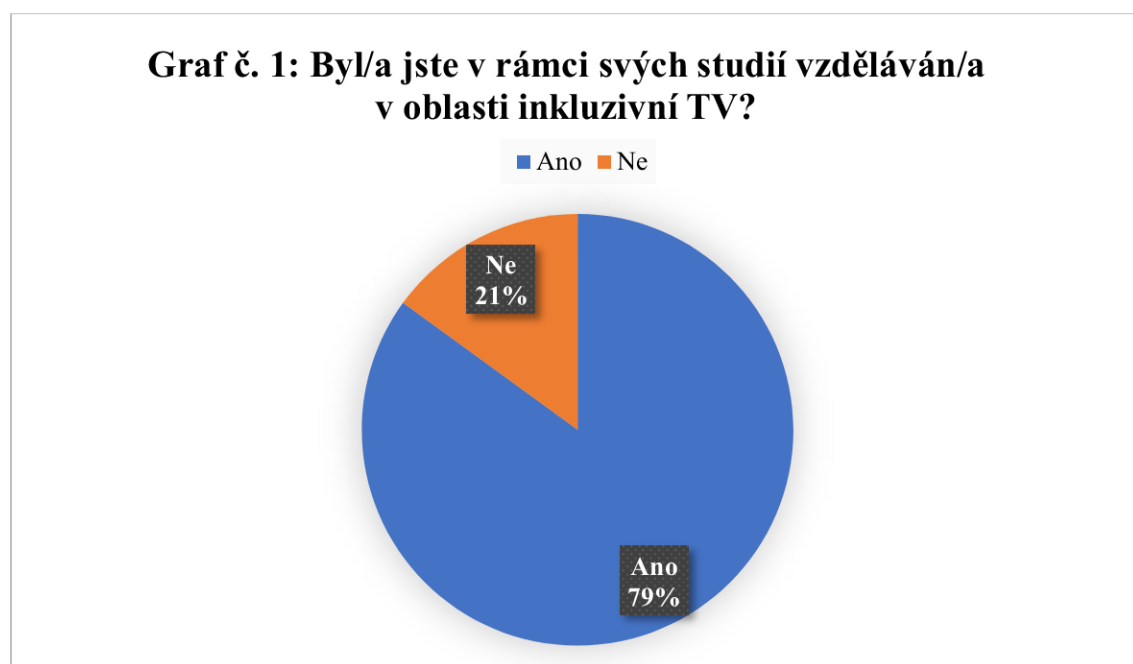
Všem respondentům byla nabídnuta účast na třinácti prezenčních doškolovacích akcích, které se uskutečňovaly v pravidelných měsíčních intervalech v rámci projektu Pohyb pro inkluzi. Respondenti, kteří byli přizváni k účasti na výzkumu, byli vybíráni na základě splnění dvou vstupních požadavků. Prvním z nich byla účast alespoň na jedné prezenční vzdělávací akci, jehož splnění vyplynulo z prezenčních listin, které byly signovány před započítáním každé prezenční doškolovací akce. Dále respondenti obdrželi celkem 16 metodických celků zaměřujících se na různé problematické oblasti inkluzivní TV. Tyto materiály byly vyhotoveny projektovým týmem pro účely distančního vzdělávání. Respondenti byli požádáni o potvrzení přijetí materiálů zasílaných skrze e-mail, přes který jsme společně komunikovali. Splnění tohoto požadavku bylo druhým vstupním kritériem. Po jejich ověření jsme se uchýlili ke sběru dat. Sběr dat byl realizován v září 2020 a informace, které byly na jeho základě získány, byly následně zaneseny do grafů.

## 4 VÝSLEDKY

V níže uvedených grafech jsou zaznamenány výsledky anketního šetření. Do grafu je zaneseno celkem 16 otázek anonymního anketního šetření. Na otázky odpovídalo celkem 19 (100 %) pedagogických pracovníků, kteří se účastnili alespoň jedné prezenční doškolovací akce uskutečněné v rámci projektu Pohyb pro inkluzi a potvrdili obdržení materiálů vzniklých pro potřebu distančních doškolovacích akcí.

- **Vyhodnocení 1. okruhu otázek: demografické údaje o respondentech a úvodní zjišťovací otázky**

Otázky v 1. okruhu sloužily především k obecné charakteristice výzkumného souboru, dále pak také k podrobnější analýze respondentů. V rámci úvodních zjišťovacích otázek nás zajímalo, zda byli respondenti v rámci svých studií připravováni v oblasti inkluzivní TV.

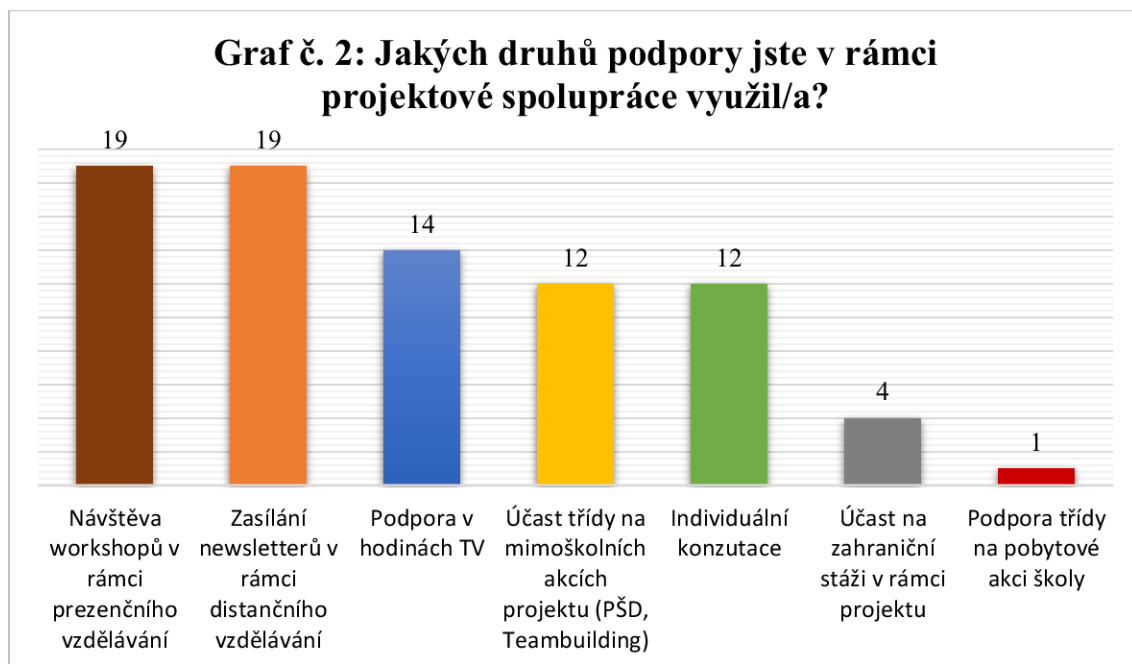


### **Graf č. 1: Pregraduální příprava v oblasti inkluzivní TV**

Graf č. 1 jasně poukazuje na skutečnost, že z 19 respondentů (100 %) bylo 15 jedinců (79 %) vzděláváno v oblasti inkluzivní TV v rámci školní přípravy. Dalším 4 účastníkům výzkumu (21 %) se tohoto vzdělání v rámci studií nedostalo.

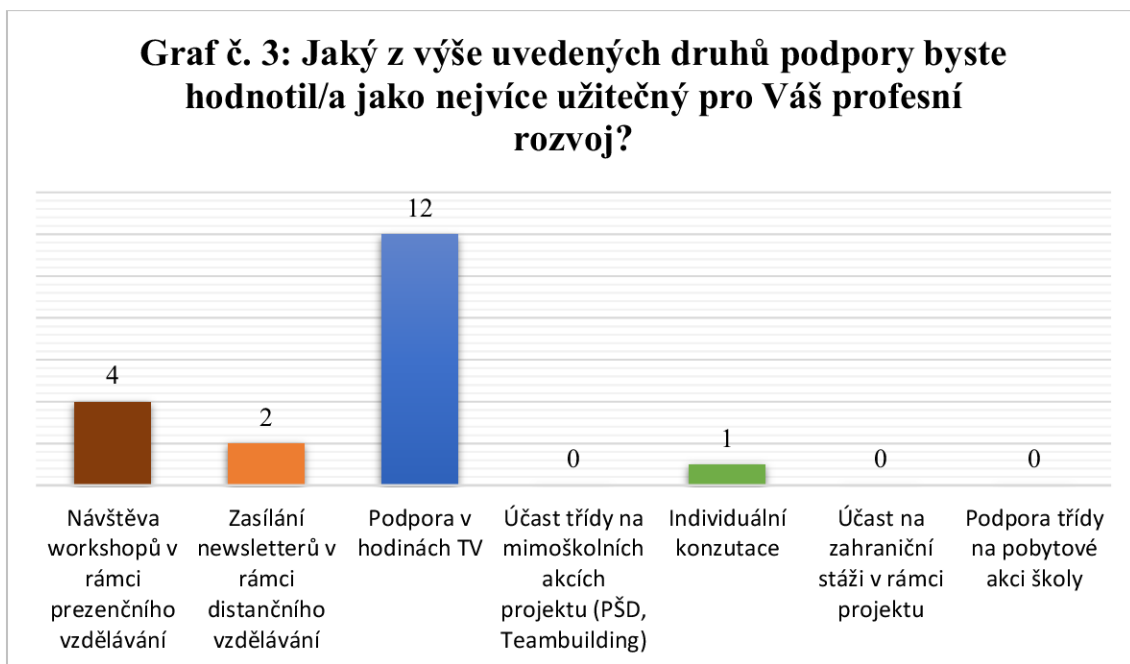
- **Vyhodnocení 2. okruhu otázek: hodnocení vzdělávacích akcí z hlediska dalšího profesního rozvoje**

Pomocí otázek v tomto okruhu bylo zjišťováno subjektivní hodnocení doškolovacích akcí z pohledu dalšího profesního rozvoje účastníků. Jednotlivé otázky se zaměřily na stanovení forem vzdělávání, jakých účastníci výzkumu využili během projektové spolupráce. Dále nás zajímalo, jakou ze zažitých forem výuky považují za nejvíce užitečnou pro jejich profesní rozvoj, zda respondenti načerpali nové dovednosti a znalosti v oblasti inkluzivní TV, které byly následně použitelné v jejich pedagogické praxi, a díky kterým vnímají zvýšení kompetencí pro práci se žáky se SVP v souvislosti s tvorbou tělovýchovných programů.



**Graf č. 2: Četnost jednotlivých druhů podpory využitých pedagogy**

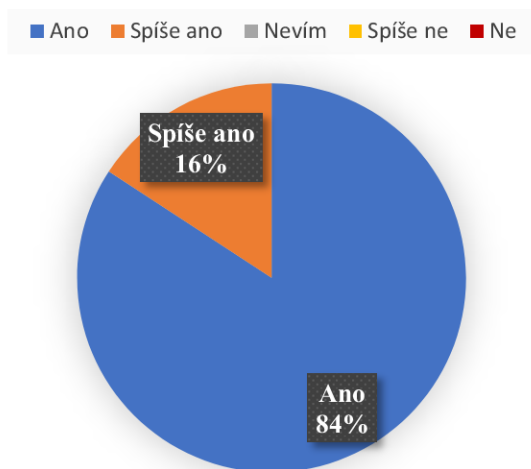
Graf č. 2 znázorňuje výsledky na otázku týkající se využití jednotlivých druhů podpory nabízených v rámci projektu Pohyb pro inkluzi, u které měli respondenti možnost volby více odpovědí. 100 % respondentů (hnědá a oranžová barva) se účastnilo alespoň jedné prezenční doškolovací akce a potvrdili zasílání newsletterů v rámci distančního vzdělávání, což bylo zároveň vstupním požadavkem k zařazení do výzkumného souboru. 74 % zúčastněných respondentů (modrá barva) dále využilo podporu v hodinách TV, 63 % pedagogických pracovníků (žlutá a zelená barva) bylo účastníky na mimoškolních akcích projektu a využili nabízených individuálních konzultací. 21 % respondentů (šedá barva) vyjelo na zahraniční stáž v rámci projektu Pohyb pro inkluzi a pouze 5 % pedagogů (červená barva) zažilo podporu třídy na pobytové akci školy ve spolupráci s pracovníky projektu.



