

UNIVERZITA KARLOVA  
Fakulta tělesné výchovy a sportu

**Využití protokolu LIRSPE jako nástroje sebehodnocení  
učitelů z hlediska začleňování žáků se SVP do hodin  
inkluzivní TV**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Kamil Kotlík, Ph.D.**

Vypracoval:

**Bc. Barbora Vosátková**

Praha, květen 2023

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 autorky

### 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

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucímu práce, PhDr. Kamilu Kotlíkovi, Ph.D., za odborné vedení, vstřícný přístup, podnětné rady a rychlost i dostupnost při konzultacích. Taktéž bych chtěla poděkovat PhDr. Jitce Vařekové, Ph.D. za její čas, ochotu a cenné rady. Poděkování patří také respondentům, kteří se trpělivě podíleli na empirickém šetření.



## **Abstrakt**

- Název:** Využití protokolu LIRSPE jako nástroje sebehodnocení učitelů z hlediska začleňování žáků se SVP do hodin inkluzivní TV
- Cíle:** Cílem práce je za pomoci vybraných nástrojů umožňujících sebehodnocení učitele (protokol LIRSPE, SWOT analýza) analyzovat míru snahy, kterou učitelé při začleňování žáka se SVP do hodin inkluzivní TV projeví.
- Metody:** V rámci teoreticko-empirického výzkumu bylo pomocí smíšených výzkumných metod realizováno šetření u 4 respondentů – učitelů inkluzivní TV na 2. stupni ZŠ z Prahy/Středočeského kraje, kteří měli v hodině zapojeného žáka/žákyni s tělesným/smyslovým znevýhodněním. Metodou sběru dat byl protokol LIRSPE, SWOT analýza a profesní dotazník doplněný o rozhovor.
- Výsledky:** Na základě odpovědí získaných pomocí protokolu LIRSPE se ukázalo, že snaha projevovaná učiteli byla nadprůměrná až vynikající, jelikož celkové průměrné výsledné skóre dosáhlo hodnoty 4,1. Protokol LIRSPE byl 3 ze 4 učitelů označen jako přínosný nástroj, přičemž poskytnutá neoficiální verze českého překladu byla všemi respondenty označena za srozumitelnou.
- Klíčová slova:** učitel v inkluzivním procesu, žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), společné vzdělávání v TV, aplikované pohybové aktivity, dotazování, SWOT analýza

## **Abstract**

- Title:** Utilization of the LIRSPE protocol as a self-assessment tool for teachers regarding the integration of SEN students into inclusive PE classes
- Objectives:** The aim of this thesis is to use specific teacher self-assessment tools (LIRSPE protocol, SWOT analysis) to analyse the level of effort demonstrated by teachers in integrating students with special educational needs (SEN) into inclusive PE classes.
- Methods:** Within a theoretical-empirical research framework, a survey was conducted using mixed research methods with 4 respondents – teachers of inclusive PE at the secondary level of primary schools in Prague/Central Bohemian Region, who had a student with physical/sensory disabilities integrated into their class. Data collection methods included the LIRSPE protocol, SWOT analysis and a professional questionnaire accompanied by interview.
- Results:** The data obtained from the LIRSPE protocol indicated that the effort demonstrated by teachers was above average to excellent, as the mean overall score was 4.1. Three out of four teachers identified the LIRSPE protocol as a beneficial tool, while the provided unofficial Czech translation version was rated as understandable by all respondents.
- Key words:** teacher in the process of inclusion, pupil with special educational needs (SEN), join education in PE, adapted physical activities, surveying, SWOT analysis

# OBSAH

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	9
1 ÚVOD.....	10
2 TEORETICKÁ ČÁST .....	11
2.1 Inkluzivní vzdělávání v ČR.....	11
2.1.1 Historický vývoj .....	11
2.1.2 Integrace a inkluze .....	13
2.1.3 Současný stav.....	14
2.1.4 Současná legislativa.....	15
2.2 Inkluzivní tělesná výchova v ČR .....	16
2.2.1 Historický vývoj .....	16
2.2.2 Současný stav a legislativa .....	16
2.3 Problematika uvolňování z tělesné výchovy.....	17
2.3.1 Stát jako významný faktor .....	17
2.3.2 Škola jako významný faktor .....	17
2.3.3 Lékař jako významný faktor .....	18
2.3.4 Zákonný zástupce jako významný faktor .....	19
2.4 Učitel inkluzivní tělesné výchovy na základní škole v ČR.....	19
2.4.1 Vzdělání a kompetence .....	19
2.4.2 Nástrahy a překážky při vedení inkluzivní tělesné výchovy .....	20
2.4.3 Možnosti podpory ze strany státu .....	21
2.4.4 Možnosti podpory ze strany školy .....	21
2.4.5 Možnosti celoživotního vzdělávání .....	23
2.5 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v hodině inkluzivní tělesné výchovy.....	24
2.5.1 Role učitele tělesné výchovy z pohledu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho spolužáků .....	24
2.5.2 Role asistenta pedagoga z pohledu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho spolužáků .....	25
2.5.3 Role konzultanta APA .....	25
2.5.4 Role peer tutoringů .....	26

2.6	Vybrané nástroje vhodné k sebereflexi pedagogického výkonu.....	27
2.6.1	Protokol LIRSPE .....	27
2.6.2	Metoda MADI.....	27
2.6.3	Dotazník SE-PETE-DE.....	28
3	EMPIRICKÁ ČÁST .....	29
3.1	Cíle, úkoly, hypotézy .....	29
3.1.1	Cíle.....	29
3.1.2	Úkoly .....	29
3.1.3	Vědecké otázky.....	29
3.1.4	Hypotézy .....	29
3.2	Metodika práce.....	30
3.2.1	Dotazníkové šetření .....	30
3.2.2	Rozhovor.....	33
3.2.3	Výzkumný soubor.....	34
3.3	Analýza dat.....	35
4	VÝSLEDKY .....	36
4.1	Protokol LIRSPE.....	36
4.2	SWOT analýza .....	41
4.3	Profesní dotazník doplněný o rozhovor .....	43
5	DISKUSE.....	46
6	ZÁVĚR .....	51
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	53
	SEZNAM PŘÍLOH.....	59
	PŘÍLOHY .....	60

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

APA	Aplikované pohybové aktivity
ATV	Aplikovaná tělesná výchova
ČOSIV	Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání
ČŠI	Česká školní inspekce
ITV	Integrovaná tělesná výchova
IVP	Individuální vzdělávací plán
LTV	Léčebná tělesná výchova
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI	Národní pedagogický institut
OSP	Osoby se speciálními potřebami
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RTV	Rehabilitační tělesná výchova
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
SYPO	System podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
VVOZP	Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením
ZTV	Zdravotní tělesná výchova

# 1 ÚVOD

V posledních letech pozorujeme výrazný nárůst počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) začleňovaných do běžných škol. Tento trend reflektuje celoevropské směřování a podporu inkluzivního vzdělávání, které má vytvářet rovné příležitosti pro všechny žáky. Přestože se tyto snahy jeví jako krok správným směrem, pojí se s nimi mnohé výzvy. Ty často souvisí s rozdílnou připraveností jednotlivých škol (a jejich pracovníků) na efektivní implementaci inkluzivního přístupu.

Rozdílná připravenost a přístup škol mají na inkludované žáky přímý pozitivní či negativní vliv. Pozornost by tedy neměla primárně směřovat na začleňování co největšího počtu žáků, ale především na kvalitu tohoto procesu. Každý inkludovaný žák by měl mít rovný přístup ke vzdělávání nejen ve školní lavici, ale také v hodinách tělesné výchovy, potažmo v průběhu celého svého života.

Pohyb podporuje nejen sociální interakce a celkový rozvoj žáka, ale také vytvoření a utužení pozitivní atmosféry ve třídě, potažmo v rámci celé školy. Vedení hodin inkluzivní TV se pojí s řadou personálních, materiálních i organizačních výzev. Pokud škola na tyto výzvy není připravena, a tudíž není schopna efektivní adaptace, může situace vyústit v příliš vysoké nároky kladené na učitele, negativní jevy v rámci třídního kolektivu či postojích zákonných zástupců, nedostatečné materiální vybavení apod...

Proto je nezbytné, aby byla učitelům inkluzivní TV poskytována adekvátní podpora a dostatečné množství příležitostí k osobnímu i pracovnímu rozvoji. Tyto příležitosti mohou mít podobu kurzů, školení, lidských zdrojů či metodických pomůcek a měly by být poskytovány státem, zřizovatelem (kraj), školou samotnou i podpůrnými organizacemi.

Tuto problematiku vnímáme jako velmi aktuální. Tato práce je rozšířením výzkumu započatého v rámci bakalářské práce autorky, čímž dále přispívá k mezikulturní adaptaci dotazníku LIRSPE do českého prostředí. Záměrem autorky je pomocí vhodných nástrojů analyzovat míru snahy, kterou učitele při začleňování žáka se SVP do hodin inkluzivní TV projeví.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Inkluzivní vzdělávání v ČR

V rámci celoevropského směřování k inkluzivní pedagogice, a s ním souvisejících legislativních změn z roku 2015 a 2016, čelí ČR tlaku a úskalím, která jsou se zavedením inkluzivního vzdělávání úzce spjata.

Booth a Ainscow (2007) mezi základní pilíře inkluzivního vzdělávání řadí následující:

- všichni na škole jsou stejně důležití,
- snaha o co nejvyšší míru začlenění všech žáků,
- přizpůsobení prostředí potřebám všech studentů,
- rovné zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a žáků intaktních,
- snaha překonat překážky a poučit se na základě předchozí zkušenosti,
- jinakost jako norma,
- poskytnutí vhodného způsobu vzdělávání v místě,
- zkvalitňování služeb v rámci školy,
- hlavní pozornost přesunuta z výkonu na tvorbu sociální skupiny a jejích hodnot,
- budování podpůrné sítě mezi školami i veřejností,
- a úzká vazba mezi školní inkluzí a inkluzí do společnosti. (Booth a Ainscow, 2007, s. 6 - upraveno)

V ČR stále i přes veškeré inkluzivní snahy pozorujeme vzdělávání v segregovaných skupinách. Jedním z hlavních důvodů jsou rozdíly v úrovni vzdělání žáků ZŠ, na které české školství neumí jednotně reagovat. Pro pochopení souvislostí a aktuálního stavu inkluze v ČR je třeba brát v potaz historický vývoj českého vzdělávání. (Pivarč, 2020)

#### 2.1.1 Historický vývoj

Cesta k inkluzi byla trnitá a v jednotlivých obdobích se prolínalo hned několik přístupů k začleňování. V určité míře se tyto přístupy objevují dodnes. Jako příklad lze uvést charitativní akce či segregaci v pracovním prostředí. (Slowík, 2016)

Přístupy k osobám se specifickými potřebami (OSP) je možno rozdělit následovně:

- represivní (likvidace nevyhovujících osob, hojně využívána ve středověku),
- charitativní (ochrana potřebných, v té době nejčastěji ze strany církve),
- humanistický (cílem není pouhé přežití, nýbrž kvalita života a komplexní institucionální péče, jedná se o novověký přístup),
- rehabilitační (spojuje léčbu s výchovou a vzděláváním, začátek 20. století)
- preventivně-integrační (zařazení prevence, snaha snížit rizika a zapojit OSP do společnosti, v ČR výrazněji po roce 1989),
- a inkluzivní (plné začleňování OSP do společnosti). (Slowík, 2016, s. 12-14 - upraveno)

Můžeme se setkat také s přístupem segregacním. Ten byl v minulosti chápán jako stavění na okraj společnosti a praxi znamenal, že OSP byly umísťovány do ústavních zařízení. I vzdělávání v ČR bylo dlouhou dobu nastaveno na určitou formu segregace. Žáci se SVP byli vzděláváni na speciálních školách a žáci intaktní na školách běžných. Podle některých se jednalo o počáteční formu integrace, jelikož všichni žáci byli zařazeni do vzdělávacího procesu. (Zilcher a Svoboda, 2019)

V roce 1948 OSN vydala Všeobecnou deklaraci lidských práv, která každému člověku deklaruje právo na vzdělání. V rámci Salamanské konference (1994) byl následně zaveden pojem vzdělávání pro všechny. (Vosátková, 2021)

V ČR snahy o integraci pozorujeme ve větší míře po roce 1989 a významnou roli zde hraje Vládní výbor pro zdravotně postižené občany. Ten byl založen roku 1991 a dnes vystupuje pod názvem Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením (VVOZP). V roce 1992 vydal Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům, který zmiňuje dosavadní úroveň běžných i speciálních škol a podporuje myšlenku integrace. (VVOZP, 1992)

VVOZP dále vydává Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením (1998) a Střednědobou koncepci státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením (2004), která dává základ Národnímu plánu podpory a integrace občanů se zdravotním postižením (2005). (VVOZP, 2022)



Mezi lety 2004 a 2005 je již v ČR možné zaznamenat rozsáhlé snahy o integraci OSP do běžných škol i šířící se povědomí o komplexnosti tohoto přístupu. Integrace stále zůstává spojena s množstvím překážek a odpůrců. Přesto se již pomalu začíná skloňovat také termín inkluze, a to ve smyslu plného začlenění a uznání odlišnosti i rovnoprávnosti všech osob. (Bazalová, 2004)

OSN následně vydává Úmluvou o právech osob se zdravotním postižením, k jejímuž dodržování se ČR zavazuje v roce 2009. V roce 2010 VVOZP vydává Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením a roku 2015 Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, který vychází z Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením. (VVOZP, 2022)

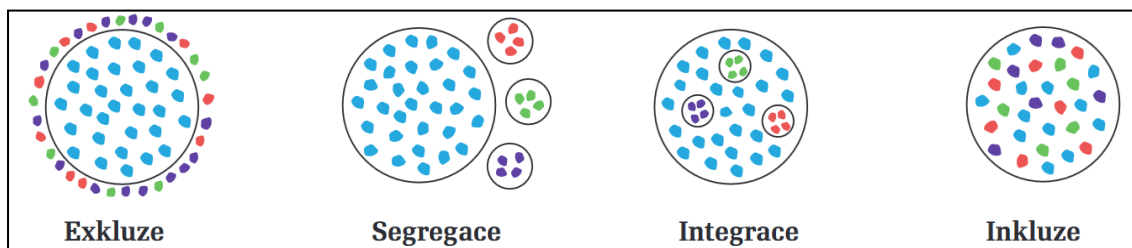
Velký zlom přichází v roce 2016, kdy nabývá účinnosti novela školského zákona s č. **82/2015 Sb.**, doplněna vyhláškou č. **27/2016 Sb.**, **o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných** a podpořena změnami v Rámcovém vzdělávacím plánu. Novela stanovuje práva a povinnosti účastníků inkluzivního vzdělávání, podmínky a pravidla vzdělávání žáků se SVP, povinnost absolvovat poslední ročník MŠ před nástupem na ZŠ, změny dosavadně využívané koncepce a strategií pro vzdělávání, zpřístupnění a posílení práva žáků se SVP na vzdělávání v rámci hlavního vzdělávacího proudu, a to především stanovením podmínek a nástrojů k jeho uplatnění, vč. otázky financování. (Pivarč, 2020)

### **2.1.2 Integrace a inkluze**

Rozdíl mezi integrací a inkluzí je možné vysvětlit pomocí jednoduchého schématu, který vedle sebe staví exkluzi (jakožto přímé či nepřímé odepření přístupu ke vzdělávání), segregaci (vzdělávání v oddělené skupině), integraci (zařazení do hlavního vzdělávacího proudu, podmíněné schopností žáka přizpůsobit se požadavkům školy a porozuměním speciálním vzdělávacím potřebám) a inkluzi (modifikace vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, rozvoj potenciálu všech žáků a vnímání odlišnosti jako přirozeného stavu). (Pivarč, 2020)

## Obrázek č. 1

Grafické znázornění exkluze, segregace, integrace a inkluze:



Zdroj: Pivarč, 2020, s. 16

Inkluze může působit jako protipól exkluze, jelikož se snahou o inkluzi se pojí snaha omezit exkluzi. Jedno však nemůže existovat bez druhého a stejně jako úplné vyčlenění, ani plná inkluze nemusí být vždy žádoucí. (Mareš a Sirovátka, 2008)

### 2.1.3 Současný stav

V červenci 2020 byl schválen Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025. Zahrnoval články úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením, jejichž uplatňování ČR umožňuje čerpat finanční prostředky z fondů EU. (VVOZP, 2020)

Výše zmíněný dokument mimo jiné přináší revizi Národního plánu podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením pro předchozí období (2015-2020) a v oblasti Vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením uvádí, že:

- významné změny spočívají ve zlepšení dostupnosti podpůrných opatření,
- nedostatky zůstávají v kvalitě a personální kapacitě poradenských služeb,
- chybí přijetí norem pro činnost školských poradenských zařízení (ŠPZ) pro žáky se zdravotním postižením,
- oblasti speciálního vzdělávání je třeba i nadále věnovat pozornost,
- proběhlo vyhodnocení úrovně posuzování speciálních vzdělávacích potřeb,
- byly vytvořeny metodiky k výuce žáků se sluchovým postižením,
- rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání respektují specifika jednotlivých žáků,
- došlo k posunu v oblasti terciálního vzdělávání,

- a dlouhodobým úkolem zůstává zajištění kvalitního vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci celoživotního vzdělávání i v průběhu studia. (VVOZP, 2020, s. 19-20 - upraveno)

Inkluzivní vzdělávání v ČR podporuje také Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV), která rovněž sdružuje školy, rodiče, žáky se SVP a další organizace s obdobnými cíli. ČOSIV usiluje o možnost přijímat spádově všechny žáky na všech školách. Školám proto poskytuje podporu v podobě vzdělávacích kurzů, konzultací a metodických doporučení, která jsou zpracovávána odborníky z oblasti speciální pedagogiky, psychologie, sociální práce apod. (ČOSIV, 2022)

#### 2.1.4 Současná legislativa

Základní pilíře současné legislativy tvoří zákon č. **561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, dále vyhláška č. **72/2005 Sb, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních** a vyhláška č. **27/2016 Sb.**

Aktuální legislativní výzvy představoval zejména přesun vzdělávání do distanční formy související s onemocněním Covid-19. Pravidla a povinnosti související s distanční výukou upravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v návrhu zákona č. **866/20**, kterým se mění zákon č. **561/2004 Sb**, a který byl schválen na jednání vlády 17. srpna 2020. (ČOSIV, 2020)

K návrhu se následně vyjádřila ČOSIV a poskytla podněty k doplnění následujících nedostatků:

- chybějící zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb žáků,
- chybějící ustanovení rovných podmínek a podpory žáků se SVP a žáků socioekonomicky znevýhodněných,
- a ohrožení kontinuity poskytování podpůrných opatření. (ČOSIV, 2020, s. 1 - upraveno)

Tyto podněty nebyly do zákona č. **561/2004 Sb** přímo zapracovány, nicméně MŠMT k nim přihlédlo v metodických doporučeních a následné praxi. Primárně šlo o zajištění technických prostředků pro OSP a metodická doporučení podporující

poskytování podpůrných opatření a školských poradenských služeb žákům se SVP v rámci vzdělávání distančním způsobem. (MŠMT, 2020)

Nakladatelství FORUM za současné legislativní nástrahy považuje také aktuální příliv žáků z Ukrajiny. V souvislosti s tím v roce 2022 pořádalo konferenci s názvem Legislativní nástrahy roku 2022/2023 v inkluzi. (Nakladatelství FORUM, 2022)

## **2.2 Inkluzivní tělesná výchova v ČR**

### **2.2.1 Historický vývoj**

Povinná školní docházka (a s ní i 2 hodiny povinné TV týdně) byla na našem území zavedena Základním říšským školským zákonem roku 1869. Osnovy vycházely z německého Turnerského systému. Současně se rozvíjel také Sokol (založený Miroslavem Tyršem roku 1862) a Tělocvičný spolek paní a dívek pražských (založený roku 1869 Klemeňou Hanušovou). (Štumbauer, 2020)

Do vydání předpisu o zkouškách učitelů tělocviku pro střední školy a učitelské ústavy roku 1878 spočívalo vzdělávání učitelů TV pouze v návštěvách kurzů a práci s metodickými poučkami. Učitelky TV si na totéž musely počkat až do roku 1913. (Štumbauer, 2020)

### **2.2.2 Současný stav a legislativa**

ČR plní mezinárodní závazky plynoucí z Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením (OSN, 2006) od roku 2009. Zavazuje se tím k podpoře začleňování OSP na všech úrovních (včetně kvalitního vzdělávání v plném rozsahu a za pomoci nejrůznějších modifikací). I přes postupný rozvoj a zkušenosti získané v rámci konceptu inkluzivní TV je právní koncepce nevyhovující a vede mimo jiné k nadměrnému uvolňování žáků se SVP (ale i žáků intaktních) z hodin TV. (Centrum APA, 2019)

*„Obzvlášť novelizace školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) posílila prvky systémového pojetí vzdělávání směrem k inkluzi, ale v žádném případě nemohou být dosavadní změny v legislativě charakterizovány jako stav nastolující inkluzi ve vzdělávání, jinými slovy vzdělávací systém v Česku nemůže být označen jako inkluzivní.“ (Pivarč, 2020, s. 19)*

Výzkumy probíhající od roku 2015 ukazují, že u většiny pedagogických pracovníků převládá odmítavý přístup k inkluzi. Tento fenomén panuje také napříč českou společností. Důvody jsou komplexní a vázané na mnoho profesních i osobnostních faktorů. Často se však jedná o obavy spojené s nedostatkem znalostí, podpory či sebedůvěry učitele. (Pivarč, 2020)

Uvolnění žáků z hodin TV na základě diagnózy umožňuje zákon **č. 561/2004 Sb.**, k jehož nadužívání dochází nejen v rámci hodin TV, ale ve velké míře také na tělovýchovných kurzech. Na podobném principu je postaveno znění vyhlášky **č. 391/2013 Sb., o zdravotní způsobilosti k tělesné výchově a sportu**. Ani ta totiž nezohledňuje fakt, že díky modifikacím obsahu/průběhu TV se zdravotní rizika sníží na minimum. (Centrum APA, 2019)

## **2.3 Problematika uvolňování z tělesné výchovy**

### **2.3.1 Stát jako významný faktor**

ČR má v rámci svých závazků povinnost vytvářet podmínky pro účast OSP v různých formách pohybových aktivit a podporovat tomu odpovídající přípravu pedagogických pracovníků. Zároveň však školám dle **§ 50** zákona **č. 561/2004 Sb** umožňuje uvolnit žáka z TV na základě žádosti zákonného zástupce. Ředitelé pak v mnoha případech možnost uvolnění ve snaze zamezit možným komplikacím sami podporují. Tím však možnost účasti OSP v různých formách pohybových aktivit výrazně snižují. I přes známé pozitivní dopady pohybu na zdraví a celkovou kvalitu života se však stát stále zaměřuje především na eliminaci rizik, než na poskytování příležitostí. (Ješina a Tomoszek, 2019a)

### **2.3.2 Škola jako významný faktor**

Dle **§ 50** zákona **č. 561/2004 Sb** má ředitel právo uvolnit žáka z TV na základě lékařského posudku. Zároveň má povinnost v čase hodiny zajistit vhodný náhradní způsob vzdělávání. Škola má dle **§ 29** zákona **č. 561/2004 Sb** povinnost přihlédnout k základním fyziologickým potřebám žáků a následně vytvořit podmínky pro jejich zdravý vývoj. (MŠMT, 2022b)

Přesto je v praxi možné pozorovat, jak částečně uvolnění žáci místo hodin TV zůstávají sedět v šatnách. Z tematické zprávy České školní inspekce (ČŠI) z roku 2016 vyplývá, že počty žáků uvolněných z TV jsou vyšší na 2. stupni ZŠ a úplné uvolnění mírně převládá nad částečným. (ČŠI, 2016)

Ješina a Tomoszek toto vnímají jako omezování práva žáků na vzdělání a nabízí následující možnosti, jak takovému stavu předejít:

- tlak na ředitele ze strany pedagogicko-psychologické poradny (PPP) či speciálně pedagogických center (SPC) a současné poskytování kvalitní vstupní diagnostiky zaměřené na individuální potřeby žáka i třídy,
- častější využívání individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a plánu pedagogické podpory (PLPP),
- a vyžadování podrobnějších informací o zdravotní způsobilosti žáka. (Ješina a Tomoszek, 2019b, s. 1-2 - upraveno)

PLPP škola vypracovává v rámci 1. stupně podpůrných opatření (popis obtíží, změny postupů, metod, organizace výuky a hodnocení žáka). Pokud tato opatření k naplnění vzdělávacích potřeb nestačí, vypracuje ve spolupráci se ŠPZ v rámci 2.–5. stupně podpůrných opatření výše zmíněný IVP. Oba dokumenty následně slouží jako záznam pro všechny učitele, kteří s žákem pracují. (MŠMT, 2022a)

### **2.3.3 Lékař jako významný faktor**

Dle § 50 zákona č. 561/2004 Sb musí škola stanovit takový způsob vzdělávání, který odpovídá možnostem žáka. K tomu však od lékaře potřebuje co nejkomplexnější posudek, který měl obsahovat zejména následující:

- základní informace,
- výběr jedné/více vhodných forem TV – integrovaná (ITV), zdravotní (ZTV), rehabilitační (RTV), léčebná (LTV) a pohybová výchova,
- výčet kontraindikací k pohybovým aktivitám,
- doporučení jedné/více pohybových aktivit – relaxace, protahování, rozvoj jemné/hrubé motoriky, rozvoj pohybových schopností, aktivity v přírodě,
- prognózu vývoje motoriky,
- a plánované lékařské intervence. (Ješina a Tomoszek, 2019b, s. 6-7 - upraveno)

Na základě výše uvedených informací lékař zaškrtně jednu z možností vztahu žáka k účasti na hodinách TV:

- zdravotně způsobilý,
- zdravotně způsobilý za uvedených podmínek,
- nebo zdravotně nezpůsobilý. (Ješina a Tomoszek, 2019b, s. 7 - upraveno)

Dle ČŠI byla však například ZTV v roce 2016 organizována pouze 3,4 % ZŠ a na 2. stupni této formy výuky využívalo průměrně 9,4 žáků. (ČŠI, 2016)

### **2.3.4 Zákonný zástupce jako významný faktor**

Zákonný zástupce má dle § 22 zákona č. 561/2004 Sb vůči škole povinnost:

- zajistit řádnou docházku žáka,
- osobně se účastnit projednání otázek týkajících se vzdělávání žáka,
- informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti žáka,
- dokládat důvody nepřítomnosti žáka,
- a oznamovat škole/školskému zařízení údaje, které jsou podstatné pro průběh vzdělávání/bezpečnost žáka. (MŠMT, 2022b, s. 17-18 - upraveno)

Zákon č. 561/2004 Sb dále zákonným zástupcům v rámci § 22 dává právo na informace a poradenskou pomoc školy nebo ŠPZ (MŠMT, 2022b).

## **2.4 Učitel inkluzivní tělesné výchovy na základní škole v ČR**

### **2.4.1 Vzdělání a kompetence**

Kvalifikaci pro výuku TV na 2. stupni běžných ZŠ získávají všichni absolventi učitelských studijních programů, a to bez ohledu na svoji aprobaci. Zákon o pedagogických pracovnících umožňuje získání kvalifikace také absolventům programů zaměřených na tělesnou výchovu a sport. Výjimka může být udělena osobám s kvalifikací trenéra. (Evropská komise, 2023)

Úroveň připravenosti výše zmíněných odborníků na vedení inkluzivní TV se však mnohdy liší. Aktuální situaci mapuje například studie FTK UPOL publikovaná v roce 2021 pod názvem Postoje a subjektivně vnímaná míra připravenosti učitelů a škol pro realizaci společné tělesné výchovy s účastí žáků s tělesným postižením a tělesným

znevýhodněním. Ta zkoumala důvěru 40 učitelů s věkovým průměrem 45 let ve vlastní kompetence k zařazení žáků s tělesným postižením do inkluzivní TV. Výsledky ukázaly, že pouze 28 % dotazovaných učitelů se cítilo zcela odborně připravených na začlenění žáků s tělesným postižením do inkluzivní TV. (Řiřica a spol., 2021)

Adekvátní kompetence pro vedení inkluzivní TV mají absolventi magisterského studia vysokoškolského oboru ATV (aplikovaná tělesná výchova), který spojuje tělesnou výchovu a speciální pedagogiku. (Ješina, 2011)

Studium tohoto oboru aktuálně umožňuje FTVS UK (Aplikovaná tělesná výchova a sport osob se specifickými potřebami – bakalářské i navazující magisterské studium) a FTK UPOL (Aplikované pohybové aktivity – bakalářské i navazující magisterské studium, Tělesná výchova se zaměřením na vzdělávání a speciální pedagogiku – bakalářské studium, Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň ZŠ a SŠ se zaměřením na speciální pedagogiku – navazující magisterské studium).

#### **2.4.2 Nástrahy a překážky při vedení inkluzivní tělesné výchovy**

Výše zmíněna studie FTK UPOL dále odhalila úskalí, která učitelé v souvislosti s inkluzivní TV vnímají nejčastěji:

- vyšší náročnost vedení a organizace hodin,
- riziko snížení kvality výuky,
- vyšší nároky na přípravu,
- nedostatečné materiální vybavení školy,
- riziko diskriminace,
- a negativní postoje žáků intaktních i jejich rodičů k inkluzivní TV. (Řiřica a spol., 2021, s. 53 - upraveno)

Zároveň však pozorují pozitivní vliv společného vzdělávání na všechny zúčastněné. S inkluzivní TV souhlasí, jelikož může vést ke zlepšení spolupráce, komunikace, tolerance, schopnosti pomáhat druhým či vyšší informovanosti o problematice OSP. Zájem o další vzdělávání projevilo 48 % dotazovaných učitelů. (Řiřica a spol., 2021)



### **2.4.3 Možnosti podpory ze strany státu**

Podpora státu směřovaná učitelům inkluzivní TV by se měla týkat hned několika oblastí. Tělesná výchova by měla být součástí výuky nejen na běžných, ale také speciálních školách a měla by být vedena kvalifikovanými odborníky. Stát by měl zaměstnávat konzultanty aplikovaných pohybových aktivit (APA) a asistenty pedagoga, dále zařadit peer tutoring programy a poskytnout finanční prostředky na odpovídající vybavení škol. (Ješina, 2011)

Učitelé by rovněž měli mít možnost účasti na profesionálních školeních pořádaných a organizovaných ve spolupráci s dalšími státy EU. Model takového školení tvoří například Evropské školení inkluzivní tělesné výchovy (EIPET) a zaměřuje se na 4 základní schopnosti učitele v inkluzivní TV: plánovat aktivity, učit žáky se SVP, hodnotit pokrok v učení žáků se SVP a prosazovat jejich práva a potřeby. (Ješina, 2011)

### **2.4.4 Možnosti podpory ze strany školy**

Ve škole s probíhající inkluzí by měli působit výše zmínění odborníci (konzultant APA a asistent pedagoga), kteří jsou schopni učitelům poskytnout odpovídající podporu. Jelikož APA nejsou aplikovány pouze ve školní TV, ale také ve sportu, volném čase a rehabilitaci, je možné využít poradenských služeb dalších odborníků. Například pedagoga volného času či trenéra OSP. Škola by v každém případě měla podporovat celoživotní vzdělávání všech pedagogických pracovníků. (Ješina a kol., 2020)

Možností, jak může škola své inkluzivní prostředí podpořit, je hned několik:

- tvorba strategického plánu,
- zapojení koordinátora inkluze,
- zpracování kvalitního PLPP a IVP,
- důkladný výběr asistentů pedagoga,
- spolupráce se zákonnými zástupci,
- a podpora rozvoje učitelů. (Svoboda a kol., 2020)

Strategický plán je efektivním nástrojem k vytvoření inkluzivního prostředí na škole. Obsahuje časové období, které bude pokrývat (obvykle 1 rok), výčet stanovených cílů (jakým způsobem bude škola pracovat se svými silnými a slabými stránkami)

a konkrétní opatření/aktivity vedoucí k jejich naplnění. Vyžaduje především spolupráci mezi zřizovatelem školy, školskou radou a rodiči. Je tvořen přímo pro podmínky dané školy a respektuje její možnosti. Pro vytvoření plánu je potřeba zhodnotit aktuální stav, vytvořit akční tým, stanovit cíle a zhodnotit všechny proměnné faktory. Plán není závazný. Škola ho může průběžně upravovat a s úpravami může pomoci koordinátor inkluze. (Svoboda a kol., 2020)

Koordinátor inkluze je pozice poměrně nová. Její pilotní ověřování v ČR probíhalo v letech 2017-2019. Při tvorbě inkluzivního prostředí má koordinátor klíčovou roli, a to především v oblasti podpory pedagogů a usměrňování probíhajících změn. Koordinuje IVP, metodické vedení pedagogů, spolupráci se zákonnými zástupci i partnerskou sítí. (Svoboda a kol., 2020)

Trvalé zapojení koordinátora inkluze do systému je otázkou budoucnosti. Prozatím je pozice testována v rámci projektů. Ideálním kandidátem pro pozici koordinátora inkluze je stávající pedagogický pracovník školy se zájmem o SVP a ochotou dále se v tomto směru vzdělávat. (NPI, 2018a)

Učitel žáka se SVP je povinen vytvořit PLPP či IVP. IVP tvoří v případě, že má žák 2.–5. stupeň podpůrných opatření. Pokud se necítí dostatečně připraven, může požádat o pomoc. Tu obvykle poskytne zkušenější učitel, PPP či SPC. Samotná tvorba PLPP/IVP se však pojí nejen s vysokými nároky na připravenost učitele, ale také s časovou náročností. Škola může své učitele podpořit například rozšířením nabídky školení či vzdělávacích kurzů zaměřených na inkluzi. (Kozáková a Pavlíčková, 2018)

Důkladný výběr asistentů je vhodný zejména proto, že existují dvě úrovně odborné kvalifikace – nižší a vyšší. Asistent pedagoga na nižší úrovni vykonává pomocné výchovné práce, zatímco asistent pedagoga na vyšší úrovni vykonává přímou pedagogickou činnost a jsou na něj kladeny vyšší nároky z hlediska dosaženého vzdělání. Doporučení pro požadovanou úroveň kvalifikace poskytují od roku 2018 ŠPZ. Při výběru asistenta pedagoga by měly být zváženy také jeho osobnostní předpoklady a připravenost pro práci s žáky i spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky. (Svoboda a kol., 2020)

Efektivní spolupráce se zákonnými zástupci je u žáků se SVP důležitá především při plnění podpůrných opatření. V rámci pravidelných setkání se zákonní zástupci podílejí například na přípravě a hodnocení IVP. Na spolupráci se často podílí také speciální pedagog z SPC. Spolupráce může dobře fungovat při vzájemné důvěře a snaze všech zúčastněných. (Metodický portál RVP, 2024)

V neposlední řadě je na místě spolupráce s učiteli ze speciálních škol, kteří mohou pomoci identifikovat speciální potřeby žáka a poskytnout cenná doporučení. Sdílení profesní odbornosti učiteli přináší potřebnou podporu i rozšíření znalostí. Díky tomu se následně zvedá šance na využití plného potenciálu žáka se SVP. (Grenier et al., 2020)

#### **2.4.5 Možnosti celoživotního vzdělávání**

V letech 2018 až 2023 je aktivní projekt Národního pedagogického institutu (NPI) s názvem Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO), který je spolufinancován z fondů EU. Cílem projektu SYPO je poskytnout ucelený systém podpory, který bude spočívat v realizaci vzdělávacích programů, poskytnutí studijních a podpůrných materiálů, přípravě lektorského a tutorského týmu, podpoře začínajících učitelů a transformaci portálu DVPP.info, který poskytuje přehled akreditovaných školení MŠMT. (NPI, 2018b)

Celoživotní vzdělávání učitelů inkluzivní TV podporují také univerzitní fakulty. FTVS UK a FTK UPOL pořádají pravidelné kurzy a vzdělávací projekty se zaměřením na APA. Například Pohyb pro inkluzi či Paralympijský školní den. Mimo to nabízí podporu a poradenství pro práci se žáky se SVP, poskytnutí kontaktů na příslušné odborníky či zapůjčení kompenzačních pomůcek. (Vosátková, 2021)

Na vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřují i některé organizace. Například organizace Rytmus již v roce 2008 zahájila obsáhlý projekt na podporu inkluzivního vzdělávání ve Středočeském kraji. (Rytmus, 2008)

## **2.5 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v hodině inkluzivní tělesné výchovy**

Začlenění žáka je zpravidla realizováno v jedné z následujících forem: výuce se věnuje bez omezení, výuce se věnuje s limity/adaptacemi, výuce se věnovat nemůže a je mu zadána jiná aktivita. Každý žák potřebuje individuální přístup, má jiné potřeby a schopnosti. (Vařeková a spol., 2022)

Z toho plyne, že v některých případech nemusí být inkluzivní TV ideální volbou a pro žáka bude mít větší přínos některá z forem ATV. Vhodná může být například ZTV, která se zaměřuje na zlepšení celkového zdravotního stavu. I přes dostupné alternativy je však z TV uvolňováno množství žáků a neexistuje ani jednotná databáze, která by tento fenomén mapovala. (Ješina, 2017)