**Graf č. 3: Užitečnost jednotlivých druhů podpory z hlediska profesního rozvoje pedagogů**

Graf č. 3 navazuje na graf č. 2. Respondenti zde posuzovali užitečnost jednotlivých druhů podpory, kterých se v rámci projektu účastnili, a to z hlediska jejich dalšího profesního rozvoje. 63 % respondentů (modrá barva) zvolilo podporu v hodinách TV za nejužitečnější. Dalších 21 % respondentů (hnědá barva) považovalo za užitečnější návštěvu workshopů v rámci prezenčního vzdělávání a 11 % respondentů (oranžová barva) naopak preferovalo z hlediska užitečnosti pro svůj profesní rozvoj formu distančního vzdělávání, v rámci kterého jim byly zasílány newslettery. Pouze 5 % pedagogických pracovníků (zelená barva) by nadále využívalo formu individuálních konzultací.

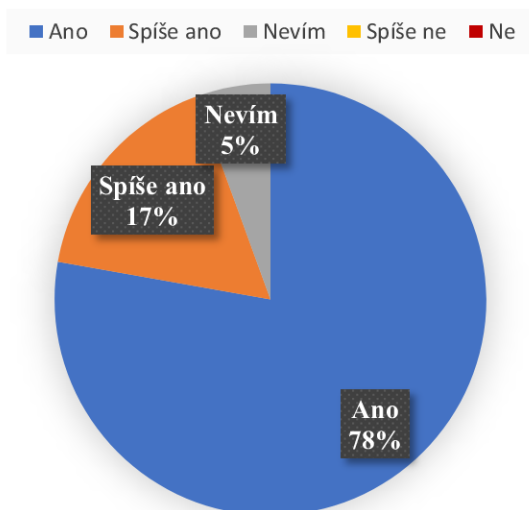
**Graf č. 4: Získal/a jste díky doškolovacím akcím nové znalosti a dovednosti v oblasti inkluzivní TV?**



**Graf č. 4: Získání nových znalostí a dovedností díky doškolovacím akcím**

V grafu č. 4 můžeme vidět, že 16 respondentů (84 %) plně souhlasí s tvrzením, že díky doškolovacím akcím načerpali nových znalostí a dovedností v oblasti inkluzivní TV. Zbýlí 3 účastníci (16 %) výzkumného šetření s tímto výrokiem spíše souhlasí. Žádný z respondentů nevolil další nabízené možnosti.

**Graf č. 5: Jsou pro Vás získané znalosti použitelné v pedagogické praxi?**

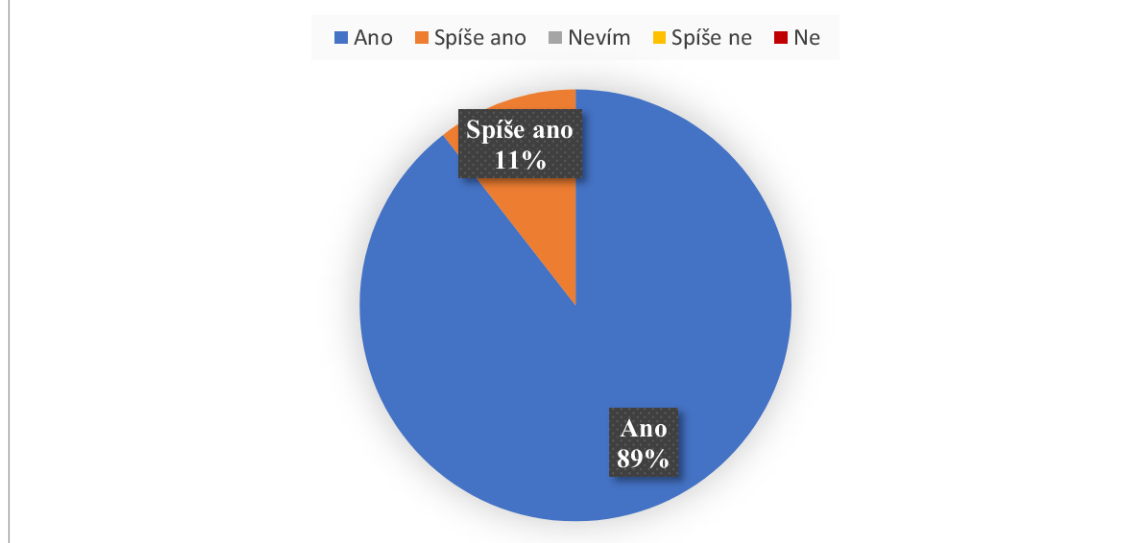


**Graf č. 5: Možnost uplatnění získaných znalostí v pedagogické praxi**

Z grafu č. 5 lze vyvodit, že 14 respondentů (78 %) plně souhlasí s tvrzením, že mohou načerpané znalosti využít ve své pedagogické praxi. Další 3 účastníci (17 %) výzkumu spíše souhlasí a další 1 pedagog si není touto skutečností zcela jistý a volil neutrální odpověď „nevím“ (5 %).



**Graf č. 6: Vnímáte po absolvování doškolovacích akcí zvýšení kompetencí pro práci se žáky se SVP?**

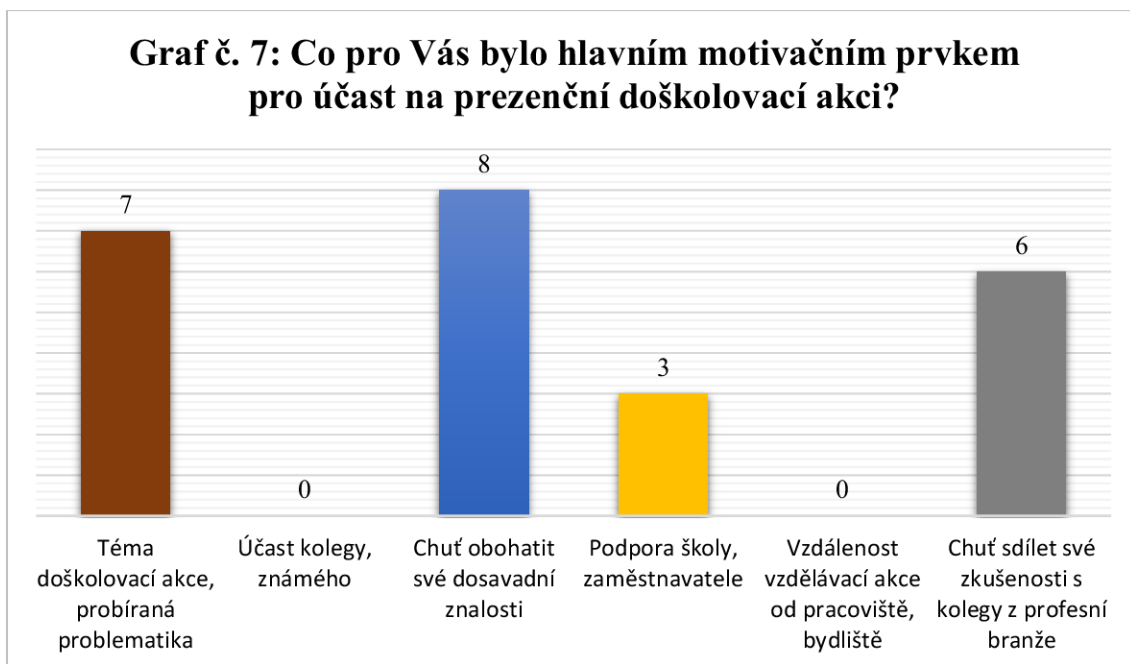


**Graf č. 6: Zvýšení vnímaných kompetencí pro práci se žáky se SVP**

Graf č. 6 uvádí data, která poukazují na skutečnost, že 17 respondentů (89 %) plně souhlasilo s tvrzením, že po absolvování doškolovacích akcí vnímají zvýšení kompetencí pro práci se žáky se SVP. Zbylí 2 respondenti (11 %) uvedlo, že s tímto tvrzením spíše souhlasí. Další možné odpovědi nebyly respondenty voleny.

- **Vyhodnocení 3. okruhu otázek: otázky týkající se prezenčního vzdělávání**

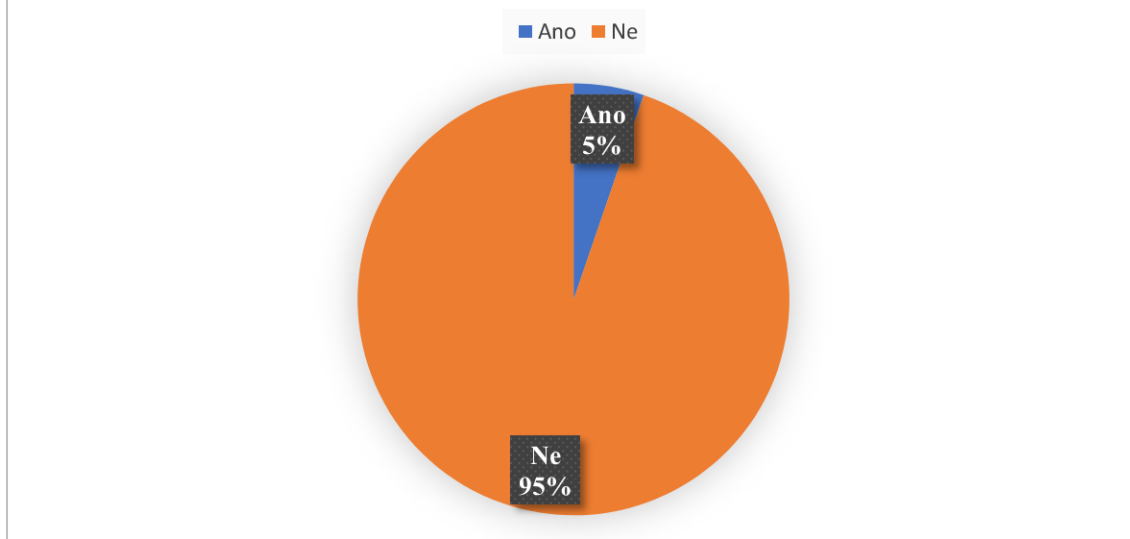
V níže uvedených grafech jsou zaznamenány odpovědi respondentů na otázky týkající se prezenčních doškolovacích akcí uskutečněných v rámci projektu Pohyb pro inkluzi. Těmito otázkami jsme se zaměřili na stanovení hlavního motivačního prvku pro účast na prezenčním vzdělávání, dále nás zajímalo, co bylo obvyklým důvodem k absenci na této formě doškolovacích akcí, pokud se respondenti neúčastnili všech 13 uskutečněných workshopů. Mapovali jsme také hlavní výhody a nevýhody této formy postgraduálního vzdělávání z pohledu pedagogů, kteří se účastnili našeho výzkumného šetření.



**Graf č. 7: Hlavní motivační prvek pro účast na prezenční doškolovací akci**

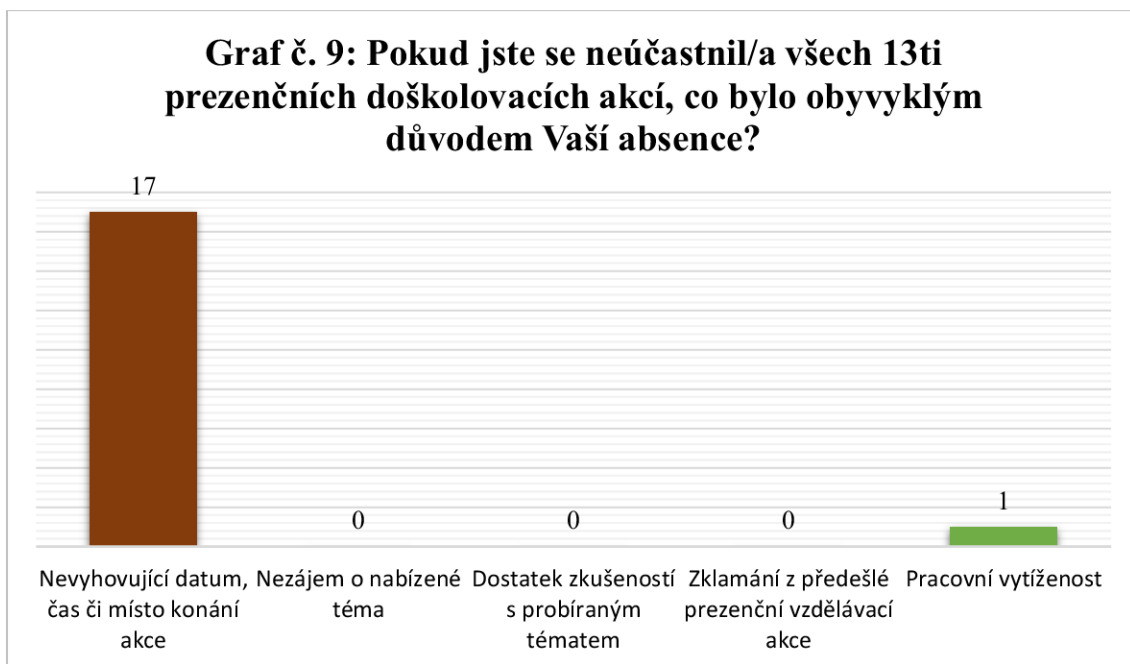
V grafu č. 7 můžeme vidět odpovědi respondentů na otázku, ve které bylo možné volit více odpovědí. Otázka se týkala hlavního motivačního prvku k účasti na prezenční postgraduální akci. Z celkového počtu 19 respondentů (100 %), volilo 42 % z nich (modrá barva) odpověď „chuť obohatit své dosavadní znalosti“. Možnost „téma doškolovací akce, probíraná problematika“ byla zastoupena 37 % účastníků výzkumu (hnědá barva). 32 % respondentů (šedá barva) se ztotožnilo také s možností „chuť sdílet své zkušenosti s kolegy z profesní branže“ a 16 % pedagogických pracovníků (žlutá barva) vybralo možnost „podpora školy, zaměstnavatele“.

### Graf č. 8: Účastnil/a jste se všech 13ti prezenčních doškolovacích akcí?



### Graf č: 8: Mapování účasti respondentů na všech 13ti prezenčních doškolovacích akcích

V grafu č. 14 je uvedeno, zda se pedagogičtí pracovníci přizvaní k výzkumu účastnili všech 13ti prezenčních vzdělávacích akcí, které jim byly nabídnuty. Z výsledků vyplývá, že 18 respondentů (95 %) navštívilo méně než 13 akcí v rámci prezenčního postgraduálního vzdělávání. Pouze 1 respondent (5 %) využil všech možností ke své účasti.



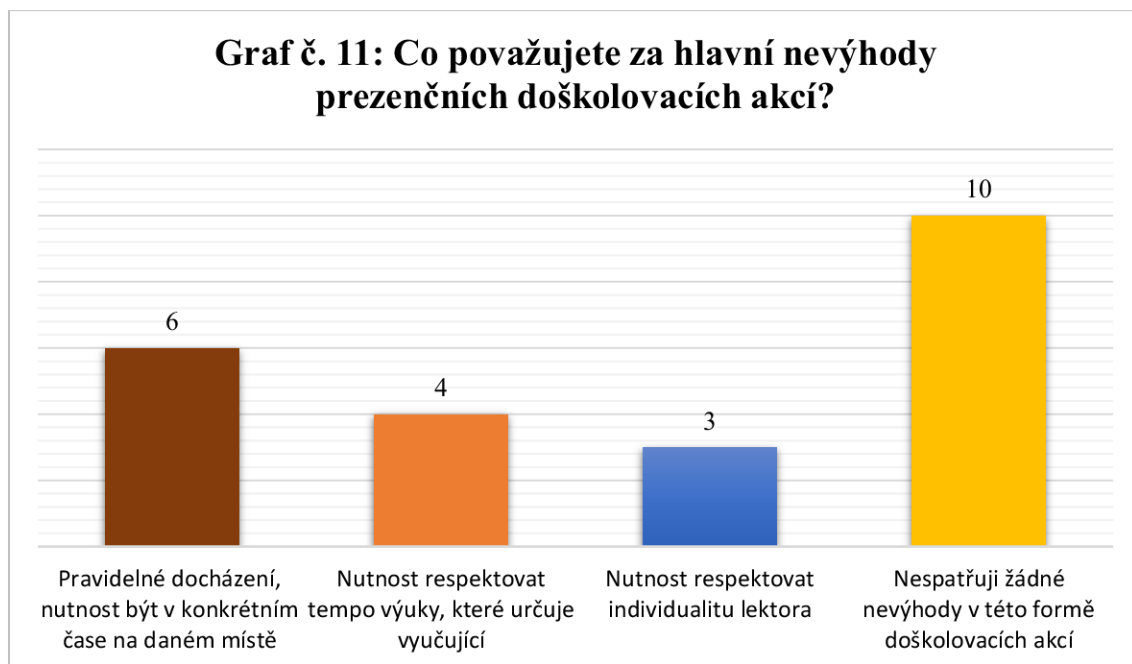
**Graf č. 9: Obvyklý důvod absence respondentů na prezenčních doškolovacích akcích**

Graf č. 9 se váže na graf č. 8 a odpovídalo v něm pouze 18 pedagogických pracovníků (100 %), kteří při odpovědi na předchozí otázku zvolili možnost ne. Respondenti měli možnost volby více odpovědí, přesto každý z nich zvolil pouze jednu nabízenou možnost. Ukázalo se, že hlavním důvodem absence pedagogů na prezenčních vzdělávacích akcích v rámci projektu Pohyb pro inkluzi bylo nevyhovující datum, čas či místo konání. Tuto odpověď volilo 94 % respondentů (hnědá barva). Pouze 6 % respondentů (zelená barva) odpovědělo, že obvyklým důvodem k absenci byla pracovní vytíženost.



**Graf č. 10: Hlavní výhody prezenčních doškolovacích akcí**

V grafu č. 10 jsou vyobrazeny výsledky na otázku týkající se výhod prezenčních vzdělávacích akcí. I zde měli respondenti možnost volby většího počtu odpovědí. Nejvíce zastoupenou možností byla odpověď „podnětné ukázky a možnost vyzkoušení si v praxi“, tu zvolilo celkem 58 % respondentů (žlutá barva). „Setkávání se s jedinci, kteří se zajímají o stejnou problematiku“ byla druhá nejhojněji zastoupená odpověď, celkem ji zvolilo 26 % účastníků výzkumného šetření (hnědá barva). 21 % pedagogických pracovníků (modrá barva) dále vybralo možnost „možná reflexe se vzdělavatelem po skončení akce“ a pouze 5 % (oranžová barva) respondentů se ztotožnilo s odpovědí „čas vymezený pouze na studium“.



**Graf č. 11: Hlavní nevýhody prezenčních doškolovacích akcí**

Z grafu č. 11 je patrné, že respondenti odpovídající na otázku týkající se hlavních nevýhod prezenčních doškolovacích akcí, v níž bylo možné se rozhodnout pro více odpovědí, nejčastěji volili možnost „nespatřuji žádné nevýhody v této formě doškolovacích akcí“. Odpovědělo tak celkem 53 % respondentů (žlutá barva). 32 % respondentů (hnědá barva) dále volilo možnost „pravidelné docházení, nutnost být v konkrétní čas na daném místě“, 21 % pedagogů (oranžová barva) volilo možnost „nutnost respektovat tempo výuky, které určuje vyučující“ a 16 % účastníků výzkumu (modrá barva) se ztotožnilo s odpovědí „nutnost respektovat individualitu lektora“.

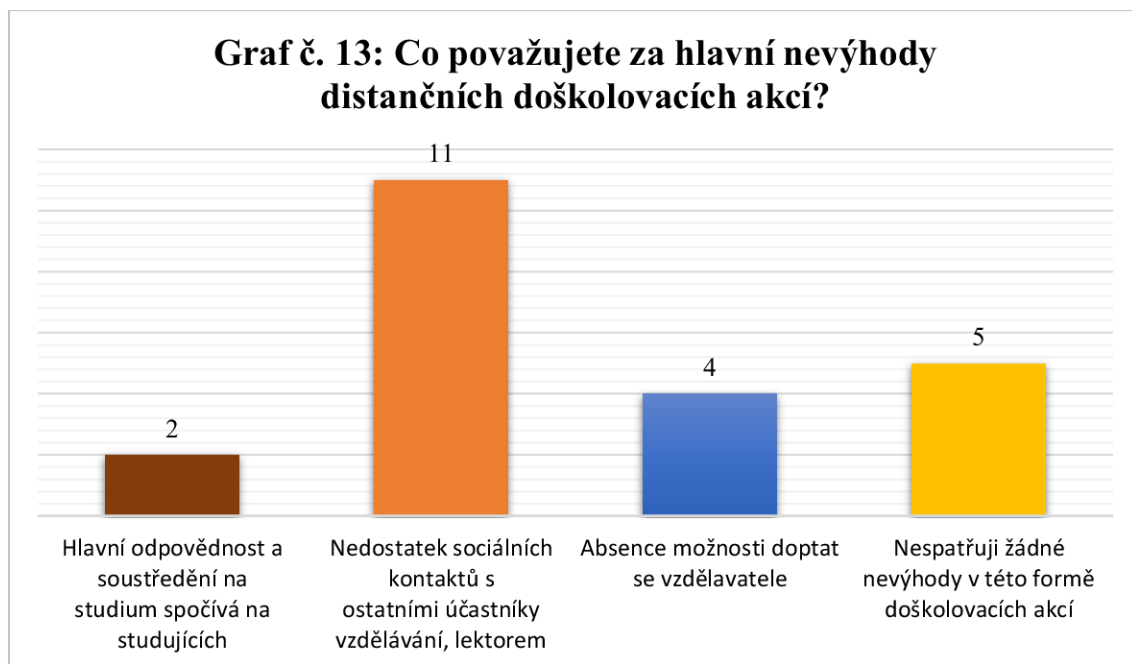
- **Vyhodnocení 4. okruhu otázek: otázky týkající se distančního vzdělávání**

V oblasti otázek zainteresovaných oblastí distančního vzdělávání jsme zkoumali odpovědi účastníků našeho výzkumného šetření na otázky týkající se hlavních výhod a nevýhod distančních doškolovacích akcí. Dále nás zajímalo, zda se respondenti věnovali pravidelnému studiu materiálů, jež jim byly zasílány v rámci distančního vzdělávání.



**Graf č. 12: Hlavní výhody distančních doškolovacích akcí**

Z grafu č. 12 můžeme vyčíst výsledky týkající se otázky, jež se respondentů tázala, co považují za hlavní výhody distančních doškolovacích akcí. Respondentům byla udělena možnost volby více odpovědí. Nejvíce volili nabízenou odpověď „možnost zhlédnutí látky v jakémkoli časovém rozmezí“, kterou zaškrtnulo 79 % respondentů (hnědá barva). 42 % pedagogů (oranžová barva) se dále rozhodlo pro možnost „umožňuje studium odkudkoli“.