### **2.5.1 Role učitele tělesné výchovy z pohledu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho spolužáků**

Učitel inkluzivní TV by měl být připraven modifikovat průběh hodin potřebám všech žáků a cíleně eliminovat riziko zdravotních komplikací. TV může pro žáka se SVP znamenat jedinečnou příležitost k seznámení se s různými druhy pohybových aktivit, osvojení cenných dovedností či objevení možností vlastního těla. (Vařeková a spol., 2022)

Dále učitel musí zajistit bezpečnost, a to především:

- kontrolou prostředí a pomůcek,
- výběrem vhodných výukových metod,
- a efektivní prací s nežádoucím chováním žáků, potažmo vytvářením pozitivního prostředí. (Lieberman and Houston-Wilson, 2017)

Pokud učitel tvoří vhodné prostředí a spolupracuje s dalšími odborníky, mají hodiny inkluzivní TV přínos jak pro žáka se SVP, tak i pro jeho intaktní spolužáky. Utváří v nich pozitivní postoj k jinakosti. To jej činí jedním z několika důležitých článků spolupodílejících se na dlouhodobém celospolečenském procesu inkluze. (Zilcher a Svoboda, 2019)

### **2.5.2 Role asistenta pedagoga z pohledu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho spolužáků**

Asistent pedagoga žákovi se SVP v průběhu TV dopomáhá především při aktivitách uvedených v IVP. Dopomoc může být slovní či fyzická a bývá nejčastěji potřeba při využití pomůcek, správném provedení, pochopení pravidel, ohlídání bezpečnosti či zapojení do skupinových aktivit. (Vařeková a spol., 2022)

Činnost asistenta pedagoga by měla žákovi se SVP umožnit co největší míru samostatnosti a zapojení v co největším možném a vhodném rozsahu. Problém nastává, pokud se asistent pedagoga staví do role přehnaně ochranné. To může mít negativní dopad na žáka se SVP i jeho spolužáky. (Vařeková a spol., 2022)

### **2.5.3 Role konzultanta APA**

Konzultant APA je odborníkem v oblasti aplikovaných pohybových aktivit. Jeho přítomnost v hodinách inkluzivní TV je velmi přínosná, a to především díky podpoře, kterou je schopen pedagogickým pracovníkům poskytnout. (Ješina a kol., 2020)

Mezi kompetence konzultanta APA patří:

- tvorba IVP,
  - plánování obsahu jednotlivých hodin inkluzivní TV,
  - diagnostika potřeb žáka se SVP,
  - diagnostika potřeb intaktních spolužáků,
  - úprava prostředí, podmínek i způsobu komunikace,
  - spolupráce s dalšími odborníky,
  - hodnocení efektivnosti přijatých opatření,
  - a v neposlední řadě také hodnocení snahy učitele o inkluzivní přístup.
- (Ješina a kol., 2020, s. 28-29 - upraveno)

Působení konzultanta APA má několik fází. Do školy obvykle přichází na doporučení PPP či SPC. Následuje schůzka s rodiči žáka se SVP a schůzka se zaměstnanci školy, kteří jsou do inkluzivní TV zapojeni. Konzultant si vyžádá veškeré dostupné podklady, provede diagnostiku a zpracuje IVP. Následně s tématem inkluze a APA seznámí žáky.

V průběhu školního roku provádí pravidelné intervence a na konci jednotlivých intervenčních období hodnotí efektivitu celého procesu. (Ješina a kol., 2020)

#### 2.5.4 Role peer tutoring

Peer tutoring spočívá v dobrovolné spolupráci žáka se SVP a jeho vrstevníků, kteří sdílí podobné role a zájmy. Přínosem takového spojení může být lepší adaptace na vzdělávací proces, rozvoj osobnosti, usnadnění socializace a zvýšení kvality života. Jelikož vede k rozvoji empatie a tolerance, má peer tutoring pozitivní vliv na všechny zúčastněné. (Rybová a Ješina, 2010)

#### Tabulka č. 1

Formy peer tutoring:

<u>Forma znevýhodnění</u>	<u>Věk peer tutora</u>	<u>Typ peer tutoring</u>
<i>Lehké znevýhodnění</i>	Vrstevník ze stejné třídy (dvojice zůstává stejná, nebo se mění)	Se střídáním rolí (peer tutor a žák si role střídají)
<i>Lehké až středně těžké znevýhodnění</i>		
<i>Středně těžké znevýhodnění</i>	Starší žák z jiné třídy	
<i>Těžké znevýhodnění</i>	Starší žák z jiné třídy	Jednostranný (peer tutor je vůdčím po celou dobu výuky)

Zdroj: Rybová a Ješina, 2010, s. 8 - upraveno

Při začleňování žáka se SVP do kolektivu třídy je vhodné ostatní žáky dostatečně dobře seznámit se situací. Dále vysvětlit v čem je žák se SVP odlišný, jak tuto rozdílnost přijímat, jak vzájemně komunikovat a chovat se empaticky. Efektivní začlenění žáka se SVP může mít pozitivní efekt na fungování třídy, a to především v podobě soudržnosti. (Grenier et al., 2022)

S principy peer tutoring pracuje také pedagogická strategie zvaná kooperativní učení. Ta spočívá v rozdělení žáků do skupin, ve kterých následně spolupracují na dosažení společných cílů. Mimo spolupráce podporuje rozvoj sociálních dovedností, budování vzájemného respektu a důvěry vůči učiteli. (Grenier et al., 2013)

V neposlední řadě je důležité, aby si žáci byli vědomi své vlastní hodnoty. Pokud se žáci ve škole naučí základy sebeobhajoby (v anglickém jazyce *self-advocacy*), budou z toho pravděpodobně čerpat i v dalších oblastech svého života. V rámci sebeobhajoby se žák učí vnímat svoji hodnotu/práva a efektivně komunikovat/vést skupinu. (Childs and Lieberman, 2021)

## **2.6 Vybrané nástroje vhodné k sebereflexi pedagogického výkonu**

### **2.6.1 Protokol LIRSPE**

Protokol LIRSPE, celým názvem Lieberman-Brian škála hodnotící inkluzi v hodinách TV, je standardizovaná spolehlivá škála. Je vhodný k hodnocení míry snahy, kterou učitel v hodinách TV projeví. LIRSPE se skládá z dotazníkové části a hodnotící rubriky. Dotazníková část obsahuje 28 položek. Je nutné, aby učitel za pomoci hodnotící rubriky vyplnil každou položku. (NCHPAD, 2018a)

U každé položky učitel vybírá z čísel 1–5, kdy:

- 1 značí nedostatečný (žák v hodině zapojen není),
- 2 značí podprůměrný (žák je v hodině zapojen výjimečně),
- 3 značí průměrný (žák je v hodině zapojen občas),
- 4 značí nadprůměrný (žák je zapojen do hodiny po většinu času),
- a 5 značí vynikající (žák je plně zapojen do hodiny). (NCHPAD, 2018a)

Pokud učitel shledá, že je některá z položek ovlivněna třetí stranou (například nedostatečným materiálním vybavením školy), zakroužkuje N/A. Každá položka hodnocená číslem vyšším než 3 značí, že učitel projevils inkluzivní snahu. (NCHPAD, 2018a)

### **2.6.2 Metoda MADI**

Metoda MADI, čili Modifikovaná analýza didaktické interakce, vznikla na FTVS UK a vychází z Analýzy didaktické interakce (ADI). Metoda ADI se zaměřuje na hodnocení učitele, žáků i prováděných činností. MADI hodnotí didaktický výstup učitele, využívá video záznam a z původních 9 kategorií (ADI) je zredukována na 5. (Süss a Marvanová, 2009)

Kategorie hodnocené v MADI jsou následující:

- chování učitele,
- projev učitele,
- vyjádření obsahu a druhů aktivity,
- didaktická interakce,
- a vztah k činnosti žáka, skupiny i třídy. (Süss a Marvanová, 2009 - upraveno)

### **2.6.3 Dotazník SE-PETE-DE**

Dotazník SE-PETE-DE, celým názvem Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities, slouží ke zjišťování míry důvěry v sebeuplatnění v rámci hodin inkluzivní TV u studentů pedagogických oborů zaměřených na tělesnou výchovu. Podobně jako u protokolu LIRSPE, i zde bylo nutné přenesení do českého prostředí. Na standardizaci a validizaci pracovali odborníci z FTK UPOL. (Baloun, Kudláček a Ješina, 2013)

Dotazník má 4 části. První 3 obsahují 11, 12 a 10 otázek. Ty se týkají sebedůvěry respondenta několika oblastech (vedení hodiny, úprava obsahu, podání instrukcí žákům, zajištění bezpečnosti a jsou hodnoceny na škále 1–5 (1 = bez důvěry, 5 = plná důvěra). Poslední, čtvrtá část, se ptá na doplňující demografické údaje. (Baloun, Kudláček a Ješina, 2013)



## 3 EMPIRICKÁ ČÁST

### 3.1 Cíle, úkoly, hypotézy

#### 3.1.1 Cíle

Cílem práce je za pomoci vybraných nástrojů umožňujících sebehodnocení učitele (protokol LIRSPE, SWOT analýza) analyzovat míru snahy, kterou učitelé při začleňování žáka se SVP do hodin inkluzivní TV projeví.

#### 3.1.2 Úkoly

Za účelem zpracování této práce byly stanoveny následující úkoly:

- pečlivě nastudovat příslušnou literaturu a další relevantní zdroje,
- stanovit výzkumný vzorek a oslovit potenciální respondenty,
- připravit materiály potřebné ke sběru dat,
- zjistit jaké hodnoty celkového průměrného skóre dosáhl každý učitel v protokolu LIRSPE a statisticky je zpracovat, aby bylo možné jejich následné porovnání,
- provést analýzu odpovědí z protokolu LIRSPE pomocí SWOT analýzy zaměřené na subjektivně vnímané silné/slabe stránky a příležitosti/hrozby,
- pomocí profesního dotazníku doplněného o rozhovor získat bližší informace o respondentech, včetně jejich vyjádření k protokolu LIRSPE.

#### 3.1.3 Vědecké otázky

- 1) Jaká je míra snahy, kterou dle sebehodnocení učitelé při začleňování žáka se SVP do hodin inkluzivní TV projevují?
- 2) Vnímají učitelé inkluzivní TV protokol LIRSPE jako nástroj pro ně přínosný?

#### 3.1.4 Hypotézy

- 1) Celkové průměrné výsledné skóre hodnotící škály protokolu LIRSPE bude vyšší než 3 (z 5 maximálně možných).
- 2) Oslovení učitelé označí neoficiální verzi českého překladu protokolu LIRSPE za srozumitelnou.

## 3.2 Metodika práce

Metodou sběru dat bylo dotazování. V rámci dotazování byly použity kvantitativní výzkumné metody (dotazníkové šetření v podobě protokolu LIRSPE a profesního dotazníku) v kombinaci s kvalitativními (dotazníkové šetření pomocí SWOT analýzy a nestrukturovaný rozhovor).

Veškeré podklady byly respondentům předány v papírové podobě, ve které je sami vyplnili. Na vyplnění měli neomezené množství času. Výzkumnice byla po celou dobu přítomna, aby zodpověděla případné otázky a na konci zkontrolovala, že respondent vyplnil všechna políčka.

Pokyny byly respondentům předány před zahájením sběru dat a do průběhu již výzkumnice nesměla nijak zasahovat. Tato pravidla platila u všech výzkumných metod, vyjma rozhovoru. Dotazování probíhalo na podzim roku 2023, v předem domluveném čase a na klidném místě (nejčastěji v kabinetu či jiných školních prostorách).

### 3.2.1 Dotazníkové šetření

Otázky v dotazníkovém šetření by měly být jasné a logicky uspořádané. Dále je potřeba zvážit psychologické a situační faktory, které mohou na respondenty působit. To by mělo umožnit následné vytvoření podmínek, které budou pro výzkum vhodné. (Sociologická encyklopedie, 2024)

Pokládání otázek se dělí na:

- otevřené (zpravidla je možné napsat libovolnou odpověď),
- polootevřené (je nabídnuto několik možností, včetně možnosti vlastní odpovědi),
- či uzavřené (nabízí několik odpovědí, z nichž je možné vybírat). (Survio, 2020)

Existují také specifické typy otázek, a to například:

- dichotomické (odpověď *ANO/NE*),
- škálové (odpovědi *určitě ano, spíše ano, nevím, spíše ne, určitě ne*),
- seřazení položek (například od nejméně po nejvíce důležitou),
- hvězdičkové, bodové či sémantický diferenciál (postoje a hodnocení, často na stupnici od 1 do 10),
- či otázková matice (sběr vícero postojů vůči jedné proměnné). (Survio, 2020)

Příkladem otázkové matice je SWOT analýza. Jedná se o kvalitativní výzkumnou metodu, jejíž název vznikl spojením počátečních písmen anglických slov strengths (silné stránky), weaknesses (slabé stránky), opportunities (příležitosti) a threats (hrozby). (Grasseová, 2007)

Údaje o konkrétním autorovi SWOT analýzy nejsou dohledatelné, nicméně předpokládá se, že vznikala v 50. a 60. letech. Nejpravděpodobnějšími autory jsou Albert Humphrey ze Stanfordské univerzity či George Albert Smith Jr. a C. Roland Christensen z Harvardské univerzity. (Friesner, 2011)

SWOT analýza je oblíbená především v marketingu a přináší možnost identifikovat výchozí situaci, navrhnout efektivní cesty/prostředky k dosažení požadovaných cílů a definovat kritické oblasti. (Grasseová, 2007)

Model SWOT analýzy je rozdělen na vnitřní a vnější faktory. Vnitřní faktory jsou rozděleny na silné a slabé stránky, vnější faktory pak na hrozby a příležitosti. Poté, co jsou silné/slabé stránky a příležitosti/hrozby identifikovány, obvykle následuje znázornění získaných dat pomocí matice. Metoda nicméně nemá ustálený metodologický postup. Je tedy možné postup upravit. (Grasseová, 2007)

V momentě, kdy jsou u každé ze čtyř zmiňovaných oblastí zaznamenány všechny položky, je potřeba je seřadit dle vnímané míry důležitosti a zároveň u každé z položek vyjádřit míru vnímané výkonnosti. Na základě takto zpracované SWOT analýzy je možné ověřit efektivitu stanovených cílů. (Grasseová, 2007)

Matematické vyhodnocení SWOT analýzy spočívá ve vynásobení míry důležitosti mírou výkonnosti. Výsledná hodnota znázorňuje, které položky mají největší význam. Těm je vhodné věnovat primární pozornost. Zjednodušeně řečeno: čím vyšší hodnota položky, tím větší přednost a vyšší míra příležitosti. Naopak, čím je výsledná hodnota nižší, tím větší je to nedostatek i hrozba. (SalesMan, 2024)

**Protokol LIRSPE** využitý v této práci je tvořen hodnotící škálou a rubrikou. Pro přehlednost byly obě části uceleny do jednoho dotazníkového protokolu. Protokol obsahoval 28 položek. Každá položka nejprve popsala, která část hodiny inkluzivní TV bude právě hodnocena, a následně nabídla 6 možností, z nichž respondent vybral tu, která nejvíce odpovídá realitě.

Možnosti 1–5 popisovaly situace, které v dané části hodiny inkluzivní TV obvykle mohou nastat. Poslední možnost byla označena písmeny N/A a respondent ji zakroužkoval v případě, kdy shledal, že za danou položku není plně zodpovědný. Tato situace mohla nastat například u položky, jež pojednává o spolupráci s asistentem pedagoga. Ten se však dané hodiny nemusí účastnit.

Validita protokolu LIRSPE byla zjišťována Delfskou metodou. Reliabilita metodou test-retest (0,87) a metodou vnitřní korelace (0,93). Testování originální verze (v anglickém jazyce) protokolu LISPE bylo úspěšné a výsledky byly shrnuty ve studii s názvem *The Lieberman–Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education* z roku 2017. (Lieberman et al., 2017)

Respondentům byla poskytnuta neoficiální a neveřejná verze českého překladu protokolu LIRSPE. Tu pro účely bakalářské práce autorky vytvořili odborníci ze tří českých vysokých škol v roce 2021. S touto skutečností byli respondenti předem seznámeni a upozornění o zákazu volného šíření této verze českého překladu bylo součástí předaných materiálů.

Na oficiální verzi českého překladu protokolu LIRSPE v průběhu posledních let pracuje FTK UPOL, nicméně mezikulturní adaptace dotazníku s sebou nese mnohé výzvy a v době sběru dat nebyla oficiální verze českého překladu protokolu LIRSPE dostupná.

Problematiku spojenou s mezikulturní adaptací protokolu LIRSPE zkoumala studie s názvem *Cross-Cultural Translation and Application of the Lieberman-Brian Inclusion Rating Scale for PE in German-Speaking Countries* publikovaná v roce 2022 a hlavní výzvy spočívaly především v kulturních, jazykových a výukových odlišnostech. (Giese et al., 2022)

**SWOT analýza** byla pro účely této práce zaměřena přímo na učitele. Ti se sami sebe zeptali, jaké jsou jejich slabé a silné stránky a jaké hrozby a příležitosti jim jimi vedená hodina inkluzivní TV přináší. Na základě odpovědí ke každému ze čtyř faktorů vepsali své odpovědi. Následně odpovědi u každého z faktorů ohodnotili a seřadili dle subjektivně vnímané důležitosti (1 = málo důležitá, 5 = velmi důležitá). Poté u každé z takto seřazených položek vyjádřili subjektivně vnímanou míru úspěšnosti v dané položce (1 = velmi nízká, 5 = velmi vysoká). Očekávaným výstupem SWOT analýzy je v případě této práce matematické vyhodnocení výchozí situace každého z učitelů a jejich následné porovnání.

**Profesní dotazník** byl sestaven autorkou práce. Jednalo se tedy o nestandardizovaný dotazník. Obsahoval otevřené, polouzavřené i uzavřené výběrové a škálové otázky a byl zaměřen na 3 základní oblasti:

- sběr základních demografických údajů (věk, pohlaví, stupeň vzdělání),
- dosavadní zkušenosti (v oblasti TV, inkluzivní TV, sportu OSP) a subjektivně vnímanou míru připravenosti na vedení hodin inkluzivní TV,
- a otázky související s protokolem LIRSPE.

### **3.2.2 Rozhovor**

Mezi výhody rozhovoru patří nižší nároky na iniciativu respondenta, který je přirozeně veden a motivován k odpovědi. Nabízí možnost usměrnění i sběhu komplexnějších informací. Jedná se o hojně využívaný nástroj, často doplňovaný metodou pozorování. (Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze, 2019)

Nevýhody rozhovoru se pojí s jeho typem, nicméně nejčastěji se jedná o zkreslení výsledků vlivem tazatele, neochotu respondentů a časovou náročnost. Při vyhodnocování dat získaných během rozhovoru je potřeba data utřídit. Proto je vhodné rozhovor zaznamenat, a to například do záznamového archu či pomocí audio nahrávky. (Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze, 2019)

Rozhovory lze rozdělit dle počtu zúčastněných osob (na individuální a skupinové), nebo na základě závaznosti pokládaných otázek:

- strukturovaný (otázky jsou připravené předem a je nutné je dodržet, což umožňuje získání dat od většího množství respondentů a jejich následné porovnání, nicméně chybí možnost usměrnění či položení doplňujících otázek),
  - částečně/polostrukturovaný (tazatel pracuje s předem připravenými otázkami a zároveň má možnost se doptávat),
  - a nestrukturovaný (otázky nejsou připraveny předem, tazatel se doptává, respondent má možnost podat delší, avšak obtížně vyhodnotitelnou, výpověď).
- (Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze, 2019)

Nestrukturovaný rozhovor je jednou z kvalitativních výzkumných metod. Jedná se o techniku s vysokou mírou validity, jelikož otázky vznikající v průběhu sběru dat umožňují hloubkový vhled do problematiky. Z důvodu následné interpretace dat samotným výzkumníkem jde zároveň o techniku s nízkou mírou reliability. Jedná se o nástroj vhodný v případě, kdy je cílem bližší porozumění a prozkoumání reality. (Olečká a Ivanová, 2010)

Krátký, individuální a nestrukturovaný **rozhovor** následoval po vyplnění protokolu LIRSPE, SWOT analýzy a profesního dotazníku. Respondenti byli vyzváni k popisu dojmů a myšlenek souvisejících s vedením hodin inkluzivní TV. Data byla zaznamenávána v průběhu dotazování, a to písemně autorkou práce.

### 3.2.3 Výzkumný soubor

Výzkumu se zúčastnily celkem 4 ZŠ. Z toho 3 pražské a 1 ze Středočeského kraje. Podmínkou vstupu do výzkumu byl žák/žákyně s tělesným/smyslovým znevýhodněním v inkluzi do hodin TV na 2. stupni a věkové rozpětí učitele 24-64 let.

V letech 2022 a 2023 bylo osloveno celkem 70 ZŠ. Z toho 42 škol bylo osloveno na základě seznamu poskytnutého Magistrátem hlavního města Praha, který však nerozlišuje 1./2. stupeň, ani zda je žák/žákyně z TV uvolněn.

Na základě doporučení získaného od 15 PPP ze Středočeského kraje, 6 SPC ze Středočeského kraje a 10 SPC z Prahy bylo osloveno 17 škol. Zbýlých 11 škol bylo

osloveno na základě dřívější spolupráce s FTVS UK, konkrétně s katedrou ZTV. Jedna třetina oslovených škol neodpověděla ani po opakovaném kontaktování a zbylé dvě třetiny škol účast ve výzkumu odmítly, případně nesplňovaly požadavky pro vstup do výzkumu.

### **3.3 Analýza dat**

Základní deskriptivní analýza dat získaných z dotazníkového šetření byla provedena pomocí tabulkového procesoru Microsoft Excel pro Windows, verze 2010. Jednalo se o první stupeň třídění dat a zobrazovací metodou byly tabulky.

Jednalo se o kvantitativní (protokol LIRSPE, profesní dotazník) i kvalitativních (SWOT analýza, nestrukturovaný rozhovor) data. Kvalitativní data byla vyhodnocována matematicky (SWOT analýza) či převáděna z ústní do textové podoby pomocí zápisu (nestrukturovaný rozhovor). Statistické metody použité v této práci byly: frekvenční a clusterová analýza (protokol LIRSPE, SWOT analýza) a deskriptivní statistika (LIRSPE).

Analyzovaný soubor vyjadřuje data získaná od 4 respondentů – 1 učitelky a 3 učitelů ve věkovém rozmezí 24-64 let, kteří měli v hodině inkluzivní TV na 2. stupni ZŠ žáka/žákyni s tělesným/smyslovým znevýhodněním.

## 4 VÝSLEDKY

### 4.1 Protokol LIRSPE

Tabulka č. 2

Dotazníkové šetření pomocí protokolu LIRSPE u 1 učitelky a 3 učitelů ve věkovém rozmezí 24-64 let, kteří měli v hodině inkluzivní TV na 2. stupni ZŠ žáka/žákyni s tělesným/smyslovým znevýhodněním přineslo následující výsledky (viz tabulka č. 2):

Číslo položky protokolu LIRSPE	Odpověď respondenta A	Odpověď respondenta B	Odpověď respondenta C	Odpověď respondenta D	Směrodatná odchylka	Průměr
1	5	5	5	5	0	5
2	5	5	5	5	0	5
3	5	4	4	5	0,5	4,5
4	4	N/A	4	1	1,3	3
5	5	5	3	3	1	4
6	5	5	3	5	0,8	4,5
7	5	4	3	2	1	3,5
8	5	N/A	4	3	0,7	4
9	5	3	5	5	0,8	4,5
10	4	4	N/A	N/A	0	4
11	5	4	N/A	N/A	0,5	4,5
12	5	2	5	N/A	1,3	4
13	3	4	N/A	N/A	1	4
14	5	4	4	3	0,5	4
15	3	3	3	5	0,8	3,5
16	5	N/A	3	1	1,3	3,0
17	2	N/A	3	1	0,7	2,0
18	5	N/A	4	5	0,4	4,7
19	4	N/A	3	4	0,4	3,7
20	4	N/A	4	4	0,0	4,0
21	5	4	N/A	2	1,1	3,7
22	5	5	3	5	0,8	4,5
23	5	5	4	4	0,5	4,5
24	5	5	3	5	0,8	4,5
25	4	4	4	5	0,4	4,3
26	5	4	4	5	0,5	4,5
27	5	4	5	5	0,4	4,8
28	5	4	5	5	0,4	4,8
<b>Součet hodnocených položek</b>	<b>128</b>	<b>87</b>	<b>93</b>	<b>93</b>	<i>Nejnižší hodnoty směrodatné odchylky.</i> <i>Nejvyšší hodnoty průměru.</i>	<i>Nejnižší hodnoty průměru.</i> <i>Nejvyšší hodnoty směrodatné odchylky.</i>
<b>Počet hodnocených položek</b>	<b>28</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>24</b>		
Počet nehodnocených položek (N/A)	0	7	4	4		
<b>Průměrné celkové skóre (součet hodnocených položek / počet hodnocených položek)</b>	<b>4,57</b>	<b>4,14</b>	<b>3,88</b>	<b>3,88</b>		

(zdroj: autorka)



## Komentář k tabulce č. 2:

Možná výsledná hodnota průměrného celkového skóre se nacházela na stupnici 1-5, jednalo se o rozdíl součtu hodnocených položek a počtu hodnocených položek a vyjadřovala míru snahy učitele o zapojení žáka se SVP do hodiny TV. Položka byla hodnocena v případě, kdy respondent zvolil možnost 1-5. Položka nebyla hodnocena v případě, kdy respondent zvolil možnost N/A. Možnost N/A vyjadřovala, že se za danou položku necítil být plně zodpovědný. 100 % (28) položek bylo hodnoceno 1 respondentem. Zbylí 3 respondenti minimálně u jedné z položek zvolili možnost N/A.

Původní škála protokolu LIRSPE vypadala takto:

- 1 značí nedostatečný (žák v hodině zapojen není),
- 2 značí podprůměrný (žák je v hodině zapojen výjimečně),
- 3 značí průměrný (žák je v hodině zapojen občas),
- 4 značí nadprůměrný (žák je zapojen do hodiny po většinu času),
- a 5 značí vynikající (žák je plně zapojen do hodiny). (NCHPAD, 2018a)

Za účelem vyhodnocení výsledků byla škála upravena (zkonkretizována) následovně:

- nedostatečný = výsledná hodnota 1 až 1,5
- podprůměrný = výsledná hodnota 1,51 až 2,5
- průměrný = výsledná hodnota 2,51 až 3,5
- nadprůměrný = výsledná hodnota 3,51 až 4,5
- vynikající = výsledná hodnota 4,51 až 5

Výsledná hodnota průměrného celkového skóre **respondenta A** byla **4,57**. To značí, že jeho snaha o zapojení žáka se SVP do hodiny TV byla *vynikající*.

Respondent A zodpověděl 100 % (28) položek. Číslo 5 zakroužkoval v 71,4 % (20) případů, číslo 4 v 17,9 % (5) případů, číslo 3 v 7,1 % (2) případů a číslo 2 ve 3,6 % (1) případů. Číslo 1 nezakroužkoval ani jednou. U žádné z položek nezvolil možnost N/A, čili pravděpodobně v hodině spolupracoval s asistentem pedagoga a zároveň se cítil být plně zodpovědný za všechny položky.

Výsledná hodnota průměrného celkového skóre **respondenta B** byla **4,14**. To značí, že jeho snaha o zapojení žáka se SVP do hodiny TV byla *nadprůměrná*.

Respondent B zodpověděl 100 % (28) položek. Číslo 5 zakroužkoval ve 25 % (7) případů, číslo 4 ve 39,3 % (11) případů, číslo 3 v 7,1 % (2) případů a číslo 2 ve 3,6 % (1) případů. Číslo 1 nezakroužkoval ani jednou. Ve 25 % (7) případů zvolil možnost N/A. Možnost N/A zvolil u položky číslo 4, 8, 16, 17, 18, 19 a 20.

Položka *číslo 4* se zaměřovala na tempo aktivit v průběhu hodiny, konkrétně na jeho změny v závislosti na aktuální úrovni všech žáků. Důvodem, proč se respondent B necítil být plně zodpovědný za tuto položku, mohla být různorodost potřeb žáků, omezené časové možnosti či snaha podporovat schopnost žáků přizpůsobit se tempu hodiny bez pomoci učitele.

Položka *číslo 8* se zaměřovala na podporu samostatnosti žáků, konkrétně možnost činit vlastní volby. Důvodem, proč se respondent B necítil být plně zodpovědný za tuto položku, mohla být omezení související s učebními osnovami či příliš velká rozmanitost potřeb žáků.

Položka *číslo 16* se týkala výběru členů týmu při kolektivních sportech. Důvodem, proč se respondent B necítil být plně zodpovědný za tuto položku, mohla být různorodost vztahů mezi žáky.

Položka *číslo 17* se týkala výběru her, ve kterých hráči vypadávají. Výběr odpovědi N/A u této položky mohl souviset s nepochopením otázky.

Položka *číslo 18* se ptala, zda učitel předchází čekání žáků, až přijdou na řadu. Důvodem odpovědi N/A mohl být fakt, že respondent B volil pouze takové aktivity, kterých se účastní všichni žáci najednou.

Položka *číslo 19* počítala s materiálním vybavením školy, za které respondent nemusí být plně zodpovědný. Pravděpodobně proto zde respondent označil možnost N/A.

Položka *číslo 20* se ptala, zda učitel umožňuje co největší zapojení všech žáků. Odpověď N/A v tomto případě může značit, že respondent B pokaždé zapojuje všechny žáky.

Výsledná hodnota průměrného celkového skóre **respondenta C** byla **3,88** a značí, že jeho snaha o zapojení žáka se SVP do hodiny TV byla *nadprůměrná*.

Respondent C zodpověděl 100 % (28) položek. Číslo 5 zakroužkoval ve 21,4 % (6) případech, číslo 4 ve 32,1 % (9) případech, číslo 3 ve 32,1 % (9) případech. Číslo 2 a 1 nezakroužkoval ani jednou. Ve 14,3 % (4) případech zvolil možnost N/A. Možnost N/A zvolil u položky číslo 10, 11, 13 a 21.

Položky *číslo 10, 11 a 13* byly zaměřeny na spolupráci s asistentem pedagoga a odpověď N/A značí, že žák se SVP neměl asistenta pedagoga přiděleného. Položka číslo 12 byla rovněž zaměřena na asistenta pedagoga, ale toho si respondent pravděpodobně nevšiml.

Položka *číslo 21* počítala s materiálním vybavením školy, za které respondent nemusí být plně zodpovědný. Pravděpodobně proto zde respondent označil možnost N/A.

Výsledná hodnota průměrného celkového skóre **respondenta D** byla 3,88 a značí, že jeho snaha o zapojení žáka se SVP do hodiny TV byla *nadprůměrná*.

Respondent D zodpověděl 100 % (28) položek. Číslo 5 zakroužkoval ve 46,4 % (13) případech, číslo 4 v 10,7 % (3) případech, číslo 3 v 10,7 % (3) případech, číslo 2 v 7,1 % (2) případech a číslo 1 v 10,7 % (3) případech. Ve 14,3 % (4) případech zvolil možnost N/A. Možnost N/A zvolil u položky číslo 10, 11, 12 a 13.

Položky *číslo 10, 11, 12 a 13* byly zaměřeny na spolupráci s asistentem pedagoga a odpověď N/A značí, že žák se SVP neměl asistenta pedagoga přiděleného.

Nejčastější odpovědí respondentů bylo číslo **5** (41 %), nejméně časté bylo číslo **1** (2,7 % odpovědí), které volil pouze respondent D. Číslo 4 respondenti volili ve 25 % případech, číslo 3 ve 14,3 % případech, číslo 2 ve 3,6 % případech a odpověď N/A ve 13,4 % případech. Průměrná hodnota odpovědi respondentů byla **4,13**.

Nejčastější odpovědí **respondenta A** bylo číslo **5**, nejméně časté bylo číslo **2** a číslo 1 nepoužil vůbec. Průměrné celkové skóre respondenta A bylo **4,57**.

Nejčastější odpovědí **respondenta B** bylo číslo **4**, nejméně časté bylo číslo **2** a číslo 1 nepoužil vůbec. Průměrné celkové skóre respondenta B bylo **4,14**.

Nejčastější odpovědi **respondenta C** byla čísla **4 a 3**, nejméně časté bylo číslo **5** a čísla **2 a 1** nepoužil vůbec. Průměrné celkové skóre respondenta C bylo **3,88**.

Nejčastější odpovědi **respondenta D** bylo číslo **5** a nejméně časté bylo číslo **2**. Průměrné celkové skóre respondenta D bylo **3,88**.

V průměru nejvyšší skóre získaly položky číslo 1, 2, 18, 27 a 28. Položka číslo 1 byla zaměřena začátek hodiny, položka číslo 2 úvod hodiny, položka číslo 18 na to, zda učitel přechází čekání žáků v řadách a položky číslo 27 a 28 na závěr hodiny. Pravděpodobně se tak jednalo o nejméně problematické části hodiny inkluzivní TV.

V průměru nejnižší skóre získaly položky číslo 4, 16 a 17. Položka číslo 4 byla zaměřena na tempo aktivit v průběhu hodiny (zda je přizpůsobeno všem žákům, včetně žáka se SVP), položka číslo 16 na výběr členů týmu ze strany žáků a položka 17 na volbu her, ve kterých vypadávají hráči.

Odpovědi respondentů se nejvíce shodovaly u položek 1, 2 a 10. Položka 1 a 2 se týkala příchodu žáků do hodiny a jejího začátku. Odpovědi respondentů se nejvíce lišily u položek 4, 12 a 16. Položka číslo 4 byla zaměřena na tempo aktivit v průběhu hodiny (zda je přizpůsobeno všem žákům, včetně žáka se SVP), položka 12 na to, zda má žák se SVP možnost být ve dvojici se spolužákem, ne pouze s asistentem pedagoga. Položka číslo 16 byl zaměřena na výběr členů týmu ze strany žáků.

## 4.2 SWOT analýza

Tabulka č. 3

Dotazníkové šetření pomocí SWOT analýzy u 1 učitelky a 3 učitelů ve věkovém rozmezí 24-64 let, kteří měli v hodině inkluzivní TV na 2. stupni ZŠ žáka/žákyni s tělesným/smyslovým znevýhodněním přineslo následující výsledky (viz tabulka č. 3):

RESPONDENT A					
Pozitivní vliv					
Vnitřní faktory	SILNÉ STRÁNKY	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	přátelský	5	5	25	
týmový	5	5	25		
cílevědomý	5	4	20		
neústupný	5	3	15		
férový	5	4	20		
upřímný	5	4	20		
Negativní vliv					
Vnitřní faktory	SLABÉ STRÁNKY	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	neústupný	5	3	15	
upřímný	5	4	20		
Pozitivní vliv					
Vnější faktory	PŘÍLEŽITOSTI	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	podpora od učitelů	4	5	20	
rozvoj týmové spolupráce, fyzické a zdatnosti pohybové motoriky	5	5	25		
Negativní vliv					
Vnější faktory	HROZBY	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	rodiče žáků	5	1	5	
puberta	5	5	25		

RESPONDENT B					
Pozitivní vliv					
Vnitřní faktory	SILNÉ STRÁNKY	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	spolupráce s asistentem pedagoga	5	5	25	
proaktivní	4	4	16		
kreativní	4	4	16		
Negativní vliv					
Vnitřní faktory	SLABÉ STRÁNKY	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	tolerance	3	4	12	
Pozitivní vliv					
Vnější faktory	PŘÍLEŽITOSTI	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	nové výukové metody	3	3	9	
Negativní vliv					
Vnější faktory	HROZBY	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	bezpečnost	2	2	4	

RESPONDENT C					
Pozitivní vliv					
Vnitřní faktory	SILNÉ STRÁNKY	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	kreativní	5	4	20	
vysoce specializovaný	3	4	12		
důraz na bezpečnost	5	4	20		
přátelský	3	3	9		
možnost výběru	4	3	12		
Negativní vliv					
Vnitřní faktory	SLABÉ STRÁNKY	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	přátelský	1	5	5	
Pozitivní vliv					
Vnější faktory	PŘÍLEŽITOSTI	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	všeobecný rozvoj	5	5	25	
kondiční rozvoj	2	1	2		
dobrá nálada	5	5	25		
nové sporty	4	4	16		
Negativní vliv					
Vnější faktory	HROZBY	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	velký počet žáků	3	3	9	
psychická náročnost	4	4	16		
špatná akustika	3	3	9		

RESPONDENT D					
Pozitivní vliv					
Vnitřní faktory	SILNÉ STRÁNKY	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	dodržování pravidel	5	5	25	
důraz na bezpečnost	5	5	25		
důraz na začlenění žáka	5	4	20		
vstřícnost	5	5	25		
Negativní vliv					
Vnitřní faktory	SLABÉ STRÁNKY	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	bez zkušenosti se žáky s oční vadou	5	4	20	
Pozitivní vliv					
Vnější faktory	PŘÍLEŽITOSTI	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	nové pomůcky	5	4	20	
zapojení žáka do kolektivu	5	4	20		
nové aktivity vhodné i pro zdravé děti	5	3	15		
Negativní vliv					
Vnější faktory	HROZBY	Míra důležitosti	Míra úspěšnosti	Výsledná hodnota	
	objektivní nebezpečí (například počasí)	5	4	20	
netolerance ostatních spolužáků	5	4	20		

Nejvyšší výsledná hodnota.
  Nejnižší výsledná hodnota.
  Hodnota mezi nejvyšší a nejnižší výslednou hodnotou/jediná výsledná hodnota.