**Graf č. 13: Hlavní nevýhody distančních doškolovacích akcí**

Graf č. 13 nám poskytuje vyobrazení výsledků otázky položené účastníkům výzkumu, která zjišťovala, co považují za hlavní nevýhody distančních vzdělávacích akcí. 19 respondentů (100 %) se opět mohlo rozhodnout pro více odpovědí. 58 % z nich (oranžová barva) se nejvíce ztotožnilo s uváděnou možností „nedostatek sociálních kontaktů s ostatními účastníky vzdělávání, lektorem“. Možnost „nespatřuji žádné nevýhody v této formě doškolovacích akcí“ byla vybrána 26 % pedagogů (žlutá barva). 21 % respondentů (modrá barva) zaškrtnulo odpověď „absence možnosti doptat se vzdělavatele“ a odpověď „hlavní odpovědnost a soustředění na studium spočívá na studujících“ byla zastoupena pouze 11 % z řad respondentů (hnědá barva).



**Graf č. 14: Věnoval/a jste se ve svém volném čase studiu materiálů zasílaných v rámci distančních doškolovacích akcí?**



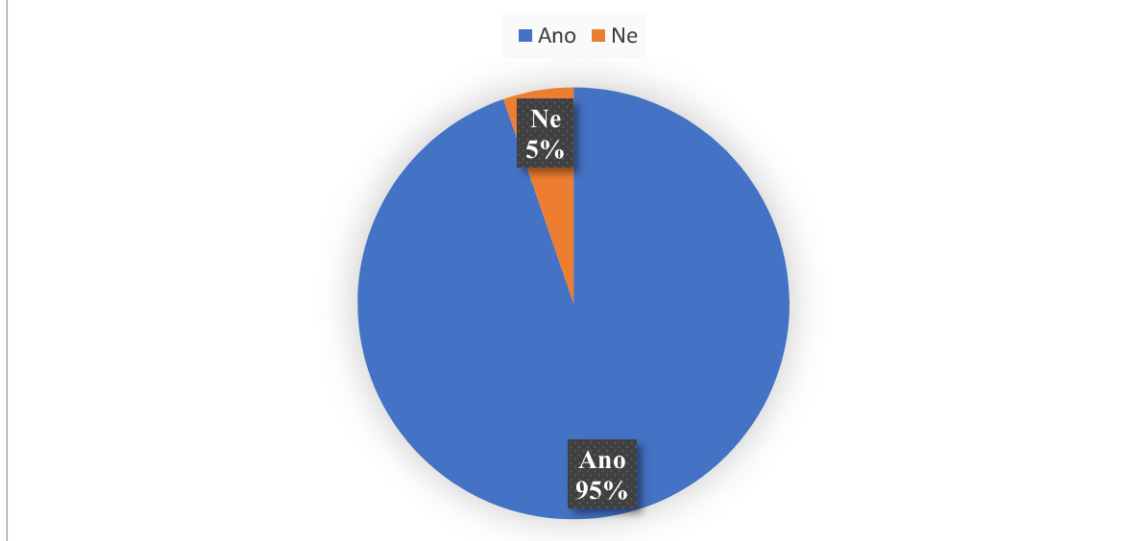
**Graf č. 14: Studium materiálů zasílaných v rámci distančních doškolovacích akcí**

Graf č. 14 nám pomohl sesumírovat nasbíraná data k otázce, v níž jsme se respondentů dotazovali na to, zda se ve svém volném čase věnovali studiu materiálů zasílaných v rámci distančního postgraduálního vzdělávání. 16 pedagogů (84 %) odpovědělo, že se studiu věnovali. Zbylí 3 respondenti (16 %) obdržené materiály nestudovali.

- **Vyhodnocení 5. okruhu otázek: otázky týkající se preference vzdělávacích akcí do budoucna**

Poslední okruh otázek nás měl seznámit s preferencemi účastníků výzkumu vztahujících se ke vzdělávacím akcím do budoucna. Respondentů jsme se tázali, zda by ocenili možnost dalšího odborného vzdělávání v oblasti TV pro práci se žáky se SVP a pokud ano, jakou formu výuky by volili na základě získaných zkušeností s postgraduálním vzděláváním uskutečněným v rámci projektu Pohyb pro inkluzi.

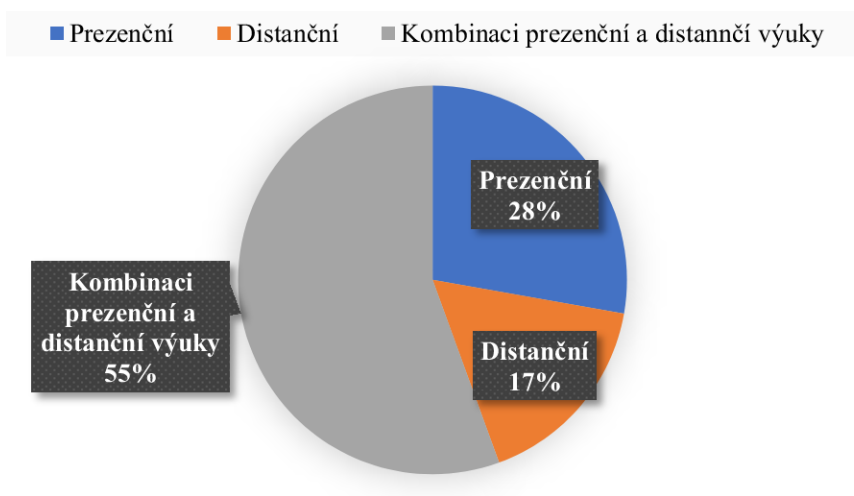
**Graf č. 15: Ocenil/a byste možnost dalšího odborného vzdělávání v oblasti TV pro práci se žáky se SVP?**



**Graf č. 15: Zájem o možnost dalšího odborného vzdělávání**

V grafu č. 15 můžeme vidět, že 18 respondentů (95 %) by ocenilo možnost dalšího odborného vzdělávání v oblasti TV pro práci se žáky se SVP. Zbývá 1 respondent (5 %) o možnost dalšího vzdělávání v této oblasti nejvíce zájem.

### Graf č. 16: Pokud byste ocenil/a možnost dalšího odborného vzdělávání, jakou formu výuky byste volil/a?



#### Graf č. 16: Preferovaná forma výuky při možnosti dalšího odborného vzdělávání

V Grafu č. 16 odpovídali pouze ti respondenti, kteří v grafu č. 15 zvolili možnost ano. Umožňuje nám nahlédnout na skutečnost, jakou formu výuky by volili pedagogičtí pracovníci, kteří by ocenili další možnost odborného vzdělávání v oblasti TV pro práci se žáky se SVP. 10 respondentů (55 %) volilo možnost kombinace prezenční a distanční formy výuky. Dalších 5 účastníků výzkumu (28 %) by raději docházelo na prezenční výuku a 3 respondentům (17 %) více vyhovovala forma distančního vzdělávání. Formu vzdělávání volilo těchto 18 odpovídajících (100 %) na základě získaných zkušeností s postgraduálním vzděláváním uskutečněným v rámci projektu Pohyb pro inkluzi.

## 5 DISKUZE

Současnost s sebou přináší vysoké nároky na profesní standardy a kompetence nejen v pedagogické praxi, ale ve všech oborech působnosti jednotlivců. Tyto požadavky jsou důsledkem rychlého rozvoje vědy a techniky, čímž se kvalifikace pracovníků pohybujících se v pedagogické oblasti stala předpokladem konkurenceschopnosti na trhu práce. Dospělým jedincům je umožněno dosahovat potřebných kvalifikací a kompetencí v rámci oboru andragogika, který je pedagogickou disciplínou zabývající se výchovou a vzděláváním osob, jež dovršily dospělosti. Jedinci, kteří se rozhodnou pro účast v tomto celoživotním procesu, tak zvyšují svůj pracovní potenciál (Plamínek, 2010; Zormanová, 2017).

Téma dalšího vzdělávání jsem pro svou práci zvolila především z důvodu, že mohu využít svých vlastních zkušeností, které jsem načerpala jako konzultant APA působící v rámci projektu Pohyb pro inkluzi. V mé práci jsem se zaměřila na prezenční a distanční vzdělávání v oblasti inkluzivní TV. Obě z těchto forem vzdělávání měly pedagogickým pracovníkům přiblížit problematiku osob se SVP v hodinách TV, edukovat je v této oblasti a zvýšit jejich kompetence ke tvorbě a vedení inkluzivních tělovýchovných programů. Na základě své účasti v projektu a zkušenostech získaných ze zmiňovaných forem doškolovacích akcí, měli pedagogičtí pracovníci vyjádřit jejich subjektivní hodnocení těchto akcí. Načerpaná zkušenost v nich měla probudit zájem o další vzdělávání v oblasti inkluzivní TV a uvědomění si preference jedné z forem jejich konání.

Má diplomová práce rovněž navazuje na bakalářskou práci mé kolegyně Evy Novákové (2019), která v rámci své práce zjišťovala aktuální situaci na pražských základních školách ve třídách se žáky se SVP, a to především v oblasti sebehodnocení profesních kompetencí pedagogů pro tělesnou výchovu. Z jejího výzkumu vyplynulo zjištění, že každý z pedagogů pociťuje nedostatek znalostí v oblasti inkluzivní TV a zapojení žáků se SVP do běžných tělovýchovných programů. Z výsledků bylo dále vyvozeno, že učitelům chybí možnosti dalšího vzdělávání zaměřeného právě na problematiku inkluze. Na základě zjištěných výsledků byla v rámci projektu uskutečněna další podpůrná vzdělávací opatření pro pedagogické pracovníky, kterými byly právě prezenční a distanční doškolovací akce.

- V provedené analýze jsem se snažila nalézt odpovědi na stanovené výzkumné otázky týkající se subjektivního hodnocení doškolovacích akcí zabývajících se oblastí inkluzivní TV pedagogy ZŠ.

Na VO1 („Byli pedagogičtí pracovníci v rámci svých studií připravováni na výuku žáků se SVP v oblasti inkluzivní TV?“) můžeme odpovědět s pomocí výsledků grafu č. 7, který poukazuje na skutečnost, že v rámci svých studií bylo v oblasti inkluzivní TV připravováno 15 jedinců (79 %). Zbylým 4 účastníkům (21 %) výzkumu se tohoto odborného vzdělávání v rámci studií nedostalo. Přičemž všech 19 respondentů (100 %) v anketním šetření uvedlo, že se již ve své pedagogické praxi setkali s výukou žáka se SVP.

Tyto výsledky poukazují na nekompetentnost některých účastníků výzkumu pro tvorbu tělovýchovných programů pro žáky se SVP a jejich aplikaci v rámci hodin TV. Zároveň korespondují s názorem Ješiny (2007), který v souvislosti s touto problematikou hovoří o nedostatku systémové podpory a nezbytnosti vzdělávání či doškolení v oblasti aplikovaných pohybových aktivit všech pedagogických pracovníků, kteří se specializují na oblast TV.

Pro zlepšení této situace se dá využít edukačních projektů a programů, či nabízených akreditovaných kurzů, které účastníky seznamují právě s problematikou inkluzivního vzdělávání v oblasti TV. Mezi vzdělávací projekty, které u pedagogických pracovníků zvyšují kompetence k výuce inkluzivních tělovýchovných programů, můžeme radit například projekty „Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů prostřednictvím rovného přístupu v oblasti pohybové gramotnosti (FTK UP)“ a „Podpora společného vzdělávání v oblasti školní tělesné výchovy a pohybově orientovaných programů (UK FTVS)“. Edukační program „Paralympijský školní den“ činí v této oblasti osvětu a může pedagogické pracovníky přivést k možnostem modifikace běžně užívaných aktivit v tělesné výchově.

Dokud nebudou pedagogickým pracovníkům tyto typy dalšího vzdělávání v dostatečné míře nabízeny či nedojde k intenzivnější a kvalitnější přípravě budoucích pedagogů zaměřené na začlenění žáků s jinakostí do pohybových aktivit uskutečňovaných v rámci školní TV, nemůže u nich dojít k nabytí vědomostí v této oblasti, zvýšení kompetentnosti a odbourání obav z výuky těchto v jistém ohledu specifických a oslabených žáků (Flemer, 2018).

Pro odpověď na **VO2** („*Jaké druhy podpory projektu Pohyb pro inkluzi využili pedagogičtí pracovníci nejčastěji, a který z nich považují za nejvíce přínosný pro jejich profesní rozvoj?*“) jsem zmapovala veškerou podporu nabízenou pedagogickým pracovníkům přímo zapojeným do tohoto projektu a následně jsem se dotazovala respondentů. Jejich odpovědi byly zaznamenány v grafu č. 8 a č. 9. Z výsledků vyplynulo, že 19 respondentů (100 %) absolvovalo návštěvu workshopů v rámci prezenčního vzdělávání a potvrdilo zasílání newsletterů v rámci vzdělávání distančního. Tyto výsledky nás ujistily rovněž v tom, že u všech respondentů bylo splněno vstupní kritérium pro zařazení do výzkumného souboru. Celkem 14 respondentů (74 %) využilo podporu v hodinách TV, která jim mohla být poskytnuta na základě zřízení pozice poradenských pracovníků (konzultantů APA) v rámci projektu Pohyb pro inkluzi, kteří se profesně zaměřují na oblast aplikované tělesné výchovy a své znalosti se skrze praktické ukázky snaží zprostředkovávat pedagogům (Ješina a kol., 2018). Dalším nabízeným druhem podpory byla účast třídy na mimoškolních akcích projektu, které využilo celkem 12 respondentů (63 %) stejně jako individuálních konzultací. 4 respondenti (21 %) se dále účastnili zahraniční stáže v rámci projektu, díky které načerpali intenzivních zážitků a měli možnost vidět inovativní přístupy aplikované v zahraničí s cílem začlenit žáky se SVP do pohybově-aplikovaných programů. Pouze 1 pedagogický pracovník (5 %) zažil v rámci projektové spolupráce podporu třídy na pobytové akci školy.

Za nejvíce užitečný druh podpory pro profesní rozvoj respondentů byla hodnocena podpora v hodinách TV, kterou volilo celkem 12 respondentů (63 %). Dle Ješiny a kol. (2018) je Česká republika třetí zemí světa, která tento druh podpory nabízí a uskutečňuje za součinnosti výše zmiňovaných konzultantů APA. Vznikl z důvodu existence negativních fenoménů v českém školství, jež často děti se SVP připravují o možnost plnohodnotné účasti na tělesné výchově. Na základě tohoto podpůrného opatření bylo školám a jednotlivým pedagogům poskytnuto tolik důležité a jimi oceňované metodické vedení při realizaci inkluzivního vzdělávání v TV. Aktuálním cílem je tento profesní post udržet, aby mohli konzultanti APA dále nabízet svou pomoc učitelům, kteří byli do tzv. neznámých inkluzivních vod „hozeni“ bez jakékoli metodické či personální podpory.

K **VO3** („*Vnímají pedagogičtí pracovníci na základě absolvovaných doškolovacích akcí zvýšení svých kompetencí pro práci se žáky se SVP?*“) se vztahují 3 grafy. Graf č. 10 se účastníků výzkumu dotazoval, zda nabyli díky doškolovacím

akcím nové znalosti a dovednosti v oblasti inkluzivní TV. Odpovědi všech 19 respondentů (100 %) můžeme na základě jejich vyhodnocení shledat jako kladné. Navazující graf č. 11 následně zjišťoval použitelnost získaných znalostí v pedagogické praxi respondentů. Pouze 1 účastník výzkumu (5 %) si není jist využitelností nově nabytých vědomostí, odpovědi zbylých 17ti respondentů lze vyhodnotit opět jako souhlasné. Posledním shrnujícím grafem, na jehož základě lze zodpovědět tuto vědeckou otázku, je graf č. 12. U respondentů zjišťoval, zda vnímají na základě doškolovacích akcí uskutečněných v rámci projektu Pohyb pro inkluzi a zodpovězením si předchozích dvou otázek zvýšení kompetencí pro práci se žáky se SVP. U všech 19 respondentů (100 %) jsme mohli pozorovat kladné odpovědi.

Tyto kladné výsledky výzkumného šetření nás utvrzují v tom, že další vzdělávání pedagogických pracovníků je těžištěm profesního rozvoje českých pedagogů, které plní především standardizační a rozvojovou funkci (Průcha a Veteška, 2014). Jelikož nové úkoly vyžadují nejen kvalitní přípravu v rámci školního vzdělávání budoucích pedagogických pracovníků, ale i dodatečné zvyšování kvalifikace nejen v oboru, ale i metodice a specializovaných činnostech. Tím je následně zabezpečeno udržení kvality a úrovně stávajícího vzdělávacího systému, a rovněž podpora rozvoje a inovací (Barták, 2008).

**VO4** („*Jaké jsou podle oslovených pedagogických pracovníků výhody a nevýhody prezenčních doškolovacích akcí?*“) byla zodpovězena na základě otázek vyjádřených grafy č. 10 a č. 11. Z grafu č. 10 jsem zjistila, že 11 dotazovaných respondentů (58 %) vypovědělo, že za hlavní výhody prezenčních doškolovacích akcí považují podnětné ukázky a možnost vyzkoušení si v praxi. 5 respondentů (26 %) volilo možnost „setkávání se s jedinci, kteří se zajímají o stejnou problematiku“, 4 pedagogičtí pracovníci (21 %) se ztotožnili s možností „možná reflexe se vzdělavatelem pro skončení akce“ a 1 respondent (5 %) na prezenčním vzdělávání oceňuje čas vymezený pouze na studium.

Klady prezenčního vzdělávání ve své práci zmiňuje Moravcová (2014), která vyzdvihuje především přímou podporu pedagoga, přesně daný čas na studium, možnost okamžitého řešení nejasností a vzájemnou podporu spolu studujících. Tyto jednotlivé body odpovídají námi uvedeným možnostem v anketním šetření, které byly rozšířeny

o další možné odpovědi patřičně uzpůsobené k tomu, abychom získali zpětnou vazbu na uskutečněné postgraduální vzdělávání v rámci projektu Pohyb pro inkluzi.

Graf č. 11 nás svými výsledky seznamuje s nevýhodami prezenčních doškolovacích akcí z pohledu zúčastněných pedagogů. 10 respondentů (53 %) v této formě výuky nespatřuje žádné nevýhody. 6 respondentů (32 %) považuje za nevyhovující pravidelné docházení na prezenční výuku a nutnost být v konkrétním čase na daném místě, která se k ní váže. Další 4 pedagogové (21 %) spatřují potíž v nutnosti respektovat tempo výuky, které určuje vyučující a 3 pedagogičtí pracovníci (16 %) se ve vztahu k prezenční výuce obávají nezbytnosti respektovat individualitu lektora.

Otázky dotazující se pedagogických pracovníků na výhody a nevýhody prezenčních doškolovacích akcí je přivedly k zamyšlení se a následnému posouzení, zda je pro ně právě tato forma vzdělávání vhodná, či spatřují natolik podstatné nevýhody, které je odkáží na výuku distanční.

**VO5:** („*Jaká byla u pedagogických pracovníků motivace a vnímané bariéry k účasti na prezenčních doškolovacích akcích?*“) nám pomohla přiblížit další skutečnosti týkající se prezenční formy postgraduálního vzdělávání z pohledu respondentů. Z grafu č. 13 lze vyčíst, jaké hlavní motivační prvky shledávají účastníci výzkumu pro účast na této formě doškolovacích akcích. 8 respondentů (42 %) uvedlo, že jejich účast byla založena na chuti obohatit své dosavadní znalosti. Dalších 7 respondentů (37 %) se prezenčního vzdělávání účastnilo z důvodu zájmu o probíranou problematiku, 6 respondentů (32 %) chtělo sdílet své zkušenosti s kolegy z profesní branže a 3 respondenty (16 %) k účasti motivovala podpora vedení školy.

Společnost Donath-Burson-Masteller (2009) ve svém průzkumu uvádí, že potřeba dalšího vzdělávání a motivace k němu je obecně nižší, má-li jedinec stabilní pracovní pozici, kde je spokojen, a neplánuje-li kariérní postup. Uváděná skutečnost se pedagogických pracovníků většinou týká a jejich motivace k doškolení a dalšímu vzdělání je o to důležitější. Nedostatek motivace udávají rovněž jako jednu z nejzásadnějších bariér k učení se v dospělosti. U potenciálních vzdělávaných jedinců záleží na jejich vnitřní motivaci a celkovém individuálním přístupu, kterému je potřeba z pohledu lektora věnovat pozornost.



Výsledky našeho zjištění se shodují s výsledky Suchomelová (2011), která se ve své práci rovněž zabývá motivací pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání. Na základě získaných výsledků došla k závěru, že nejčastějším motivačním faktorem účastníků vzdělávání je profesní rozšíření znalostí a vlastní potřeba vzdělávat se.

Odpověď na **VO6** („*Věnovali se oslovení pedagogičtí pracovníci pravidelně distančnímu studiu, a jaké výhody či nevýhody v této formě vzdělávání spatřují?*“) můžeme vyčíst z grafů č. 12, č. 13 a č. 14. Výsledky na otázku tážající se účastníků výzkumného šetření na výhody distančních doškolovacích akcí byly zaneseny do grafu č. 12., v němž můžeme pozorovat, že možnost zhlédnutí látky v jakémkoli časovém rozmezí je pro 15 respondentů (79 %) hlavní výhodou distančního vzdělávání. 8 pedagogů (42 %) dále u této formy vzdělávání vyzdvihuje nabízenou možnost „umožňuje studium odkudkoli“.

Klement a Dostál (2018) líčí charakteristický znak a stěžejní pozitivum distančního vzdělávání, které formulují jako „umožnění absolutní nezávislosti a autonomie učení“. Zároveň však upozorňují na nutnost kvalitního didaktického zpracování metodických materiálů, které by měly dosahovat takové úrovně, aby byla jejich kvalita a efektivita srovnatelná s prezenční formou vzdělávání. Studujícím musí být rovněž nahrazována chybějící sociální interakce z přímé kontaktní výuky.

Za hlavní nevýhody distančních doškolovacích akcí považuje 11 respondentů (58 %) právě nedostatek sociálních kontaktů s účastníky a lektorem. 4 respondenti volili možnost „absence možnosti doptat se vzdělavatele“ a 2 účastníci výzkumu uvedli, že je na této formě vzdělávání znepokojuje odpovědnost, která je distančně studujícím jedincům přisuzována.

Studující jsou plně odpovědní za rozvržení učiva a své samostudium, kterému se věnují na základě své vnitřní motivace a odhodlání. Pravidelné studium materiálů zasílaných v rámci distančních doškolovacích akcí jsme u našich respondentů rovněž ověřovali. Bylo zjištěno, že studiu se věnovalo celkem 16 účastníků výzkumu (84 %). Zbylí 3 respondenti (16 %) obdržené materiály nestudovali. Z těchto výsledků uvedených v grafu č. 14 vyplývá, že distanční forma vzdělávání není vhodná pro všechny vzdělávané jedince. Zpočátku se může tato forma vzdělávání jevit jako velmi

pohodlná, avšak ve skutečnosti se jedná o vzdělávání velmi náročné a plné sebekontroly.