(zdroj: autorka)

### **Komentář k tabulce č. 3:**

Výsledná hodnota u každé položky značí součin míry důležitosti a míry úspěšnosti. Nejvyšší dosažitelnou hodnotou bylo číslo 25, a naopak nejnižší dosažitelnou hodnotou bylo číslo 1. Čím vyšší výslednou hodnotu daná položka obdrží, tím větší vliv na učitele (potažmo jeho hodinu) má, a o to větší pozornost by této položce měla být věnována.

Výsledky SWOT analýzy ukázaly, že nejvíce příležitostí do hodiny inkluzivní TV vedené **respondentem A** přináší jeho přátelský a týmový přístup. Sám respondent z hodin nejvíce čerpá v oblasti spolupráce, fyzické zdatnosti a pohybové motoriky. Největší hrozbou pro hodinu inkluzivní TV je dle výsledků jeho upřímnost. Zde však pravděpodobně nastala situace, kdy došlo k neúplnému pochopení zadání, jelikož respondent vyplnil neústupnost a upřímnost do příležitostí i hrozeb zároveň. Výsledek proto není zcela vypovídající. Největší hrozbou, kterou hodina respondentovi přináší, je věk žáků, konkrétně období puberty.

Nejvíce příležitostí do hodiny inkluzivní TV vedené **respondentem B** přináší jeho spolupráce s asistentem pedagoga. Sám z hodin nejvíce čerpá v oblasti nových výukových metod, největší hrozbou pro hodinu inkluzivní TV je jeho tolerance a největší hrozbou pro respondenta samotného je bezpečnostní riziko. V těchto třech částech však respondent uvedl vždy pouze jednu položku, a tudíž jejich výsledek není zcela vypovídající.

Nejvíce příležitostí do hodiny inkluzivní TV vedené **respondentem C** přináší jeho kreativita a důraz kladený na bezpečnost. Sám z hodin nejvíce čerpá v oblasti všeobecného rozvoje a dobré nálady. Největší hrozbou pro hodinu inkluzivní TV je dle výsledků jeho přátelský přístup, nicméně zde opět došlo k neúplnému pochopení zadání, jelikož respondent vyplnil přátelský přístup do příležitostí i hrozeb zároveň. Výsledek proto není zcela vypovídající. Největší hrozbou, kterou hodina respondentovi přináší, je psychická náročnost.

Nejvíce příležitostí do hodiny inkluzivní TV vedené **respondentem D** přináší jeho vstřícnost a důraz na dodržování pravidel i bezpečnosti. Sám z hodin nejvíce čerpá v oblasti poznávání nových pomůcek a zdokonalování se ve schopnosti zapojit žáka do kolektivu. Největší hrozbou pro hodinu inkluzivní TV je dle výsledků chybějící

zkušenost práce s žáky s oční vadou, nicméně v této části respondent uvedl pouze jedinou položku, a tudíž jejich výsledek není zcela vypovídající. Největší hrozbou, kterou hodina respondentovi přináší, je chybějící tolerance mezi žáky a objektivní nebezpečí.

### 4.3 Profesionální dotazník doplněný o rozhovor

#### Tabulka č. 4

Dotazníkové šetření pomocí profesionálního dotazníku u 1 učitelky a 3 učitelů ve věkovém rozmezí 24-64 let, kteří měli v hodině inkluzivní TV na 2. stupni ZŠ žáka/žákyni s tělesným/smyslovým znevýhodněním přineslo následující výsledky (viz tabulka č. 4)

<b>1. Jaký je Váš věk?</b>	
Respondent A:	24-35
Respondent B:	36-50
Respondent C:	24-35
Respondent D:	50-64
<b>2. Jaké je vaše pohlaví?</b>	
Respondent A:	muž
Respondent B:	muž
Respondent C:	muž
Respondent D:	žena
<b>3. Jaký je Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání?</b>	
Respondent A:	středoškolské s maturitou
Respondent B:	vysokoškolské magisterské
Respondent C:	vysokoškolské magisterské
Respondent D:	vysokoškolské magisterské
<b>4. Na které VŠ (fakulta, obor) jste tohoto stupně vzdělání dosáhl/a?</b>	
Respondent A:	Škola ekonomiky a cestovního ruchu
Respondent B:	FTVS UK
Respondent C:	FTVS UK
Respondent D:	FTVS UK
<b>5. Prošel/a jste některými z kurzů/programů zaměřených na inkluzivní pedagogiku nabízených v rámci celoživotního vzdělávání?</b>	
Respondent A:	ne
Respondent B:	ano
Respondent C:	ano - volitelný předmět na FTVS UK
Respondent D:	ne
<b>6. Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti v roli učitele TV?</b>	
Respondent A:	5-10 let
Respondent B:	více než 10 let
Respondent C:	3-5 let
Respondent D:	více než 10 let
<b>7. Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti v roli učitele inkluzivní TV?</b>	
Respondent A:	5-10 let
Respondent B:	3-5 let
Respondent C:	méně, než 1 rok
Respondent D:	více než 10 let
<b>8. Máte zkušenost se sportem osob s tělesným postižením z jiné než pedagogické činnosti (např. trenér)?</b>	
Respondent A:	ano, více než 10 let - kurzy, tábory, kroužky
Respondent B:	ano, méně než 1 rok - sportovní oddíl
Respondent C:	ne
Respondent D:	ne
<b>9. Jak dobře Vás studium na VŠ připravilo na roli pedagoga inkluzivní TV?</b>	
Respondent A:	nevím
Respondent B:	spíše připravilo - studium mě bavilo
Respondent C:	spíše nepřipravilo - absolvoval jsem pouze jediný volitelný předmět zaměřený na inkluzivní TV
Respondent D:	nepřipravilo mě vůbec - v době mého studia neexistovala inkluze
<b>10. Převažují podle Vás Vaše silné stránky v roli pedagoga inkluzivní TV nad těmi slabými?</b>	
Respondent A:	ano
Respondent B:	jsou vyrovnané
Respondent C:	ano
Respondent D:	ano

<b>11. Převažují podle Vás ve Vašich hodinách inkluzivní TV příležitosti nad hrozbami?</b>	
Respondent A:	ano
Respondent B:	ano
Respondent C:	ano
Respondent D:	spíše ano
<b>12. Jaká je Vaše důvěra ve vlastní schopnost vést hodinu inkluzivní TV?</b>	
Respondent A:	zcela si důvěřuji
Respondent B:	spíše si důvěřuji
Respondent C:	spíše si důvěřuji
Respondent D:	zcela si důvěřuji
<b>13. Je něco, co by Vám podle Vás pomohlo důvěru ve vlastní schopnost vést inkluzivní hodinu TV zvýšit?</b>	
Respondent A:	ne
Respondent B:	kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)
Respondent C:	kurzy a školení
Respondent D:	ne
<b>14. Je na Vašich hodinách inkluzivní TV přítomen asistent pedagoga/asistent APA?</b>	
Respondent A:	ano
Respondent B:	ano
Respondent C:	ne
Respondent D:	ne
<b>15. Jaký vliv má podle Vás přítomnost asistenta pedagoga na kvalitu hodiny?</b>	
Respondent A:	pozitivní
Respondent B:	pozitivní
Respondent C:	asistent pedagoga není přítomen
Respondent D:	asistent pedagoga není přítomen
<b>16. Je podle Vás protokol LIRSPE pro učitele inkluzivní TV přínosný?</b>	
Respondent A:	ano - je přínosný v případě, kdy si učitel neví rady s hodnocením žáků, v takovém případě slouží jako pomůcka, o kterou se učitel může opřít
Respondent B:	spíše ano - inspirace do výuky
Respondent C:	ano - díky dobře mířeným otázkám mi umožnil zeptat se na hlavní problematiku vyučovací jednotky s hendicapovaným žákem
Respondent D:	spíše ne - vše co je v protokolu již aplikuji
<b>17. Byla pro Vás prvotní verze českého překladu protokolu LIRSPE srozumitelná?</b>	
Respondent A:	ano
Respondent B:	spíše ano
Respondent C:	ano
Respondent D:	spíše ano

(zdroj: autorka)

#### **Komentář k tabulce č. 4:**

Ukázalo se, že i přes nižší počet respondentů bylo v rámci výzkumu pokryto široké věkové spektrum, jelikož každá věková kategorie (24-35 let, 36-50 let, 50-64 let) měla minimálně jednoho zástupce. Výzkumu se účastnili 3 muži a 1 žena. Vysokoškolské magisterské vzdělání měli 3 respondenti a všichni ho dosáhli na FVTS UK. Středoškolské vzdělání s maturitou měl 1 respondent, který ho dosáhl na Škole ekonomiky a cestovního ruchu.

Polovina respondentů prošla kurzem/programem celoživotního vzdělávání se zaměřením na inkluzivní pedagogiku. Respondenti měli různě dlouhou zkušenost s vedením hodin TV. Všichni měli zkušenost delší než 3 roky, 2 respondenti měli více než 10 let zkušeností. Co se týče zkušenosti s vedením hodin inkluzivní TV, 1 respondent uvedl méně než 1 rok, 1 respondent uvedl 3-5 let, 1 respondent 5-10 let a jeden respondent uvedl zkušenost více než 10letou.



Polovina respondentů se se sportem OSP setkala v jiné než pedagogické činnosti. 2 respondenti se shodli, že je VŠ dostatečně na práci pedagoga inkluzivní TV nepřipravila. Na tuto roli se cítil být spíše připraven 1 respondent a 1 respondent uvedl odpověď *Nevím*.

Většina respondentů věřila, že jejich silné stránky v roli pedagoga inkluzivní TV převažovaly nad slabými, a příležitosti převažovaly nad hrozbami. Respondenti zároveň uvedli, že vlastní schopnosti vést hodinu inkluzivní TV důvěřují. Polovina z nich zároveň dodala, že existují kurzy, které by jim pomohli důvěru zvýšit. Polovina respondentů spolupracovala na hodině inkluzivní TV s asistentem pedagoga a tuto spolupráci vnímala jako pozitivní. U zbylých 2 respondentů asistent pedagoga nebyl na hodině přítomen.

Podle většiny respondentů byl protokol LIRSPE pro učitele inkluzivní TV přínosný. Jako důvody uvádějí jeho využití jako užitečnou pomůcku při hodnocení žáků, inspiraci do výuky a vhodně mířené otázky umožňující vhled do problematiky hodiny inkluzivní TV. Pouze jeden respondent vnímal protokol LIRSPE jako spíše nepřínosný a jako důvod uvedl, že informace obsažené v protokolu do svých hodin aplikuje dlouhodobě. První verze českého překladu protokolu LIRSPE byla pro všechny respondenty srozumitelná.

Profesní dotazník byl doplněn o krátký, individuální, nestrukturovaný rozhovor. V rámci rozhovoru bylo zjištěno, že v době sběru dat 3 ze 4 oslovených škol aktivně sháněly asistenty APA, pomůcky na lyžařské výcviky, měly zájem o propojení s FTVS UK a 1 respondent plánoval účast na zimním vzdělávacím kurzu pořádaném FTVS UK. Tento kurz vnímal jako vhodný pro zvýšení vlastní důvěry při práci s OSP.

Respondenti obecně nevnímali příliš velké obavy související s vedením hodin inkluzivní TV. Jejich přístup byl proaktivní, ale většina vnímala limitace způsobené nedostatkem informací. Jako faktor bránící plnohodnotné inkluzi žáka se SVP do hodin TV byly uvedeny přehnaně protektivní přístup rodičů, příliš vysoký počet žáků ve třídě a nevyhovující akustické parametry tělocvičny.

## 5 DISKUSE

Cílem práce bylo za pomoci vybraných nástrojů umožňujících sebehodnocení učitele (protokol LIRSPE, SWOT analýza) analyzovat míru snahy, kterou učitelé při začleňování žáka se SVP do hodin inkluzivní TV projevili.

Teoretická část práce se věnovala problematice inkluzivního vzdělávání a inkluzivní tělesné výchovy v ČR. Zkoumala role hlavních účastníků tohoto procesu – státu, školy, podpůrných organizací, učitelů, intaktních žáků, žáků se SVP, asistentů pedagoga, asistentů APA, zákonných zástupců i lékařů. Dále se zabývala problematikou přílišného uvolňování žáku z hodin TV a dostupným nástrojům umožňujícím sebereflexi pedagogického výkonu.

V praktické části byla sbírána a vyhodnocována kvantitativní (protokol LIRSPE, profesní dotazník) a kvalitativní (SWOT analýza, nestrukturovaný rozhovor) data. Tato data byla získána od 4 respondentů, konkrétně 1 učitelky a 3 učitelů ve věkovém rozmezí 24-64 let, kteří měli v hodině inkluzivní TV na 2. stupni ZŠ žáka/žákyni s tělesným/smyslovým znevýhodněním. Metodou sběru dat bylo dotazování. Veškeré podklady byly respondentů předány v papírové podobě a autorka práce při jejich vyplňování osobně přítomna.

První vědecká otázka položená pro účely této práce se ptala na **míru snahy, kterou dle sebehodnocení učitelé při začleňování žáka se SVP do hodin inkluzivní TV projevují**. Ukázalo se, že snaha projevená učiteli byla *nadprůměrná až vynikající*. Dle protokolu LIRSPE 1 respondent (A) projevili vynikající snahu, jelikož výsledná hodnota jeho průměrného celkového skóre byla 4,57. U zbylých 3 respondentů (B, C, D) se jednalo o snahu nadprůměrnou, jelikož dosáhli hodnot 4,14 (B) a 3,88 (C, D).

Celkové průměrné výsledné skóre dosáhlo hodnoty 4,1. Byla tak zároveň potvrzena první hypotéza, která předpokládala, že celkové průměrné výsledné skóre hodnotící škály protokolu LIRSPE bude vyšší než 3 (z 5 maximálně možných). Nejvyšší průměrné hodnocení (5,0) obdržely položky 1 a 2, které se týkaly začátku a úvodu hodiny. Nejnižší průměrné hodnocení (2,0) naopak zaznamenala položka 17, která se týkala výběru her, ve kterých vypadávají hráči.

Nejlepšího celkového průměrného výsledného skóre v protokolu LIRSPE dosáhl respondent A. Jednalo se o muže ve věku 24–35 let a jeho nejvyšší dosažené vzdělání bylo středoškolské s maturitou (tedy nejnižší ze všech respondentů) a neprošel žádným kurzem celoživotního vzdělávání zaměřeným na inkluzivní pedagogiku. Jeho dosavadní 5–10letá zkušenost v roli učitele TV byla v porovnání s ostatními spíše průměrná (2 respondenti uvedli zkušenost více než 10 let). Oproti tomu jeho zkušenost s vedením hodin inkluzivní TV (rovněž 5–10 let) byla druhá nejdelší. Respondent zároveň uvedl předchozí zkušenost se sportem OSP pocházející mimo pedagogickou činnost (kroužky, tábory, kurzy). Mezi jeho nejsilnější stránky patřil přátelský a týmový přístup a nejslabší stránkou byla jeho upřímnost. V hodinách spolupracoval s asistentem pedagoga a vlastní schopnosti vést hodinu inkluzivní TV zcela důvěřoval.

Délka dosavadních zkušeností s vedením hodin inkluzivní TV se jako rozhodující neprokázala. Nejdelší zkušenost měl respondent D, který společně s respondentem C v protokolu LIRPSE dosáhl nejnižší hodnoty celkového průměrného výsledného skóre (3,88). Naopak za významnou lze dle výsledků považovat spolupráci s asistentem pedagoga a předchozí zkušenost se sportem OSP pocházející z jiné než pedagogické činnosti. Oba respondenti (A, B) s nejvyšším celkovým průměrným výsledným skóre totiž oproti zbylým dvěma respondentům v hodinách s asistentem pedagoga spolupracovali a tuto spolupráci považovali za přínosnou. Tito respondenti oproti zbylým dvěma disponovali také předchozí zkušeností se sportem OSP.

Mezi nejsilnější stránky učitelů patřil přátelský/týmový přístup (A), spolupráce s asistentem pedagoga (B), kreativita (C), vstřícnost (D) a důraz na pravidla i bezpečnost (C, D). Tyto silné stránky učitelům poskytují příležitost k rozvoji jejich týmové spolupráce, zdatnosti a motoriky (A), poznání nových výukových metod (B), všeobecnému rozvoji a dobré náladě (C) a poznání nových pomůcek a schopnosti lépe zařadit žáka do kolektivu (D).

Nejslabší stránky učitelů spočívaly v jejich upřímnosti (A), toleranci (B), přátelském přístupu (C) či nedostatku zkušeností v oblasti práce se SVP (D). Mezi hrozby, se kterými se učitelé v souvislosti se svými slabými stránkami potýkají, patřil především věk žáků (A), bezpečnostní rizika (B, D), psychická náročnost (C) a netolerance mezi žáky (D).

Dále se ukázalo, že polovina respondentů prošla některým z kurzů celoživotního vzdělávání zaměřených na inkluzivní pedagogiku, všichni měli zkušenost s vedením TV delší než 3 roky a zkušenosti s vedením inkluzivní TV se značně lišily. Polovina respondentů se se sportem OSP setkala mimo hodiny TV a rovněž polovina pocítovala dostatečnou připravenost na práci pedagoga inkluzivní TV získanou studiem na VŠ. Všichni respondenti důvěřovali vlastní schopnosti vést hodinu inkluzivní TV a vnímali převahu silných stránek nad slabými i příležitostí nad hrozbami. Polovina měla zájem o další vzdělávací kurzy a rovněž polovina měla v hodinách přiděleného asistenta pedagoga a vzájemnou spolupráci považovala za přínosnou.