V úplném závěru anketního šetření byl u respondentů mapován jejich zájem o možnost dalšího odborného vzdělávání v oblasti TV pro práci se žáky se SVP. Zjistili jsme, že 18 účastníků výzkumu (95 %) by tuto možnost ocenilo a pouze 1 respondent (5 %) již nejeví zájem.

Pedagogů, kteří svůj zájem o další vzdělávání projevili, jsme se dále dotazovali, jakou formu výuky by volili poté, co se nad nimi měli možnost v přechodných otázkách hlouběji zamyslet. Preferenci kombinace prezenční a distanční výuky uvedlo celkem 10 respondentů (55 %). Samostatnou prezenční výuku by si vybralo 5 pedagogů (28 %) a 3 pedagogickým pracovníkům (17 %) více vyhovovala forma distančního vzdělávání. Tyto výsledky poukazují na spokojenost většiny účastníků výzkumu se strukturou dalšího vzdělávání uskutečněného v rámci projektu Pohyb pro inkluzi, ve kterém byla výuka složena jak z prezenčních, tak distančních doškolovacích akcí, které se vzájemně doplňovaly.

Názory účastníků vzdělávání jsou jistě velmi důležitou a neopomenutelnou složkou, avšak lektor by měl rovněž zauvažovat, zda prostřednictvím zvolené formy vzdělávání může být dosaženo předem stanovených vzdělávacích cílů. Prostřednictvím distanční výuky lze studující velmi dobře seznámit především s teorií a znalostmi, které si mohou jedinci načíst. Výuka praktických dovedností je to, co distanční výuka příliš nahradit neumí. Částečně ji lze pak nahradit názornými videi či animacemi (Černý a kol., 2015).

Na základě zpětné vazby, jež nám byla poskytnuta ze strany pedagogů, a podle mého názoru bylo cílů projektu Pohyb pro inkluzi dosaženo. Nejen další vzdělávání, ale i ostatní nabízené druhy podpory pomohly pedagogy lépe připravit na práci v oblasti inkluze a zvýšit tak jejich kompetence pro tvorbu inkluzivních tělovýchovných programů. Inkluze s sebou nepřináší jen strasti, pro pedagogy přináší především mnoho možností a příležitostí k dalšímu odbornému vzdělávání, které je na území naší republiky třeba dále rozvíjet, rozšířit jeho nabídku a dostat do povědomí školských zařízení a jejich zaměstnanců.

## 6 ZÁVĚR

V současné době je nesmírně důležité inkluzi na základních školách podporovat, jelikož snaha o nastavení takového systému vzdělávání, který umožňuje rovněž dětem se SVP plnit povinnou školní docházku v rámci základní školy hlavního vzdělávacího proudu, je velmi aktuální. V prostředí českého školství se proinkluzivní model uplatňuje čím dál tím častěji. Základní školy jsou dle zákona povinny žáka se SVP nejen přijmout, ale rovněž mu následně zajistit maximální možnou podporu jeho vzdělávání. S trendem inkluze neodmyslitelně souvisí i značné zvýšení nároků na připravenost pedagogických pracovníků, kteří by měli prokazovat znalost specifických potřeb jednotlivých žáků se ZDP a nabýt tak způsobilosti pro jejich výuku.

V této práci jsme se zabývali dalším vzděláváním pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivní TV, která bývá často přehlížena a považována za zanedbatelnou. Jednalo se o práci výzkumného charakteru, v níž bylo ke zkoumání subjektivního hodnocení doškolovacích akcí v oblasti inkluzivní TV pedagogy základních škol využito anonymní anketní šetření vlastní konstrukce.

Velmi mě potěšilo zjištění vyplývající z výsledků, které poukazuje na skutečnost, že většina respondentů jevila zájem o další odborné vzdělávání v této oblasti. Že hodnotili uskutečněné doškolovací akce za přínosné pro jejich profesní rozvoj a zlepšující kompetence pro tvorbu inkluzivních tělovýchovných programů. Důležité bylo se pedagogických pracovníků rovněž dotazovat na jednotlivé formy postgraduálního vzdělávání. Tázat se na jejich výhody a nevýhody, ze kterých mohli následně účastníci výzkumného šetření vyvodit své preference jedné z forem.

Na základě provedených rešerší odborné literatury, výzkumných studií a z informací, které jsme zjistili z našeho výzkumu, by bylo vhodné rozšířit nabídku postgraduálního vzdělávání pro pedagogy zaměřujícího svou pozornost na aplikovanou tělesnou výchovu a sport osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelům by byla poskytnuta možnost doškolení v oblasti inkluzivní TV, která jako jedna z mála vyučovaných předmětů stále ještě neprobíhá na základě podpůrných opatření pramenících ze speciálně-pedagogických center.

Závěrem konstatujeme, že výsledky práce se vztahují výhradě na pedagogy zařazené do našeho výzkumného šetření, nelze tedy výsledky zobecnit. Přesto, že se jednalo o nepříliš rozsáhlý výzkum, při kterém byly využity nestandardizované metody,

věříme v to, že tento materiál může posloužit odborné veřejnosti, která se bude rozhodovat pro realizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

## SEZNAM LITERATURY

1. BALOUN, Ondřej, KUDLÁČEK, Martin, JEŠINA, Ondřej, SKLENAŘÍKOVÁ, Jana a MIGDAUOVÁ, Alena. Faktory ovlivňující sebeúčinnost studentů tělesné výchovy pro práci v integrované tělesné výchově. *Tělesná kultura* [online]. 2017, **40**(2), 71-77 [cit. 26.10.2020]. Dostupné z: DOI: 10.5507/tk.2015.012.
2. BALVÍN, Jaroslav. *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*. Praha: Hnutí R, 2011. 95 s. ISBN 978-80-86798-16-5.
3. BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008. 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
4. BARTÁK, Jan. *Základní kniha lektora / trenéra: jak rozvíjet vědomosti, schopnosti a dovednosti těch, kteří chtějí efektivně působit na druhé*. Praha: Votobia, 2003. 222 s. ISBN 80-7220-158-1.
5. BARTOŇOVÁ, Radka a JEŠINA, Ondřej. Integrovaná tělesná výchova – limity a návrhy jejich řešení. *Studia sportiva* [online]. 2013, **7**(3), 31 [cit. 27.10.2020]. Dostupné z: DOI: 10.5817/StS2013-3-2.
6. BAYLEY, Helen, CHAMBERS, Ruth a DONOVAN, Carolin. *The Good Mentoring Toolkit for Healthcare*. Radcliffe Publishing, 2004. 160 s. ISBN 978-18-577-5649-4.
7. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
8. ČADOVÁ, Eva. Integrace tělesně postižených žáků na školách. In: *Integrace – Jiná cesta II: sborník příspěvků ze semináře, Olomouc 25. 4. 2008* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 29-54 [cit. 24.10.2020]. ISBN 978-80-244-2029-5. Dostupné z: [https://apa.upol.cz/images/sbornik\\_integrace2.pdf](https://apa.upol.cz/images/sbornik_integrace2.pdf).
9. ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele* [online]. Brno: Flow, 2015 [cit. 28.9.2020]. ISBN 978-80-905480-7-7. Dostupné z: [https://web2.mlp.cz/koweb/00/04/23/36/20/distanzni\\_vzdelavani\\_pro\\_ucitele.pdf](https://web2.mlp.cz/koweb/00/04/23/36/20/distanzni_vzdelavani_pro_ucitele.pdf).

10. ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, s. 10262-10324, částka: 190. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>.
11. ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, s. 10333-10345, částka 190. Dostupný také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>.
12. DBM, projekty. *Dbm.cz: Vzdělávání dospělých v ČR* [online]. Donath-Burson-Marsteller, © 2009 [cit. 14.11.2020]. Dostupné z: <https://www.dbm.cz/pruzkumy/127-vzdelavani-dospelych-v-cr>.
13. FEJGIN, Naomi, ERLICH, Ilana a TALMOR, Rachel. Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review* [online]. 2005, **11**(1), 29-50 [cit. 26.10.2020]. Dostupné z: DOI: 10.1177/1356336X05049823.
14. FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.
15. FLEMR, Libor. Aktuální témata tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. *Česká kinantropologie*. 2018, **22**(3-4), 7-12. ISSN 1211-9261.
16. HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
17. HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
18. HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. 243 s. ISBN 80-7184-549-3.
19. CHVOJKOVÁ, Veronika. *Aktivity a pohádky představující problematiku zdravotního postižení pro předškolní děti*. Olomouc, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Fakulta tělesné výchovy.
20. CHVOJKOVÁ, Veronika a JEŠINA, Ondřej. Osvětové programy pro školy. *Realizace osvětového programu – pÁPÁ hrátky*. In: Centrum APA [online]. 20.5.2019 [cit. 1.11.2020]. Dostupné z: <https://www.apa.upol.cz/osvetove-programy-pro-skoly#studium-atv-apa>.

21. JEŠINA, Ondřej. *Aplikované pohybové aktivity v zimní přírodě*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. 39 s. ISBN 978-80-244-1778-3.
22. JEŠINA, Ondřej, DAŘOVÁ, Klára, MIGDAUOVÁ a kol. Podpora rovného přístupu ke vzdělávání v oblasti tělesné výchovy. *Tělesná výchova a sport mládeže*. 2018, **84**(1), 9-13. ISSN 1210-7689.
23. JEŠINA, Ondřej a HAMŘÍK, Zdeněk. Význam pohybových aktivit pro osoby se speciálními potřebami. In: JEŠINA, Ondřej a kol. *Podpora aplikovaných pohybových aktivit v kontextu volného času*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. s. 8-10. ISBN 978-80-244-2946-5.
24. JEŠINA, Ondřej a KUDLÁČEK, Martin. *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. 180 s. ISBN 978-80-244-2738-6.
25. JEŠINA, Ondřej, KUDLÁČEK, Martin a MIGRADUOVÁ, Alena. Vzdělávací program Paralympijský školní den. *Tělesná výchova a sport mládeže*. 2017, **83**(6), 22-26. ISSN 1210-7689.
26. JEŠINA, Ondřej, MIKLÁNKOVÁ, Ludmila, VYHLÍDAL, Tomáš a KUDLÁČEK, Martin. Zvyšování kompetencí učitelů 1. stupně základní školy pro zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školní tělesné výchovy. *e-Pedagogium* [online]. 2013, **13**(3), 38-52 [cit. 24.10.2020]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: DOI: 10.5507/epd.2013.031.
27. KLEMENT, Milan a DOSTÁL, Jiří. *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018. 70 s. ISBN 978-80-244-5353-8.
28. KUDLÁČEK, Martin. Integrace žáka s tělesným postižením v kontextu školní tělesné výchovy. In: *Integrace – Jiná cesta: sborník příspěvků ze semináře, Olomouc 30. 11. 2007* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 11-19 [cit. 30.10.2020]. ISBN 978-80-244-1954-1. Dostupné z: [https://www.apa.upol.cz/images/sbornik\\_integrace1.pdf](https://www.apa.upol.cz/images/sbornik_integrace1.pdf)
29. KUDLÁČEK, Martin, JEŠINA, Ondřej, BLÁHA, Ladislav a JANEČKA, Zbyněk. Kompetence učitelů tělesné výchovy ve vztahu k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní tělesné výchově. *Tělesná kultura*

- [online]. 2010, **33**(1), 41-56 [cit. 25.10.2020]. Dostupné z: DOI: 10.5507/tk.2010.003.
30. KUDLÁČEK, Martin, JEŠINA, Ondřej a STĚRBOVÁ, Dana. Integrace žáka s tělesným postižením v kontextu školní tělesné výchovy. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008, **18**(3), 232-239. ISSN 1211-2720.
  31. KUDLÁČEK, Martin, MORGULEC-ADAMOWICZ, Natalia a VERELLEN, Joeri. *European Standards in Adapted Physical Activity*. Olomouc: Palacký University, 2010. 107 s. ISBN 978-80-244-2584-9.
  32. LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělávání dospělých*. Praha: Grada, 2016. 224 s. ISBN 978-80-271-0093-4.
  33. LECHTA, Viktor a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
  34. LIEBERMAN, J. Lauren, HOUSTON-WILSON, Cathy a KOZUB, M. Francis. Perceived Barriers to Including Students with Visual Impairments in General Physical Education. *Adapted physical activity quarterly: APAQ* [online]. 2002, **19**(3), 364-377 [cit. 30.10.2020]. Dostupné z: DOI: 10.1123/apaq.19.3.364.
  35. MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, RŮŽIČKA, Michal a kol. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společenského vzdělávání* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018 [cit. 22.10.2020]. ISBN 978-80-244-5321-7. Dostupné z: [https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2018/10/Postoje\\_pg\\_pracov\\_k\\_inkluz\\_vzdel\\_Michalik.pdf](https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2018/10/Postoje_pg_pracov_k_inkluz_vzdel_Michalik.pdf).
  36. MORAVCOVÁ, Miroslava. *Střední odborné školy a střední odborná učiliště jako centra celoživotního učení*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
  37. MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogické aspekty a principy vzdělávání lektorů*. Praha: Rozlet servis, 2010. 49 s. ISBN 978-80-904824-0-1.
  38. MUŽÍK, Jaroslav. *Principy, formy a metodika vzdělávání dospělých*. Praha: Rozlet servis, 2011. 48 s. ISBN 978-80-904824-2-5.



39. MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011. 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
40. NOVÁKOVÁ, Eva. *Vnímání profesní kompetence pro inkluzivní tělesnou výchovu z pohledu pražských učitelů základních škol*. Praha, 2019. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Fakulta tělesné výchovy a sportu.
41. PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. 199 s. ISBN 80-86723-03-8.
42. PALÁN, Zdeněk a LANGER, Tomáš. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2018. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
43. PARDEY, David. *Coaching: Learning Made Simple* [online]. May 23, 2012 [cit. 28.10.2020]. Dostupné z: DOI: 10.4342/9780080554310.
44. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2010. 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.
45. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.
46. *Národní pedagogický institut ČR*, srpen 2020. Podpora inkluze. Manažerské shrnutí ve formátu „PROČ? – CO? – JAK?“. SWOT analýza oblasti intervence [online]. [cit. 17.11.2020]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/P\\_KAP/ke\\_stazeni/pojeti\\_decizni\\_sfera/AKTUALIZACE\\_2020/2020\\_inkluzie\\_II\\_manazerske\\_shrnuti\\_a\\_III\\_SWOT\\_analyza\\_aktualizace.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/P_KAP/ke_stazeni/pojeti_decizni_sfera/AKTUALIZACE_2020/2020_inkluzie_II_manazerske_shrnuti_a_III_SWOT_analyza_aktualizace.pdf).
47. PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
48. PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
49. SKLENAŘÍKOVÁ, Jana, BARTOŇOVÁ, Radka, SKOTÁKOVÁ, Alena a BRÁZDOVÁ, Lýdie. Hodnocení inkluzivních jednotek žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do hodin běžné tělesné výchovy. *Studia sportiva* [online]. 2016, **10**(1), 33-41 [cit. 27.10.2020]. Dostupné z: DOI: 10.5817/StS2016-1-3.

50. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze*. In: Metodický portál RVP [online]. 26.6.2020 [cit. 18.10.2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>.
51. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2016. 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
52. STRNAD, Pavel. *Současný stav vyučovacího předmětu zdravotní tělesná výchova na základních školách a středních školách*. Praha: Karolinum, 2005. 127 s. ISBN 80-86317-37-4.
53. SUCHOMELOVÁ, Martina. *Motivace pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání*. Praha, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
54. UZLOVÁ, Iva. *Asistentce lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.
55. VAŘEKOVÁ, Jitka a NÝDRLOVÁ, Lenka. *Postoje žáků k integraci spolužáka se zdravotním postižením. Tělesná výchova a sport mládeže*. 2018, **84**(6), 38-42. ISSN 1210-7689.
56. VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: Úvod do studia vzdělávání a učení dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
57. WAWRZEŃCZYK-KULIK, Monika. *Simulation game as a tool supporting the teaching process within the "Basics of entrepreneurship" subject*. In: *Zeszyty Naukowe WSEI Seria: EKONOMIA* [online]. 2013, **6**(1), 303-321 [cit. 30.10.2020]. Dostupné z: <http://www.wydawnictwo.wsei.eu/index.php/znc/article/view/166/176>.
58. ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. 216 s. ISBN 978-80-271-0789-6.
59. ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. 224 s. ISBN 978-80-271-0051-4.
60. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

## **PŘÍLOHY**

Příloha č. 1: Žádost o vyjádření etické komise UK FTVS

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Příloha č. 3: Anketa

Příloha č. 4: Seznam grafů a tabulek

Příloha č. 5: Seznam obrázků

## Příloha č. 1: Žádost o vyjádření etické komise UK FTVS

UNIVERZITA KARLOVA  
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU  
Josef Martího 31, 162 52 Praha 6-Vešleslavín

### Žádost o vyjádření Etické komise UK FTVS

k projektu výzkumné, kvalifikační či seminární práce zahrnující lidské účastníky

**Název projektu:** Struktura doškolovacích akcí pro pedagogy základních škol v oblasti inkluzivní TV  
**Forma projektu:** výzkumná práce - diplomová práce  
**Období realizace:** září 2019 – březen 2020  
**Předkladatel:** Bc. Karina Šírerová  
**Hlavní řešitel:** Bc. Karina Šírerová  
**Místo výzkumu (pracoviště):** UK FTVS, základní školy zapojené v projektu Pohyb pro inkluzi  
**Vedoucí práce (v případě studentské práce):** PhDr. Klára Daďová, Ph.D.

**Popis projektu:** Výzkumná práce je zaměřena na doškolovací akce v inkluzivní tělesné výchově (TV). Hlavním cílem diplomové práce je zjištění spokojenosti pedagogických pracovníků ZŠ s obsahem a průběhem jednotlivých vzdělávacích workshopů absolvovaných v rámci projektu Pohyb pro inkluzi. Veškeré workshopy budou strukturovány tak, aby jejich obsah byl pro pedagogické pracovníky využitelný v praxi, obohatil je o nové informace v práci s dětmi s různými druhy specifických vzdělávacích potřeb a byl přínosem pro jejich profesionální rozvoj. Právě tyto skutečnosti budou v rámci diplomové práce ověřovány. Vedlejším cílem bude zjištění spokojenosti žáků ZŠ s ukázkovou hodinou TV, kde budou využity netradiční sporty a pomůcky, které umožňují do hodin TV zapojit i žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Ukázkovou hodinu povede vždy alespoň jeden kvalifikovaný pracovník projektu Pohyb pro inkluzi, Bc. Karina Šírerová, Mgr. Eliška Nejdlová či Mgr. Marie Cahliková. Na ukázkové hodině bude vždy přítomen alespoň jeden pracovník projektu. V každé třídě zapojené do výzkumu bude alespoň jeden žák, jehož vzdělávání vyžaduje podpůrná opatření. Hlavní metodou sběru dat bude dotazníkové šetření a škála spokojenosti. Metodikou výzkumu bude pak kvalitativní studie.

**Charakteristika účastníků výzkumu:** Účastníci výzkumu budou pedagogové ZŠ, kteří jsou zapojeni v projektu Pohyb pro inkluzi (přibližně 20 respondentů). Dalšími respondenty účastnicími se výzkumu budou žáci ZŠ, jejich předpokládaný počet je přibližně 60 (věk 7-15 let). Testování se neúčastní osoby s akutním onemocněním či v úrazu a v rekonvalescenci po onemocnění či úrazu.  
**Zajištění bezpečnosti:** Bezpečnost při výzkumu bude zajištěna výběrem vhodného bezpečného prostředí. Data budou získávána formou anonymního anketního šetření. Bude přítomen pedagogický dozor. Veškerá práce bude probíhat ve spolupráci s projektem Pohyb pro inkluzi, který se zaměřuje na podporu společného vzdělávání v oblasti školní tělesné výchovy a pohybově orientovaných programů. Rizika prováděného výzkumu nebudou vyšší než běžně očekávaná rizika u testování prováděných v rámci tohoto typu výzkumu.

**Etické aspekty výzkumu:** Respondenti jsou pedagogičtí pracovníci ZŠ, kteří se potýkají s problematikou inkluzivního vzdělávání. Jelikož se jedná o problematiku hlubšího charakteru, smyslem této diplomové práce je poukázat na potřebu vzdělávání osob pohybujících se ve školství a doplnit jejich repertoár o netradiční metody využitelné ve školní TV. Pedagogové by na základě teoretického přiblížení, které je následně spojeno s praktickou částí (během které si účastníci workshopu zkusí netradiční sporty, využitelnost a manipulaci s netradičními pomůckami), měli pociťovat větší jistotu při následném zapojení žáků s SVP mezi jejich vrstevníky. Tato zkušenost by v nich měla probudit snahu o zapojení těchto žáků do veškerých aktivit a odstranit strach kvůli nevědomosti o sportu a pohybu jedinců s SVP. Dalšími respondenty zapojenými do výzkumu jsou žáci ZŠ, kteří se účastní modelové hodiny TV zahrnující netradiční sportovní aktivity podporující práci v kolektivu a zapojení veškerých jedinců. Snahou je docílit takového výsledku, kdy se žáci se specifickými potřebami budou v hodinách TV cítit dobře, budou motivováni ke hře s ostatními žáky a zažijí obdobné sportovní úspěchy jako ostatní. Ve výzkumné práci nebudou prezentována jména respondentů, účastníci budou uváděni pouze pod označením „respondenti“.  
Získaná data budou zpracovávána a bezpečně uchována v anonymní podobě a publikována v diplomové práci, případně v odborných časopisech, monografiích a prezentována na konferencích, případně budou využita při další výzkumné práci na UK FTVS. Neanonymizované údaje bezpečně uchovány na heslem zajištěném počítači v uzamčeném prostoru. Anonymizace osobních dat bude provedena do jednoho dne po testování. Po anonymizaci budou bezprostředně osobní data smazána. V maximální možné míře zajistím, aby získaná data nebyla zneužita.

**Text informovaného souhlasu:** příložen

Povinnosti všech účastníků výzkumu na straně řešitele je chránit život, zdraví, důstojnost, integritu, právo na sebeurčení, soukromí a osobní data zkoumaných subjektů, a podniknout k tomu veškerá preventivní opatření. Odpovědnost za ochranu zkoumaných subjektů leží vždy na účastnících výzkumu na straně řešitele, nikdy na zkoumaných, byť dali svůj souhlas k účasti na výzkumu. Všichni účastníci výzkumu na straně řešitele musí brát v potaz etické, právní a regulační normy a standardy výzkumu na lidských subjektech, které platí v České republice, stejně jako ty, jež platí mezinárodně.

Potvrzuji, že tento popis projektu odpovídá návrhu realizace projektu a že při jakékoli změně projektu, zejména použitých metod, zašlu Etické komisi UK FTVS revidovanou žádost.

V Praze dne: 3.9.2019

Podpis předkladatele: *Karina Šírerová*

### Vyjádření Etické komise UK FTVS

**Složení komise: Předsedkyně:** doc. PhDr. Irena Parry Martínková, Ph.D.

**Členové:** prof. PhDr. Pavel Slepíčka, DrSc.

doc. MUDr. Jan Heller, CSc.