Co se Evropy týče, byl protokol LIRSPE využit v roce 2020 v Belgii, a to v rámci diplomové práce s názvem *Inclusive Physical Education in Belgium: Using the PEATID-III and the LIRSPE to Evaluate Teachers' Attitudes and Perceived Efforts*. Zde byl protokol LIRSPE zaslán 8 učitelům ze ZŠ a SŠ ve Vlámském regionu. Výsledná hodnota průměrného celkového skóre zde byla 3,7. Otázky s nejvyšším hodnocením se týkaly začátku a konce hodiny, naopak nejhůře hodnocené byly otázky související s podporou, materiálním vybavením školy a asistenty pedagoga. Ti buď nebyli přítomni, nebo nebyli dostatečně proškoleni. (Ergish, 2020)

Po Belgií následovala Itálie. Výsledky přináší studie s názvem *Educazione fisica inclusiva a scuola* publikovaná v roce 2021. Výzkum zahrnoval 50 učitelů a výsledná hodnota průměrného celkového skóre byla 3,9. Nejvýše hodnocená byla položka číslo 9, která se týkala začlenění žáka se SVP do ukázky cvičení v rámci hodiny. Naopak nejnižší skóre obdržela položka číslo 16. Ta se ptala, zda si žáci mohli vybírat spoluhráče do svých týmů. (Magnanini, 2021)

Nutno podotknout, že odpovědi v protokolu LIRSPE vyjadřují subjektivní názor učitele a u některých položek bylo možné pozorovat neúplné pochopení otázky. Protokol rovněž mapuje jednu vybranou hodinu inkluzivní TV. I když lze předpokládat vysokou míru podobnosti mezi jednotlivými hodinami jednoho učitele, nelze výsledky považovat na plně vypovídající. I přes tato úskalí považují výsledky protokolu (a především poskytnutou možnost sebereflexe) za přínosné. Jak pro další výzkum související s problematikou inkluzivní TV, tak pro učitele samotné.

Vyplnění protokolu LIRSPE má správně přecházet zaznamenání hodiny inkluzivní TV pomocí video záznamu, na základě kterého učitel protokol LIRSPE vyplní. Žádná z oslovených škol však tomuto kroku nebyla nakloněna, jelikož by vznikala potřeba souhlasu od zákonných zástupců každého z žáků. To se dlouhodobě ukazuje jako velmi problematické a videozáznam byl proto vynechán.

SWOT analýza je rovněž značně subjektivní. Učitelům její vyplnění činilo potíže. V důsledku toho se některé z položek objevovaly v silných i slabých stránkách (případně v příležitostech i hrozbách) zároveň. Důvodem mohla být prvotní zkušenost se SWOT analýzou, případně ostych či jiné situační faktory. Ty mohly učitelům bránit v položení dodatečných otázek potřebných k plnému pochopení této výzkumné metody.

Druhá vědecká otázka se ptala, zda **učitelé inkluzivní TV vnímají protokol LIRSPE jako nástroj pro ně přínosný**. Odpovědi z profesního dotazníku ukázaly, že 3 (A, B, C) učitelé protokol LIRSPE skutečně označili jako přínosný. Přínos protokolu LIRSPE učitelé spatřovali především v užitečnosti protokolu jako hodnotící pomůcky (A), v inspiraci do výuky (B) a ve vhodně mířených otázkách umožňujících vhléd do problematiky hodiny inkluzivní TV (C). Protokol LIRSPE nebyl označen jako přínosný 1 (D) učitelem. Důvodem bylo, že tento učitel již veškeré informace uvedené v protokolu ve svých hodinách aplikuje.

LIRSPE jako nástroj vhodný ke zlepšení inkluzivního přístupu učitelů TV vnímá také Santaella Sánchez, který se ve své disertační práci zabývá přístupy k fyzické aktivitě studentů se zrakovým postižením a poukazuje mimo jiné na nedostatečnou informovanost učitelů. Na důležitost intervenčních strategií podporujících učitele inkluzivní TV poukazuje také Tristani et al. a protokol LIRSPE rovněž považuje za v tomto směru přínosný nástroj. (Santaella Sánchez, 2020 a Tristani et al., 2021)

Učitelé byli rovněž dotázáni na srozumitelnost neoficiální verze českého překladu protokolu LIRSPE a všichni odpověděli *kladně*. Tímto se potvrdila druhá hypotéza, která vycházela z pozitivních výsledků bakalářské práce autorky a srozumitelnost této verze překladu předpokládala. Tato verze by tak mohla odborníkům z FTK UPOL sloužit jako cenný odrazový můstek. Zpětná vazba poskytnutá učiteli je velmi cenná, jelikož potvrzuje, že i přes zmiňované výzvy má adaptace protokolu LIRSPE do

českého prostředí velký smysl. Na význam mezikulturní adaptace i nedostatek studií a výzkumů souvisejících s protokolem LIRSPE poukazuje také Ergish. (Ergish, 2020)

S výzvami se setkal například Giese et al., a to při adaptaci protokolu LIRSPE do prostředí německy mluvících zemí v práci s názvem Cross-Cultural Translation and Application of the Lieberman–Brian Inclusion Rating Scale for PE in German-Speaking Countries. Tyto výzvy souvisely především s pojmem asistent pedagoga a s rozdílným způsobem vedení hodin inkluzivní TV. (Giese et al., 2022)

Naopak v souvislosti s adaptací dotazníku LIRSPE do italského prostředí nejsou problémy spojené s kulturními rozdíly zmiňovány. Protokol LIRSPE byl odborně přeložen z anglického do italského jazyka, oficiální verze byla schválena a bez problémů aplikována. (Magnanini, 2021)

Přínos tohoto výzkumu spatřujeme především v propojení 3 ZŠ, které dlouhodobě poptávají asistenty APA i speciální pomůcky, s FTVS UK. Konkrétně s vedoucí Katedry zdravotní tělesné výchovy a tělovýchovného lékařství, PhDr. Klárou Dad'ovou, Ph.D. Pouze 1 ZŠ již v kontaktu s fakultou byla, jelikož učitel plánoval účast na jednom ze vzdělávacích kurzů. Toto propojení může být zdrojem cenné spolupráce, sdílení zkušeností i společné snahy o zkvalitňování úrovně inkluzivní TV v ČR.

Tato práce rovněž odhalila mezery v evidenci žáků se SVP v inkluzi do TV. Evidence postrádá bližší konkretizaci a není zcela aktualizována. Především pak není ověřováno, zda se žáci hodin TV opravdu účastní. Absenci kvalitní evidence považují za velmi palčivou, a to především kvůli rizikům souvisejícím s fenoménem častého uvolňování žáků z TV. Pokud žáci se SVP oficiálně do TV zařazeni jsou, ale ve skutečnosti hodiny nenavštěvují, jsou tito žáci ochuzováni o veškeré přínosy, jež TV nabízí.

V souvislosti s nízkým počtem respondentů a značnou mírou subjektivity získaných dat není možné utvářet obecné závěry. S nízkým počtem respondentů se i přes vysoký počet oslovených škol při svém výzkumu potýkal také výše zmiňovaný Zachary Ergish, který školy rovněž oslovoval na základě seznamu poskytnutého státní institucí. (Ergish, 2020)

## 6 ZÁVĚR

Inkluze žáků se SVP do TV je vysoce aktuálním tématem. TV (a pohyb obecně) má pozitivní vliv na fyzické a psychické zdraví i úroveň sociálních dovedností. Úspěšné začlenění do hodin TV žákům se SVP umožňuje získávat cenné zkušenosti, posilovat sociální vazby a prožívat pocit sounáležitosti, úspěchu i radosti z pohybu. Naopak neúspěšná inkluze může mít na žáka dopad velmi negativní. Zamezuje totiž plnému rozvoji jeho potenciálu a může vést až k pocitům izolace či méněcennosti.

Snaha o neustálé zvyšování kvality inkluzivního vzdělávání je klíčová také v celospolečenském měřítku. Vysoce kvalitní inkluzivní prostředí žáky učí vzájemné empatii, respektu a spolupráci, čímž zároveň přispívá k budování inkluzivní společnosti.

Cílem této diplomové práce bylo za pomoci vybraných nástrojů umožňujících sebehodnocení učitele (protokol LIRSPE, SWOT analýza) analyzovat míru snahy, kterou učitelé při začleňování žáka se SVP do hodin inkluzivní TV projevili. Doplňující informace byly získány pomocí profesního dotazníku doplněného o rozhovor.

Výzkumný cíl se podařilo naplnit. Nejprve byla v rámci teoretické části práce zpracována analýza zdrojů týkající se specifických témat z oblasti inkluzivního vzdělávání a inkluzivní tělesné výchovy v ČR. V empirické části byla pomocí protokolu LIRSPE analyzována míra snahy, kterou učitelé při začleňování žáka se SVP do hodin inkluzivní TV projevili. Následovalo sebehodnocení silných/slabých stránek a příležitostí/hrozeb pomocí SWOT analýzy a doplňující data poskytl profesního dotazník doplněného o krátký nestruturovaný rozhovor.

V práci byly formulovány 2 vědecké otázky. První otázka se ptala na míru snahy, kterou dle sebehodnocení učitelé při začleňování žáka se SVP do hodin inkluzivní TV projevují. Odpovědí bylo, že snaha projevená učiteli byla nadprůměrná až vynikající a výsledná hodnota jeho průměrného celkového skóre byla 4,57. Druhá vědecká otázka se tázala, zda učitelé inkluzivní TV vnímají protokol LIRSPE jako nástroj pro ně přínosný. I zde byla odpověď kladná, jelikož 3 ze 4 učitelů označili protokol LIRSPE jako přínosný. V rámci výzkumu byla učitelům poskytnuta neoficiální verze českého překladu protokolu LIRSPE a všichni tuto verzi považovali za srozumitelnou.

Věříme, že závěry výzkumného šetření mohou napomoci dalšímu výzkumu v oblasti inkluzivní pedagogiky a mohou se stát základem pro budoucí disertační práci autorky.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BALOUN, Ladislav, KUDLÁČEK, Martin a JEŠINA, Ondřej. Výsledky pilotní studie dotazníku SE-PETE-D, který zjišťuje důvěru studentů učitelství tělesné výchovy v jejich kompetence k realizaci výuky integrované tělesné výchovy. *Studia sportiva*, 2013, roč. 7, č. 3, s. 17-29.
2. BAZALOVÁ, Barbora. Problematika integrace osob s postižením v současné době. *Speciální pedagogika*, 2004, roč. 14, č. 2, s. 89-93.
3. BOOTH, Tony a AINSCOW, Mel. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1. vyd. Praha: Rytmus o. s., 2007. ISBN 80-903598-5-X.
4. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání [online]. ČOSIV, 2022 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/>
5. *Dotazování* [online]. Sociologická encyklopedie, 2024 [cit. 2024-02-01]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Dotazov%C3%A1n%C3%AD>
6. ERGISH, Zachary. *Inclusive Physical Education in Belgium: Using the PEATID-III and the LIRSPE to Evaluate Teachers' Attitudes and Perceived Efforts*. Leuven, 2020. Diplomová práce na Katholieke Universiteit Leuven. Vedoucí diplomové práce prof. dr. Y. Vanlandewyck, spoluedoucí prof. dr. L. Lieberman.
7. GIESE, Martin et al. Cross-Cultural Translation and Application of the Lieberman–Brian Inclusion Rating Scale for PE in German-Speaking Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, roč. 19, č. 13, s. 1-9.
8. GRASSEOVÁ, Monika. Využití SWOT analýzy pro dlouhodobé plánování. *Obrana a strategie*, 2007, roč. 2006, č. 2, s. 48-55.
9. GRENIER, Michelle et al. A Collaborative Approach for Engaging Students with Severe Disabilities in Physical Education. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2020, roč. 13, č. 2, s. 1-15.

10. GRENIER, Michelle et al. Cooperative Learning that Includes Students with Disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 2013, roč. 76, č. 6, s. 29-35.
11. GRENIER, Michelle et al. Educating students with severe disabilities through an inclusive pedagogy in physical education. *Sport, Education and Society*, 2022, roč. 28, č. 8, s. 887-900.
12. *History of SWOT analysis* [online]. Friesner, 2011 [cit. 2024-02-03]. Dostupné z: <https://www.marketingteacher.com/history-of-swot-analysis/>
13. CHILDS, Ruth and LIEBERMAN, Lauren. Infusing Self-Advocacy Training Into Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 2021, roč. 92, č. 7, s. 51-53.
14. *Inkluze je když* [online]. Rytmus, 2008 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://rytmus.org/inkluzje-kdyz/>
15. JEŠINA, Ondřej. Fenomén neoprávněného uvolnění z tělesné výchovy v základním a středním školství. *Tělesná kultura*, 2017, roč. 40, č. 1, s. 16-22.
16. JEŠINA, Ondřej a kol. *Otázky a odpovědi aplikované tělesné výchovy II, aneb Inkluzivní tělesná výchova pro II. stupeň základních škol s přesahem do středoškolského vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5757-4.
17. JEŠINA, Ondřej a TOMOSZEK, Maxim. Uvolnění z tělesné výchovy – jak z toho ven? (I. část). *Tělesná výchova a sport mládeže: odborný časopis pro učitele, trenéry a cvičitele*, 2019a, roč. 85, č. 1, s. 2-9.
18. JEŠINA, Ondřej a TOMOSZEK, Maxim. Uvolnění z tělesné výchovy – jak z toho ven? (II. část). *Tělesná výchova a sport mládeže: odborný časopis pro učitele, trenéry a cvičitele*, 2019b, roč. 85, č. 2, s. 2-10.
19. JEŠINA, Ondřej. Kompetence učitelů aplikované tělesné výchovy. *Tělesná kultura*, 2011, roč. 34, č. 2, s. 19-44.

20. *Konference: Legislativní nástrahy roku 2022/2023 v inkluzi* [online]. Nakladatelství FORUM, 2022 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://forum-media.cz/produkty/konference-legislativni-nastrahy-roku-2022-2023-v-inkluzi>
21. *Koordinátor inkluze: klíčový člověk* [online]. NPI, 2018a [cit. 2024-02-04]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1117-koordinator-inkluzi-klicovy-clovek>
22. KOZÁKOVÁ, Zdeňka a PAVLÍČKOVÁ, Veronika. Přípravenost pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s Aspergerovým syndromem. *e-Pedagogium*, 2018, roč. 18, č. 3, s. 36-43.
23. LIEBERMAN, Lauren and HOUSTON-WILSON, Cathy. *Strategies for Inclusion: Physical Education for Everyone*. 1. vyd. USA: Human Kinetics Publishers, 2017, ISBN: 978-1-4925-1723-8.
24. LIEBERMAN, Lauren et al. The Lieberman–Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education. *European Physical Education Review*, 2017, roč. 25, č. 2, s. 1-14.
25. *LIRSPE Rubrics for Each Item* [online]. NCHPAD, 2018b [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: <https://www.nchpad.org/fppics/LIRSPE%20Rubrics.6.18.pdf>
26. MAGNANINI, Angela. Educazione fisica inclusiva a scuola, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 2021, roč. 13, č. 22, s. 104-121.
27. *Mají děti a žáci s postižením právo na pohyb a vzdělávání?* [online]. Centrum APA, 2019 [cit. 2022-04-12]. Dostupné z: <https://apa.upol.cz/legislativa-k-inkluzivni-tv-ppp>
28. MAREŠ, Petr a SIROVÁTKA, Tomáš. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) - koncepty, diskurz, agenda. *Sociologický časopis*, 2008, roč. 44, č. 2, s. 271-294.
29. *Metodika pro distanční vzdělávání* [online]. MŠMT, 2020 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

30. *Modifikovaná analýza didaktické interakce* [online]. Süß a Marvanová, 2009 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: [http://www.ftvs.cuni.cz/FTVS-748-version1-modifikovana\\_adi.pdf](http://www.ftvs.cuni.cz/FTVS-748-version1-modifikovana_adi.pdf)
31. *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025* [online]. VVOZP, 2020 [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvozp/aktuality/Narodni-plan-2021-2025.pdf>
32. *Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům: Plán akcí na období II. pololetí 1992-1994* [online]. VVOZP, 1992 [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/npp92.pdf>
33. OLECKÁ, Ivana a IVANOVÁ, Kateřina. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. 1. vyd. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, o. p. s., 2010. ISBN 978-80-87240-33-5.
34. PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2020, ISBN: 978-80-7603-206-4.
35. *Plán pedagogické podpory* [online]. MŠMT, 2022a [cit. 2022-07-05]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/44158\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/44158_1_1/)
36. *Přípravné vzdělávání učitelů pro předškolní a školní vzdělávání* [online]. Evropská komise, 2023 [cit. 2024-01-02]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/pripravne-vzdelavani-ucitelu-pro-predskolni-skolni-vzdelavani>
37. *Rozhovor jako evaluační nástroj* [online]. Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze, 2019 [cit. 2024-03-02]. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/rozhovor-jako-evaluacni-nastroj>
38. RYBOVÁ, Lucie a JEŠINA, Ondřej. Peer tutoring ve školní tělesné výchově. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2010, roč. 76, č. 3, s. 6-9.

39. ŘIČICA, Jakub a spol. Postoje a subjektivně vnímaná míra připravenosti učitelů a škol pro realizaci společné tělesné výchovy s účastí žáků s tělesným postižením a tělesným znevýhodněním. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi*, 2021, roč. 12, č. 1, s. 46-53.
40. SANTAELLA SÁNCHEZ, Sergio. If I were blind - an approach to physical activity for students with visual impairment. Jaén, 2020. Magisterská disertační práce na Universidad de Jaén. Vedoucí magisterské disertační práce Carmen Pascual Bajo.
41. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
42. Spolupráce se zákonnými zástupci [online]. Metodický portál RVP, 2024 [cit. 2024-02-01]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12980>
43. *Stanovisko České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání k novele školského zákona upravující vzdělávání distančním způsobem* [online]. ČOSIV, 2020 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2020/08/Stanovisko-COSIV-novela-distancni-vyuka-08-2020.pdf>
44. SVOBODA, Zdeněk a kol. *Koordinátor inkluze na škole*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí, 2020. ISBN 978-80-7561-200-7.
45. *SWOT analýza odhalí vaše silné i slabé stránky a pomůže s firemní strategií*. [online]. SalesMan, 2024 [cit. 2024-03-02]. Dostupné z: <https://www.salesman.cz/swot-analyza-odhali-vase-silne-i-slabe-stranky-a-pomuze-s-firemni-strategii/>
46. *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů* [online]. NPI, 2018b [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://projekty.npi.cz/sypo>
47. *Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 2. 2022* [online]. MŠMT, 2022b [cit. 2022-07-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

48. ŠTUMBAUER, Jan. *Soubor vybraných přednášek z dějin tělesné výchovy a sportu v českých zemích a Československu*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2020. ISBN 978-80-7394-845-0.
49. *Tematická zpráva* [online]. ČŠI, 2016 [cit. 2023-02-02]. Dostupné z:  
[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%03%a9%20zpr%03%a1vy/2016\\_TZ\\_vzdelavani\\_v\\_telesne\\_vychove.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%03%a9%20zpr%03%a1vy/2016_TZ_vzdelavani_v_telesne_vychove.pdf)
50. *The Lieberman-Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education (LIRSPE)* [online]. NCHPAD, 2018a [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: <https://www.nchpad.org/fppics/LIRSPE%20tool.pdf>
51. TRISTANI, Lauren et al. Examining Theoretical Factors That Influence Teachers' Intentions to Implement Inclusive Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2021, roč. 93, č. 3, s. 564-577.
52. *Typy otázek v dotazníku* [online]. Survio, 2020 [cit. 2024-02-01]. Dostupné z: <https://blog-cz.survio.com/typy-otazek/typy-otazek-v-dotazniku/>
53. VAŘEKOVÁ, Jitka a spol. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v tělesné výchově*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2022, ISBN: 978-80-246-5181-1.
54. *Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením* [online]. VVOZP, 2022 [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvozp/uvod-vvozp-17734/>
55. VOSÁTKOVÁ, Barbora. *Protokol LIRSPE jako nástroj hodnocení a podpory proinkluzivního přístupu učitelů TV*. Praha, 2021. Bakalářská práce na FTVS UK. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Ilona Pavlová, MBA.
56. ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání – efektivní vzdělávání všech žáků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2019, ISBN: 978-80-271-0789-6.

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Vyjádření etické komise FTVS UK

Příloha č. 2: Informovaný souhlas pro učitele

Příloha č. 3: Protokol LIRSPE – originální verze v AJ (NCHPAD, 2018b)

Příloha č. 4: LIRSPE Rubrika – originální verze v AJ (NCHPAD, 2018b)

Příloha č. 5: Protokol LIRSPE + LIRSPE Rubrika – neoficiální (neveřejná) verze  
českého překladu

Příloha č. 6: SWOT analýza

Příloha č. 7: Profesní dotazník



# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1:

### Vyjádření etické komise FTVS UK (přední strana)

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:** Využití protokolu LIRSPE jako nástroje sebereflexe pedagogického výkonu učitelů TV na 2. stupni ZŠ v Praze a Středočeském kraji

**Forma projektu:** výzkumný projekt - diplomová práce

**Období realizace:** listopad 2023 – leden 2024

**Předkladatel:** Barbora Vosátková

**Hlavní řešitel:** Barbora Vosátková

**Místo výzkumu (pracoviště):** Výzkum bude probíhat na základních školách v Praze a Středočeském kraji (anonymizováno) – potvrzení se souhlasem 2 škol bude dodáno etické komisi před schválením žádosti a ostatní potvrzení budou předána etické komisi před začátkem výzkumu na dané škole.

**Vedoucí práce:** PhDr. Kamil Kotlík, Ph.D., UK FTVS Katedra pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu

**Popis projektu:** Výzkum spočívá v písemném a elektronickém dotazování pomocí protokolu LIRSPE, SWOT analýzy a elektronického dotazníku. Podklady k dotazování budou osobně předány učitelům ve škole, a to v předem domluvený čas. Učitel bude dopředu upozorněn, že je potřeba udělat si čas co nejdříve po vybrané hodině TV (nejpozději však do konce dne, kdy hodina proběhla) a zajistit klidné a nerušené prostředí. Učitel bude postupovat v pořadí: 1. protokol LIRSPE, 2. SWOT analýza, 3. online dotazník (a na vše bude mít neomezené množství času). Výzkumník bude po celou dobu přítomen, aby mohl po vyplnění každé části zkontrolovat, zda učitel vyplnil všechna políčka. Do průběhu výzkumu nesmí zasahovat, ani ho jakýmkoli způsobem narušovat.

Cílem práce je pomocí protokolu LIRSPE umožnit sebereflexi učitelů inkluzivní TV, a tím získat data o stávající úrovni jejich pedagogického výkonu. Dílčím cílem je přispět k celoživotnímu vzdělávání pedagogů v oblasti APA, a tím potažmo ovlivnit počet žáků uvolňovaných z tělesné výchovy.

Teoretická část bude věnována problematice inkluze na ZŠ a uvolňování z TV, rolím učitele v tomto procesu a základním informacím o žácích se speciálními potřebami. Praktická část bude zjišťovat, jaké hodnoty celkového průměrného skóre v protokolu LIRSPE dosáhl každý učitel. Tyto hodnoty budou statisticky zpracovány tak, aby bylo možné jejich následné porovnání. Dále bude provedena analýza odpovědí z protokolu LIRSPE pomocí SWOT analýzy, která se zaměří na subjektivně vnímané silné a slabé stránky učitelů a možnosti jejich korekce. Pomocí elektronického dotazníku budou získány základní informace o učitelích, jejich vyjádření k přínosu protokolu LIRSPE a podání zpětné vazby k českému překladu. Konečně bude učitelům poskytnuta zpětná vazba k úrovni jejich pedagogického výkonu společně s podněty ke zlepšení.

**Charakteristika účastníků výzkumu:** Výzkum bude realizován u cca 15 učitelů TV na 2. stupni pražských a středočeských základních škol, kteří mají v rámci inkluzivní tělesné výchovy zařazeného žáka s tělesným či smyslovým znevýhodněním. Věkové rozpětí učitelů bude 24-64 let.

**Zajištění bezpečnosti:** Bezpečnost v průběhu vyučovací jednotky zajistí učitel obvyklým způsobem. Do jeho vedení hodiny nebude v rámci výzkumu nijak zasahováno. Rizika prováděného průzkumu nebudou vyšší než rizika běžně očekávaná u tohoto typu výzkumu.

**Etické aspekty výzkumu:** Účastníci nebudou vybíráni z vulnerabilních skupin. Výsledky výzkumu přispějí ke zlepšení vedení inkluzivní tělesné výchovy učitelů. Největší část výchovně vzdělávacího procesu probíhá v přímé úrovni učitel - žák. Účinnost a kvalita tohoto vztahu tak předurčuje kvalitu a efektivnost výchovy a vzdělávání obecně. V době inkluzivního vzdělávacího systému na ZŠ je pro pedagogy důležité neustále se vzdělávat v oblasti aplikovaných pohybových aktivit, aby mohli pracovat v hodinách TV se všemi žáky. Učitel by měl být aktivní a neustále hledat možnosti zlepšení své práce. Žáci se SVP mají právo spontánně poznávat vlastní pohybové dovednosti a možnosti. Přímým přínosem výzkumu má být inkluzivní TV vedená odborníkem, poskytující žákům radostné prožitky z pohybu.

**Potenciální střet zájmů:** Nejsem v pracovním právním (ani rodinném) vztahu k žádnému účastníkovi výzkumu, ani k výše uvedeným organizacím. Vedoucí práce bude dohlížet nad korektností a nezájmovostí posuzování výsledků výzkumu mou osobou. Já ani zmíněná organizace nemáme soukromý zájem na výsledku výzkumu, výzkum nevede k mému osobnímu prospěchu ani prospěchu organizace.

**Ochrana osobních dat:** Data budou shromažďována a zpracovávána v souladu s pravidly vymezenými nařízením Evropské Unie č. 2016/679 a zákonem č. 110/2019 Sb. – o zpracování osobních údajů. Budou získávány následující osobní údaje: kontakt na učitele, jméno a data získaná z výše uvedených metod - které budou bezpečně uchovány na heslem zajištěném počítači v uzamčeném prostoru, přístup k nim bude mít pouze hlavní řešitel a vedoucí práce. V publikovaných pracích nebudou uváděny názvy jednotlivých škol.

Uvědomuji si, že text je anonymizován, neobsahuje-li jakékoli informace, které jednotlivě či ve svém souhrnu mohou vést k identifikaci konkrétní osoby – budu dbát na to, aby jednotliví účastníci nebyli rozpoznatelní v textu práce. Osobní data (jméno a příjmení, případně jiná data, která by vedla k identifikaci jednotlivce), která by vedla k identifikaci účastníků výzkumu, budou do 1 dne po testování anonymizována.



## Vyjádření etické komise FTVS UK (zadní strana)

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

Získaná data budou zpracována, bezpečně uchována a publikována v anonymní podobě v diplomové práci a prezentována na konferencích, případně budou využita při další výzkumné práci na UK FTVS

Během výzkumu nebudou pořizovány žádné fotografie, videa, či audionahrávky. Hodina TV proběhne běžným způsobem, bez zásahu výzkumníka. Po jejím skončení učitel vyplní protokol LIRSPE, SWOT analýzu a elektronický dotazník.

V maximální možné míře zajistím, aby získaná data nebyla zneužita.

**Text informovaného souhlasu (IS):** přiložen

Povinností 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.

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

V Praze dne: 20. 10. 2023

Podpis předkladatele:



Datum a podpis odpovědného pracovníka z místa výzkumu:

### **Vyjádření Etické komise UK FTVS**

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

**Členové:** prof. MUDr. Jan Heller, CSc.

Mgr. Eva Prokešová, Ph.D.

prof. PhDr. Pavel Slepíčka, DrSc.

Mgr. Tomáš Ruda, Ph.D.

PhDr. Pavel Hráský, Ph.D.

MUDr. Simona Majorová

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

dne:.....

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

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

UNIVERZITA KARLOVA  
razítka UK FTVS  
Fakulta tělesné výchovy a sportu  
Josef Martího 31, 162 52, Praha 6  
- 20 -

.....  
podpis předsedkyně EK UK FTVS

## Příloha č. 2:

### Informovaný souhlas pro učitele

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

#### INFORMOVANÝ SOUHLAS pro učitele k žádost 206/2023

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se Všeobecnou deklarací lidských práv, nařízením Evropské Unie č. 2016/679 a zákonem č. 110/2019 Sb. – o zpracování osobních údajů 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 na UK FTVS v rámci diplomové práce s názvem **Využití protokolu LIRSPE jako nástroje sebereflexe pedagogického výkonu učitelů TV na 2. stupni ZŠ v Praze a Středočeském kraji**, prováděném na základní škole:

.....  
Projekt bude probíhat v období: listopad 2023 – leden 2024

1. **Projekt je financován:** jedná se o studentskou práci
2. **Cíl práce:** pomocí protokolu LIRSPE umožnit sebereflexi učitelů inkluzivní TV, a tím získat data o stávající úrovni jejich pedagogického výkonu. Dílčím cílem je přispět k celoživotnímu vzdělávání pedagogů v oblasti APA, a tím potažmo ovlivnit počet žáků uvolňovaných z tělesné výchovy.
3. **Způsob zásahu:** Neinvazivní. Během výzkumu nebudou pořizovány žádné fotografie, videa, či audionahrávky. Hodina TV proběhne běžným způsobem, bez zásahu výzkumníka. Po jejím skončení učitel vyplní protokol LIRSPE, SWOT analýzu a elektronický dotazník. Otázky nebudou zjišťovat žádná citlivá data (vše bude zpracováno anonymně pod šifrou v rámci pravidel GDPR).
4. **Časová náročnost projektu:** 1h TV (45 minut) - následně čas na vyplnění výše zmíněných dotazníků (ideálně bezprostředně po skončení hodiny, nejpozději však do konce dne, kdy hodina proběhla) - bude předem domluven. Samotná hodina TV není součástí výzkumu a proběhla by i mimo výzkum.
5. **Rizika výzkumného projektu:** Rizika prováděného průzkumu nebudou vyšší než rizika běžně očekávaná u tohoto typu výzkumu. Bezpečnost v průběhu vyučovací jednotky zajistí učitel obvyklým způsobem. Do jeho vedení hodiny nebude v rámci výzkumu nijak zasahováno. Výzkumník bude přítomen po celou dobu dotazování, aby mohl po vyplnění každé části zkontrolovat, zda učitel vyplnil všechna políčka. Do průběhu dotazování výzkumník nesmí zasahovat, ani ho jakýmkoli způsobem narušovat.
6. **Přínos tohoto výzkumného projektu pro Vás:** Přispění k celoživotnímu vzdělání učitelů v oblasti APA a získání dat o stávající úrovni Vašeho pedagogického výkonu dle protokolu LIRSPE, včetně zpětné vazby od výzkumníka.
7. Vaše účast v projektu je dobrovolná a nebude finančně ohodnocena.
8. S celkovými výsledky a závěry výzkumného projektu se můžete seznámit na: barbora.vosatkova@gmail.com.
9. **Ochrana osobních dat:** Data budou shromažďována a zpracovávána v souladu s pravidly vymezenými nařízením Evropské Unie č. 2016/679 a zákonem č. 110/2019 Sb. – o zpracování osobních údajů. Budou získávány následující osobní údaje: kontakt na učitele, jméno a data získaná z výše uvedených metod, které budou bezpečně uchovány na heslem zajištěném počítači v uzamčeném prostoru, přístup k nim budu mít pouze já a vedoucí mé práce. V publikovaných pracích nebudou uváděny názvy jednotlivých škol. Uvědomuji si, že text je anonymizován, neobsahuje-li jakékoli informace, které jednotlivě či ve svém souhrnu mohou vést k identifikaci konkrétní osoby – budu dbát na to, aby jednotliví účastníci nebyli rozpoznatelní v textu práce. Osobní data, která by vedla k identifikaci účastníků výzkumu, budou do 1 dne po testování anonymizována. Získaná data budou zpracovávána, bezpečně uchována a publikována v anonymní podobě v diplomové práci a prezentována na konferencích, případně budou využita při další výzkumné práci na UK FTVS
10. **Pořizování fotografií, audio nahrávek a videí účastníků:** Během výzkumu nebudou pořizovány fotografie, audionahrávky, ani videa.

V maximální možné míře zajistím, aby získaná data nebyla zneužita.

Jméno a příjmení předkladatele a hlavního řešitele projektu: *Barbora Vosátková*

Jméno a příjmení osoby, která provedla poučení: *Barbora Vosátková* 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. Dále potvrzuji, že mi byl předán jeden originál vyhotovení tohoto informovaného souhlasu.

Místo, datum .....

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

### Příloha č. 3:

#### The Lieberman-Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education (LIRSPE)

The purpose of this rating scale is to evaluate the effort made by teachers to include children with disabilities in a general physical education environment.

The LIRSPE measures the actions taken by teachers to ensure students with disabilities are offered physical education opportunities alongside their typically developing peers. However, it should be noted, that this instrument does not comprehensively determine whether physical education classes are inclusive because it does not measure a number of complex variables associated with inclusion, such as the nature of interactions between those with disabilities and their peers.

High scores on one of these items will not guarantee that a class is inclusive, but the net positive effect of these items demonstrate the effort that teachers take toward inclusion. Any score above a 3 demonstrates that the teacher is attempting to include children with disabilities in classes.

The LIRSPE must be utilized during at least three physical education class periods that includes at least one child with a disability. It is recommended that teachers receive the scale at least one day before it is used to prepare. Raters are asked to watch the physical education class in its entirety and circle one number (between 1-5 in the score column) providing a rating for each item listed (in the descriptor column) within the LIRSPE.

- 1= Poor - Student is not included in class
- 2= Below - average - Student is rarely included in class
- 3= Average - Student is sometimes included but not all the time
- 4= Above average - Student is mostly included in class
- 5= Excellent - Student is fully included all of the time

\* The final score  $\text{Total \# from each descriptor used above} / \text{Total number of descriptors used} = \text{Inclusion Rating related to effort the teacher makes to include all children.}$

**Please arrive 15 minutes prior to the class start time and remain until all children are dismissed.**

**Note:** It is understood that some of these items may not be within the total control of the physical education teacher. If the physical education teacher makes a good faith effort, for example to get all their children to class on time, but that behavior still does not occur the rater has the option to rate that item as "N/A".

Descriptor	Score	Comments
<u>Start of Class</u>  1. When the general physical education teacher welcomes the children into the gymnasium all of the children in the class are together including the children with disabilities (Children with disabilities do not walk into the gymnasium late).	1 2 3 4 5 N/A	
<u>Introduction</u>  2. Children with disabilities are sitting/standing with their peers and included in the instructions of the introduction.	1 2 3 4 5 N/A	
<u>Warm-up</u>  3. The class does the warm-up together with children performing at their own pace (For example, children run as many laps as they can in X mins vs. requiring X laps in X mins).	1 2 3 4 5 N/A	

Descriptor	Score	Comments
<p><u>Speed of Play Within the Lesson</u></p> <p>4. Speed of play is varied based upon present level of performance of all children including children with disabilities so as not to leave anyone behind (Examples include: volleyball - players use a beach ball to slow down the speed of the game; floor hockey - players use a Frisbee instead of a ball or puck; softball - hit ball off a tee; or basketball - eliminating the five second rule).</p>	<p>1 2 3 4 5 N/A</p>	
<p><u>Differentiated Instruction</u></p> <p>5. Instruction is provided that allows for all students to succeed and benefit within the general program by accommodating different learning styles (Audio, visual, kinesthetic, and approaches specific to the needs of the child such as tactile modeling).</p> <p>6. The lesson provides a variety of choices to execute skills. (This may be done in stations, within the task, and task-to-task.)</p>	<p>1 2 3 4 5 N/A</p> <p>1 2 3 4 5 N/A</p>	
<p><u>Autonomy Supported Instruction</u></p> <p>7. Student has opportunities to make some choices driving his/her own learning.</p> <p>8. Proper accommodations and supports are available for her or his choices (This may require some pre-teaching so children know what choices are available and may be comfortable for them to use.)</p>	<p>1 2 3 4 5 N/A</p> <p>1 2 3 4 5 N/A</p>	
<p><u>Demonstrations</u></p> <p>9. Use various members of the class including children with disabilities to demonstrate skills to the class (Only when you know they can demonstrate the skill being taught and that they would enjoy doing so.)</p>	<p>1 2 3 4 5 N/A</p>	
<p><u>Use of Paraeducator</u></p> <p>10. Support staff assists the child in learning as needed.</p> <p>11. Lesson is provided to the paraeducator before the class and explains their role throughout the lesson.</p>	<p>1 2 3 4 5 N/A</p> <p>1 2 3 4 5 N/A</p>	
<p><u>Peer-partner (when possible)</u></p> <p>12. When using partners the student with a disability has opportunities to partner with a same-aged peer (if appropriate) and not only the paraeducator when possible.</p> <p>13. Paraeducator encourages social interactions with peers in the class when possible.</p>	<p>1 2 3 4 5 N/A</p> <p>1 2 3 4 5 N/A</p>	



Descriptor	Score	Comments
<p><u>Skill/Activity-partner Activity</u></p> <p>14. Teacher plans ahead to organize and manage partners effectively.</p> <p>15. Teacher ensures that children with disabilities have a partner.</p>	<p>1 2 3 4 5 N/A</p> <p>1 2 3 4 5 N/A</p>	
<p><u>Game/Activity- team Sport</u></p> <p>16. Students do not pick teams.</p> <p>17. Teacher avoids elimination games.</p> <p>18. Teacher avoids students waiting in line.</p> <p>19. Teacher distributes as much equipment as possible to maximize opportunities to respond.</p> <p>20. Teacher maximizes opportunities to respond and engagement time for all students by modifying the organization and rules of the game. (For example: using smaller sided games like 3v3 instead of 11 v 11 or allowing two bounces a side for volleyball.)</p>	<p>1 2 3 4 5 N/A</p> <p>1 2 3 4 5 N/A</p> <p>1 2 3 4 5 N/A</p> <p>1 2 3 4 5 N/A</p> <p>1 2 3 4 5 N/A</p>	
<p><u>Equipment</u></p> <p>21. There is a range of equipment to meet the learning needs of all the students in the class. (For example: in a striking unit, the child could use a foam paddle, badminton racquet, flat bat, or tennis racquet.)</p>	<p>1 2 3 4 5 N/A</p>	
<p><u>Environment</u></p> <p>22. Noise and distractions are reduced to maximize success.</p>	<p>1 2 3 4 5 N/A</p>	
<p><u>Assessment</u></p> <p>23. When assessing the class, children with disabilities are assessed alongside their peers and modifications are provided as needed. (For example: a child with a disability may do wall push-ups or sit-ups on a wedge mat yet they are still being assessed along with his/her peers.)</p>	<p>1 2 3 4 5 N/A</p>	
<p><u>Assessment Scores</u></p> <p>24. When children with disabilities are assessed, the scores count at least for their baseline of performance. (For example, when the teacher is collecting scores from the class she will always record the performance of the child with the disabilities at the same time to ensure inclusion and show that their performance and scores matter. If a child who uses a wheelchair is batting using the TGMD their performance will be recorded and counted to measure present level of performance).</p>	<p>1 2 3 4 5 N/A</p>	

Descriptor	Score	Comments
<p><u>Skill-related Feedback</u></p> <p>25. Feedback on skill performance is given throughout the class to all children when possible.</p> <p>26. Feedback in regard to skill performance is positive general and/or positive specific feedback with the use of first names. (Children are held to a high standard and not just going through the motions of the performance. The teacher shows that they care about achievement and learning and not just participation.)</p>	<p>1 2 3 4 5 N/A</p> <p>1 2 3 4 5 N/A</p>	
<p><u>Closure</u></p> <p>27. The whole class is together and present when the teacher presents the closure/warm down of the class.</p> <p>28. Teacher checks for understanding of all children during closure.</p>	<p>1 2 3 4 5 N/A</p> <p>1 2 3 4 5 N/A</p>	
<p><u>Mean Overall Score:</u></p> <p>Sum from each item used above / Total number of items used (excluding n/a) = inclusion rating related to effort the teacher makes to include all children</p> <p>For example: 11 items received a total score of 47 / 11 items (excluding 17 that coded as n/a) = 4.27.</p>		

## Příloha č. 4:

### LIRSPE Rubrics for Each Item

1. When the general physical education teacher welcomes the children into the gymnasium all of the children in the class are together including the children with disabilities.