PhDr. Pavel Hráský, Ph.D.

Mgr. Eva Prokešová, Ph.D.

MUDr. Simona Majorová

Projekt práce byl schválen Etickou komisí UK FTVS pod jednacím číslem: .....

dne: *18.9.2019*  
*6.9.2019*

Etická komise UK FTVS zhodnotila předložený projekt a **neshledala žádné rozpory** s platnými zásadami, předpisy a mezinárodními směrniciemi pro provádění výzkumu zahrnujícího lidské účastníky.

**Řešitel projektu splnil podmínky nutné k získání souhlasu Etické komise.**

UNIVERZITA KARLOVA  
Fakulta tělesné výchovy a sportu  
Josef Martího 31, 162 52, Praha 6

UK FTVS

-20-

*PhDr. Irena Parry Martínková*  
podpis předsedkyně EK UK FTVS



## Příloha č. 2: Informovaný souhlas

### INFORMOVANÝ SOUHLAS – pro pedagogy

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se Všeobecnou deklarací lidských práv, zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a dalšími obecně závaznými právními předpisy (*jakož jsou zejména Helsinská deklarace, přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964 ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013); Zákon o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zejména ustanovení § 28 odst. 1 zákona č. 372/2011 Sb.) a Úmluva o lidských právech a biomedicíně č. 96/2001, jsou-li aplikovatelné*), Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci diplomové práce s názvem „*Struktura doškolovacích akcí pro pedagogy základních škol v oblasti inkluzivní TV*“ prováděné na UK FTVS, katedře ZTV a TVL.

Cílem výzkumu je zjištění spokojenosti pedagogických pracovníků základních škol se strukturou vzdělávacích workshopů absolvovaných v rámci projektu Pohyb pro inkluzi pomocí anketního šetření, které Vám zabere přibližně 10 minut. O vyplnění této ankety budete požádáni po proběhnutí workshopu, jehož budete účastníkem. Vzdělávací workshopy se budou týkat různých okruhů TV, mají Vás seznámit s novými možnostmi, jak aplikovat pohybové činnosti, aby byly využitelné i pro třídy, ve kterých se vyskytuje inkluze. Dále budete seznámeni s netradičními pomůckami využitelnými pro hodiny TV. Výzkumu se nezúčastníte s akutním onemocněním či v úrazu a v rekonvalescenci po onemocnění či úrazu. Rizika prováděného výzkumu nejsou vyšší než běžně očekávaná rizika u testování v rámci tohoto typu výzkumu. Vaše účast v projektu je dobrovolná a není finančně ohodnocená.

S celkovými výsledky a závěry výzkumného projektu se můžete seznámit v diplomové práci v studentském informačním systému (SIS), v nebo na e-mail adrese: karina.sirerova@seznam.cz

Získaná data budou zpracovávána a bezpečně uchována v anonymní podobě a publikována v diplomové práci, případně v odborných časopisech, monografiích a prezentována na konferencích, případně budou využita při další výzkumné práci na UK FTVS. Neanonymizované údaje bezpečně uchovány na heslem zajištěném počítači v uzamčeném prostoru. Anonymizace osobních dat bude provedená do jednoho dne po testování. Po anonymizaci budou bezprostředně osobní data smazána. V maximální možné míře zajistím, aby získaná data nebyla zneužita.

Jméno a příjmení předkladatele a hlavního řešitele projektu: Karina Šírerová

Jméno a příjmení osoby, která provedla poučení: Karina Šírerová      Podpis:.....

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl(a) možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal(a) jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl(a) jsem poučen(a) o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí, a to písemně Etické komisi UK FTVS, která bude následně informovat předkladatele projektu.

Místo, datum .....

Jméno a příjmení účastníka ..... Podpis: .....

## **Příloha č. 3: Anketa**

### **Anketa pro pedagogické pracovníky**

Vážené respondentky, vážení respondenti,

ráda bych Vás požádala o vyplnění níže uvedeného výzkumného šetření. Anketní šetření je součástí mé diplomové práce, která je zaměřena na “Subjektivní hodnocení doškolovacích akcí v oblasti inkluzivní TV pedagogie ZŠ“. Anketa je anonymní a Vámi svěřené informace budou využity pouze pro potřebu tohoto výzkumu.

Předem děkuji za Váš čas a vyplnění,

Bc. Karina Šírerová

(e-mail: karina.sirerova@seznam.cz)

---

#### Okruh č. 1: Demografické údaje o respondentech a úvodní zjišťovací otázky

##### **Jaké je Vaše pohlaví?**

žena       muž

##### **Jaký je Váš věk?**

24-34 let       35-50 let       51 let a více

##### **Na jakém stupni vyučujete?**

1. stupeň       2. stupeň       1. i 2. stupeň

##### **Pokud vyučujete na 2. stupni, tak jaký/é předmět/y?**

##### **Kolik let působíte jako učitel/ka na ZŠ?**

0-5 let       6-15 let       11-15       16 a více let

**Vyučujete nebo jste vyučoval/a žáka se SVP?** ANO/NE

**Byl/a jste v rámci svých studií vzděláván/a v oblasti inkluzivní TV?** ANO/NE

(doplňte nebo zaškrtněte vyhovující odpovědi)

---

Okruh č. 2: Hodnocení vzdělávacích akcí z hlediska dalšího profesního rozvoje

**1. Prosím, zaškrtněte ty druhy podpory, jakých jste v rámci projektové spolupráce využil/a:**

- Zasílání newsletterů v rámci distančního vzdělávání
- Návštěva workshopů v rámci prezenčního vzdělávání
- Individuální konzultace
- Podpora v hodinách TV
- Účast na zahraniční stáži v rámci projektu
- Účast třídy na mimoškolních akcích projektu (PŠD, teambuilding)
- Podpora třídy na pobytové akci školy

**2. Jakou z výše uvedených druhů podpory byste hodnotili jako nejvíce užitečnou pro Váš profesní rozvoj? (vypište vyhovující odpověď)**

**3. Prosím, vyjádřete svou míru souhlasu s výroky týkajícími se prezenčních a distančních doškolovacích akcí.**

	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
<b>Získal/a jste díky doškolovacím akcím nové znalosti a dovednosti v oblasti inkluzivní TV?</b>					
<b>Jsou pro Vás získané znalosti použitelné v pedagogické praxi?</b>					
<b>Vnímáte po absolvování doškolovacích akcí zvýšení kompetencí pro práci se žáky se SVP?</b>					

---

Okruh č. 3: Otázky týkající se prezenčního vzdělávání

**4. Co pro Vás bylo hlavním motivačním prvkem pro účast na prezenční doškolovací akci? (lze zakroužkovat více odpovědí)**

- Téma doškolovací akce, probíraná problematika
- Účast kolegy, známého
- Chut' obohatit své dosavadní znalosti
- Podpora školy, zaměstnavatele
- Vzdálenost vzdělávací akce od pracoviště, bydliště
- Chut' sdílet své zkušenosti s kolegy z profesní branže
- Jiné (specifikujte)

**5. Účastnil/a jste se všech 13ti prezenčních doškolovacích akcí? ANO/NE**

- Pokud **NE**, co bylo obvyklým důvodem Vaší absence? (lze zakroužkovat více odpovědí)



- Nevyhovující datum, čas či místo konání akce
- Nezájem o nabízené téma
- Dostatek zkušeností s probíraným tématem
- Zklamání z předešlé prezentační vzdělávací akce
- Jiné (specifikujte)

**6. Co považujete za hlavní výhody prezenčních doškolovacích akcí?**

(lze zakroužkovat více odpovědí)

- Setkávání se s jedinci, kteří se zajímají o stejnou problematiku
- Čas vymezený pouze na studium
- Možná reflexe se vzdělavatelem po skončení akce
- Podnětné ukázky a možnost vyzkoušení si v praxi
- Jiné (specifikujte)

**7. Co považujete za hlavní nevýhody prezenčních doškolovacích akcí?**

(lze vybrat více odpovědí)

- pravidelné docházení, nutnost být v konkrétním čase na daném místě
  - nutnost respektovat tempo výuky, které určuje vyučující
  - nutnost respektovat individualitu lektora
  - nespatřuji žádné nevýhody v této formě doškolovacích akcí
  - Jiné (specifikujte)
-

Okruh č. 4: Otázky týkající se distančního vzdělávání

**8. Co považujete za hlavní výhody distančních doškolovacích akcí?** (lze zaškrtnout více odpovědí)

- Možnost zhlédnutí látky v jakémkoli časovém rozmezí
- Umožňuje studium odkudkoliv
- Umožňuje každému stanovit si vhodné tempo výuky
- Jiné (specifikujte)

**9. Co považujete za hlavní nevýhody distančních doškolovacích akcí?** (lze zaškrtnout více odpovědí)

- Hlavní odpovědnost a soustředění na studium spočívá na studujících
- Nedostatek sociálních kontaktů s ostatními účastníky vzdělávání, lektorem
- Absence možnosti doptat se vzdělavatele
- Nespátřuji žádné nevýhody v této formě doškolovacích akcí
- Jiné (specifikujte)

**10. Věnoval/a jste se ve svém volném čase studiu materiálů zasílaných v rámci distančních doškolovacích akcí?** ANO/NE

(zaškrtněte vybranou odpověď)

---

Okruh č. 5: Preference vzdělávacích akcí do budoucna

**11. Ocenil/a byste možnost dalšího odborného vzdělávání v oblasti TV pro práci se žáky se SVP?** ANO/NE

- Pokud ANO, jakou formu výuky byste volil/a dle získaných zkušeností v rámci projektu Pohyb pro inkluzi?

prezenční       distanční       kombinaci prezenční a distanční výuky

(vybrané odpovědi zaškrtněte)

#### **Příloha č. 4: Seznam grafů a tabulek**

Graf č. 1: Pregraduální příprava v oblasti inkluzivní TV

Graf č. 2: Četnost jednotlivých druhů podpory využité pedagogy (počet osob)

Graf č. 3: Užitečnost jednotlivých druhů podpory z hlediska profesního rozvoje pedagogů

Graf č. 4: Získání nových znalostí a dovedností díky doškolovacím akcím

Graf č. 5: Možnost uplatnění získaných znalostí v pedagogické praxi

Graf č. 6: Zvýšení vnímaných kompetencí pro práci se žáky se SVP

Graf č. 7: Hlavní motivační prvek pro účast na prezenční doškolovací akci

Graf č. 8: Mapování účasti respondentů na všech 13ti prezenčních doškolovacích akcích

Graf č. 9: Obvyklý důvod absence respondentů na prezenčních doškolovacích akcích

Graf č. 10: Hlavní výhody prezenčních doškolovacích akcí

Graf č. 11: Hlavní nevýhody prezenčních doškolovacích akcí

Graf č. 12: Hlavní výhody distančních doškolovacích akcí

Graf č. 13: Hlavní nevýhody distančních doškolovacích akcí

Graf č. 14: Studium materiálů zasílaných v rámci distančních doškolovacích akcí

Graf č. 15: Zájem o možnost dalšího odborného vzdělávání

Graf č. 16: Preferovaná forma výuky při možnosti dalšího odborného vzdělávání

Tabulka č. 1: Školní stupeň působnosti jednotlivých respondentů

Tabulka č. 2: Aprobace respondentů působících na 2. stupni ZŠ

Tabulka č. 3: Počet odučených let jednotlivých respondentů v rámci jejich pedagogické praxe

## **Příloha č. 5: Seznam obrázků**

Obrázek č. 1: Znázornění integrace

Obrázek č. 2: Znázornění inkluze

Obrázek č. 3: Takzvaný expanzivní koncept inkluze ve vzdělávání