1	2	3	4	5
Does not come to class at all but is in school.	Comes to class 10 minutes late and sits on perimeter.	Comes to class 6-10 minutes late but transitions easily into the class.	Comes to class 0-5 minutes late but transitions easily into the class.	Comes to class with other class members.

2. Children with disabilities are sitting/standing with their peers and included in the instructions of the introduction.

1	2	3	4	5
Children with disabilities are not in the gym when introduction of the activity begins.	Children with disabilities come late and are standing away from class members when introduction of the activity begins.	Children with disabilities are away from class members when introduction of the activity begins.	Children with disabilities are standing in proximity to the class members when introduction begins.	Children with disabilities are with their peers when introduction begins.

3. The class does the warm-up together with children performing at their own pace.

1	2	3	4	5
Students with disability not included in class warm-up.	Student with disability Participates peripherally with different outcomes.	Class does warm-up for number of laps or number of push-ups and some students in class have to wait for some students to finish due to the command nature of the warm-up.	Class does warm-up for number but the child with the disability is allowed to stop when the majority of the class is finished.	All class members complete warmup at the same time. This can be for a certain time period or for the length of a song etc. but nobody is left to finish last.

4. Speed of play is varied based upon present level of performance of all children including children with disabilities so as not to leave anyone behind.

1	2	3	4	5
Game is played with no accommodations for student's skills.	Game is played with minimal accommodations after play begins.	Game is played with equipment suitable to individual need.	Game is played with equipment suitable to individual need and task options are provided as an afterthought.	Game is played with equipment suitable to individual need and task options are provided with lesson designed from the outset.

5. Instruction is provided that allows for all students to succeed and benefit within the general program by accommodating different learning styles.

1	2	3	4	5
Only one mode of instructional delivery is provided (such as command style with only verbal instruction) throughout the entire class.	Two modes of instruction are provided that address different sensory areas. For example, visual & verbal instructions are provided.	Instruction is provided with a minimum of three modes of instruction (visual, verbal, tactile).	Instruction is provided that addresses three to four different modalities for much of the class.	Instruction is provided in a variety of ways such as demonstration, auditory, kinesthetic and psychomotor for each skill or activity taught.

6. The lesson provides a variety of choices to execute skills.

1	2	3	4	5
The lesson is taught in a way that addresses one specific skill or ability level.	The lesson is taught in a way that makes little Accommodation for skills and/or abilities.	The lesson is taught in a way that accommodates some variation and skill/ability.	The lesson is taught in a way with several accommodations including equipment, rule/game modification and instruction.	The lesson is taught in a way so that all ability and skill levels are addressed.

7. Student has opportunities to make some choices driving his/her own learning.

1	2	3	4	5
The lesson is taught with no opportunity in choices in equipment, rules, or speed of play.	The lesson is taught with limited opportunities and minimal choices in equipment, skill and/or game play.	The lesson is taught with few opportunities and two-three choices in equipment, 2-3 variations in rules, and speed of play can vary once to twice.	The lesson is taught with several choices in equipment, and rule variations. Speed of play may vary at times in the lesson.	The lesson is taught with a wide variety of choices in equipment, rule variations, and speed of play varies according to the need of the students.

8. Proper accommodations and supports are available for her or his choices.

1	2	3	4	5
The game or activity is set up with no peer tutor, paraeducator, Equipment options, rule modifications or Technology available to accommodate the needs of the heterogeneity of the class.	The game or activity is set up with a few peer tutors, paraeducators, equipment options, rule modifications or technology available to accommodate the needs of the heterogeneity of the class.	The game or activity is set up with peer tutors, paraeducators, equipment options, rule modifications/variables or technology available to accommodate some of the needs of the heterogeneity of the class.	The game or activity is set up with various peer tutor, paraeducator, equipment options, rule modifications/variables or technology available to accommodate most of the needs of the heterogeneity of the class.	The game, or activity is set up with peer tutors, paraeducators, equipment options, rule modifications/variables and/or technology available to accommodate the needs of the heterogeneity of the class.



9. Use various members of the class including children with disabilities to demonstrate skills to the class.

1	2	3	4	5
No demonstrations are provided.	The teacher executes minimal demonstrations.	The teacher demonstrates and asks students to demonstrate as well.	The teacher chooses students with and without disabilities to demonstrate several times during the class.	The teacher chooses students with and without disabilities to demonstrate throughout the class.

10. Support staff assists the child in learning as needed.

1	2	3	4	5
Paraeducators/related service providers do not accompany or stay in class with students.	Paraeducators/related service providers accompany the student to class and sits off to the side.	Paraeducators accompany the student and occasionally assists students in the class.	Paraeducators accompany the student and assists students in the class under direction of the teacher.	Trained paraeducators accompany the student and assists students in the class.

11. Lesson is provided to the paraeducator before the class and explains their role throughout the lesson.

1	2	3	4	5
No training or discussion with paraeducator prior to or during the class.	Verbal explanations are provided to the paraeducator prior to or during class.	The lesson plan is provided to paraeducator with specific instruction during the class.	The lesson plan is provided with specific instruction prior to the start of class.	The lesson plan is provided with specific followup instruction prior to the start of class.

12. When using partners the student with a disability has opportunities to partner with a same-aged peer (if appropriate) and not only the paraeducator when possible.

1	2	3	4	5
Student with disability is paired with paraeducator and does not engage with other students in the class.	Student with a disability is paired with paraeducator and occasionally works with a peer.	Student with disability is paired with peer partner for at least 50% of class time.	Student with a disability is paired with peer partner for most of the class with some paraeducator support.	Student with a disability is paired with peer partner all of the class with some paraeducator support as needed.

13. Paraeducator encourages social interactions with peers in the class when possible.

1	2	3	4	5
The paraeducator does not come to class.	The paraeducator comes to class but does not encourage any interaction with peers.	The paraeducator comes to class and encourages peer interaction when it is convenient or easy.	The paraeducator is in the class and encourages peer to peer interaction and partners most of the time.	The paraeducator is in the class but encourages peer to peer interaction and partners 100% of the time.

14. Teacher plans ahead to organize and manage partners effectively

1	2	3	4	5
The teacher directs students in the class to find a partner and student with disability is standing alone.	The teacher directs students in the class to find a partner and student with disability is forced to work with a peer neither chooses.	The teacher directs students in the class to find a partner and ensures that the child with the disability has a partner.	The teacher directs students in the class to find a partner and matches student with disability with a specific partner.	The teacher directs students in the class to find a partner and has a clear plan for matching all partners.

15. Teacher ensures that children with disabilities have a partner.

1	2	3	4	5
The teacher says "get a partner" and the children with disabilities end up with no partner.	The teacher says "get a partner" and the children with disabilities are forced to be with a child who chose a different partner.	The teacher says, "get a partner" and ensures that the child with the disability has a partner while the class is getting partners.	The teacher plans ahead and partners the child up with a partner before they say "get a partner."	The teacher has a clear plan for partners for every child and uses the same approach for the whole class to get into partners.

16. Students do not pick teams.

1	2	3	4	5
Students pick teams.	Students pick teams and the students with disabilities are chosen last.	The teacher divides the class with little consideration to the match-ups.	The teacher uses a coding/semiorganized system for selecting teams.	The teacher has pre-planned teams before the class starts and divides the teams up seamlessly.

17. Teacher avoids elimination games.

1	2	3	4	5
Teacher plays elimination games.	Teacher plays elimination games and some children can reenter get tagged back in by peers after some time.	Teacher plays elimination games and children can reenter with fitness or motor skills.	Teacher plays elimination game but students can automatically reenter.	No elimination games were played.

18. Teacher avoids students waiting in line.

1	2	3	4	5
There are at least 5 students in a line waiting.	There are 5 students in a line waiting with quick rotation.	There are 4 or less students waiting in line with quick rotations.	There are 3 or less students waiting in line	There are no or minimal lines for activities.

19. Teacher distributes as much equipment as possible to maximize opportunities to respond.

1	2	3	4	5
There is one ball or piece of equipment for the entire class.	There are few pieces of equipment that require students to wait to use equipment.	Students need to wait a turn to use equipment.	Each student has his/her own equipment.	Each student can choose his/her own piece of equipment.

20. Teacher maximizes opportunities to respond and engagement time for all students by modifying the organization and rules of the game.

1	2	3	4	5
Students have limited opportunities to engage in time on task.	Students are offered one choice to participate.	Students are offered few choices to participate and engage in the content.	Multiple opportunities to engage in the content are offered.	Throughout the class, students are able to freely select and engage in the content.

21. There is a range of equipment to meet the learning needs of all the students in the class.

1	2	3	4	5
The teacher uses one type of equipment for the whole class such as traditional volleyballs.	The teacher allows the children to use two types of equipment for the lessons.	The teacher allows the children to use three types of equipment for the lessons.	The teacher allows the children to use four types of equipment for the lessons.	The teacher allows the students to use a variety of equipment (5 or more) such as trainer volleyballs, balloons, beach balls, finger light balls, or traditional volleyballs.

22. Noise and distractions are reduced to maximize success.

1	2	3	4	5
No accommodations are made to reduce light, noise or safety issues.	Teachers accommodate for noise by minimizing distractions.	There is noise and distractions during some (30-79%) of the class that can be avoided.	There is noise and distractions during part (5-39%) of the class that can be avoided.	Acoustics are good, light glare minimized and safety/security insured.

23. When assessing the class, children with disabilities are assessed alongside their peers and modifications are provided as needed.

1	2	3	4	5
Students with disabilities are not present in the gymnasium during assessments.	Students with disabilities are present in the gymnasium, but do not participate in assessments.	Students with disabilities participate in assessments with no accommodations for their disability.	Students with disabilities have some accommodations made for their disability.	Students with disabilities have are fully accommodated for their needs during assessments.

24. When children with disabilities are assessed, the scores count at least for their baseline of performance and they are re-assessed to determine progress.

1	2	3	4	5
Children with disabilities go through the motions of assessment but their scores are not recorded at all.	Children with disabilities go through the motions of assessment and their scores are written down but not used at all.	Children with disabilities go through the motions of assessment and their scores are written down and used to record performance for the assessment but not for progress reports.	When children with disabilities are assessed, the scores count at least for their baseline of performance.	When children with disabilities are assessed, the scores count at least for their baseline of performance and they are reassessed to determine progress.

25. Feedback on skill performance is given throughout the class to all children when possible.

1	2	3	4	5
No feedback is given to any children the entire class.	General feedback is given periodically to some children.	General feedback is given throughout to some children.	General and specific skill feedback is given throughout to most children.	Feedback on skill performance is given throughout the class to all children.

26. Feedback in regard to skill performance is positive general and/or positive specific feedback with the use of first names.

1	2	3	4	5
No general or specific feedback is provided to students in the class.	Positive general feedback is given periodically.	Positive general feedback and some specific feedback is used with minimal use of first names.	Positive general feedback and specific feedback is used with use of first names some of the time.	Positive general and skill specific feedback is provided to all students throughout the class.

27. The whole class is together and present when the teacher presents the closure/warm down of the class.

1	2	3	4	5
The students with the disabilities leave before closure.	The students with the disabilities are present for part of the closure.	The students with the disabilities are present for closure but stand peripheral to the group.	The students with the disabilities are there for the entire closure and are part of the group most of the time.	The students with the disabilities are there for the entire closure and are part of the group.

28. Teacher checks for understanding of all children during closure.

1	2	3	4	5
The teacher does not check for understanding at all during closure.	The teacher checks for understanding one time during closure.	Teacher checks for understanding several times but only addresses students without disabilities.	The teacher checks for understanding and addresses students with disabilities minimally.	Teacher checks for understanding of all students during closure on a consistent basis.

**Příloha č. 5:**

Lieberman-Brian škála hodnotící inkluzi v hodinách tělesné výchovy (LIRSPE) +  
LIRSPE Rubrika – neoficiální (**neveřejná**) verze českého překladu

## Příloha č. 6:

### SWOT analýza

1) Na základě odpovědí v dotazníku LIRSPE a Vašeho subjektivního dojmu napište do polí v horní polovině tabulky Vaše silné a slabé stránky v roli učitele inkluzivní tělesné výchovy. Následně do polí v dolní polovině tabulky napište, jaké příležitosti a hrozby Vám podle Vás hodina inkluzivní tělesné výchovy přináší:

		Pozitivní vliv			Negativní vliv		
Vnitřní faktory	SILNÉ STRÁNKY	A	B	SLABÉ STRÁNKY	A	B	
Vnější faktory	PŘÍLEŽITOSTI	A	B	HROZBY	A	B	

2) Následně ke každé z Vašich odpovědí napište číslo 1-5, kdy:

**Sloupec A** značí, jak důležitá z vašeho pohledu daná položka je (1 = málo důležitá, 5 = velmi důležitá)

**Sloupec B** značí subjektivně vnímanou míru úspěšnosti v dané položce. (1 = velmi nízká, 5 = velmi vysoká)

## **Příloha č. 7:**

### Profesní dotazník

**1) Jaký je Váš věk?**

- a) 24 - 35
- b) 36 - 50
- c) 50 - 64

**2) Jaké je vaše pohlaví?**

- d) žena
- e) muž
- f) jiné: \_\_\_\_\_

**3) Jaký je Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání?**

- g) středoškolské s maturitou
- h) vysokoškolské bakalářské
- i) vysokoškolské magisterské
- j) vysokoškolské doktorské

**4) Na které VŠ (fakulta, obor) jste tohoto stupně vzdělání dosáhl/a?**

\_\_\_\_\_

**5) Prošel/a jste některými z kurzů/programů zaměřených na inkluzivní pedagogiku nabízených v rámci celoživotního vzdělávání?**

\_\_\_\_\_

**6) Jaké jsou vaše dosavadní zkušenosti v roli pedagoga TV?**

- a) méně než 1 rok
- b) 1-2 roky
- c) 3-5 let
- d) 5-10 let
- e) více než 10 let

**7) Jaké jsou vaše dosavadní zkušenosti v roli pedagoga inkluzivní TV?**

- a) méně než 1 rok
- b) 1-2 roky
- c) 3-5 let
- d) 5-10 let
- e) více než 10 let

**8) Máte zkušenost se sportem osob s tělesným postižením z jiné než pedagogické činnosti (např. trenér)?**

- a) ne
- b) ano, méně než 1 rok
- c) ano, 1-2 roky
- d) ano, 3-5 let
- e) ano, 5-10 let
- f) ano, více než 10 let

Pokud jste odpověděl/a ANO, kde jste tyto zkušenosti získal/a:

\_\_\_\_\_

**Jak dobře Vás studium na VŠ připravilo na roli pedagoga inkluzivní TV?**

- a) připravilo mě dostatečně
- b) spíše připravilo
- c) nevím
- d) spíše nepřipravilo
- e) nepřipravilo mě vůbec

Vaši odpověď prosím zdůvodněte:

---

**9) Převažují podle Vás Vaše silné stránky v roli pedagoga inkluzivní TV nad těmi slabými?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) jsou vyrovnané
- d) spíše ne
- e) ne

Vaši odpověď prosím zdůvodněte:

---

**10) Převažují podle Vás ve Vašich hodinách inkluzivní TV příležitosti nad hrozbami?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) jsou vyrovnané
- d) spíše ne
- e) ne

Vaši odpověď prosím zdůvodněte:

---

**11) Jaká je Vaše důvěra ve vlastní schopnost vést hodinu inkluzivní TV?**

- a) zcela si důvěřuji
- b) spíše si důvěřuji
- c) nevím
- d) spíše si nedůvěřuji
- e) zcela si nedůvěřuji

**12) Je něco, co by Vám podle Vás pomohlo důvěru ve vlastní schopnost vést inkluzivní hodinu TV zvýšit?**

---

**13) Je na Vašich hodinách inkluzivní TV přítomen asistent pedagoga/asistent APA?**

- a) ano
  - b) ne
  - c) jiné: \_\_\_\_\_
- 

**14) Jaký vliv má podle Vás přítomnost asistenta pedagoga na kvalitu hodiny?**

- a) pozitivní
- b) negativní
- c) žádný
- d) asistent pedagoga není přítomen

Vaši odpověď prosím zdůvodněte:

---



**15) Je podle Vás protokol LIRSPE pro učitele inkluzivní TV přínosný?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

Vaši odpověď prosím zdůvodněte:

---

**16) Byla pro Vás prvotní verze českého překladu protokolu LIRSPE srozumitelná?**

- e) ano
- f) spíše ano
- g) spíše ne
- h) ne

Vaši odpověď prosím zdůvodněte:

---