

Editorial

„Aplikované pohybové aktivity, aplikovaná tělesná výchova? Jak jste to říkal? Ne, neznám, to mi nic neříká...“, pravil jeden ředitel základní školy. „A vy můžete učit tělesnou výchovu?“ Takových reakcí našťestí ubývá, sice pomalu, ale ubývá. Studium aplikovaných pohybových aktivit na Fakultě tělesné kultury UP bude v roce 2011 slavit 20 let své existence. Dvacetiletý mladík či slečna jsou většinou plni sil, života, zdraví i elánu. Jsou přesvědčeni o tom, že právě oni změní svět, ale svět je většinou zatím moc nezná. Okolní svět o nich možná zatím moc neví, ale oni sami vědí o světě docela hodně a dokáží se postarat nejen o sebe, ale také o jiné. V případě aplikovaných pohybových aktivit (APA) o osoby se zdravotním postižením nebo jinými speciálními potřebami. Někteří APA vyčítají, že nejsou uvedeny v zákoně o pedagogických pracovnících či v seznamu regulovaných zaměstnání. Nezapomínejte!! V posledním čísle časopisu Palaestra (ročník 25, číslo 2) uvádí Claudine Sherrill (2010) fakt, že APA či ATV nikdy nebylo v USA na seznamu regulovaných zaměstnání (více než 900 profesí). Přesto je v USA aplikovaná tělesná výchova součástí vzdělávacího systému již od 60. let minulého století a od roku 1997 je implementován systém národního referenčního rámce standardů APENS (Kelly, 2005). Jak praví klasikové: „Řím nebyl postaven za jeden den.“ I u nás v Čechách, na Moravě a ve Slezsku je cítit drobné posuny směrem k zakořenění APA v naší společnosti. MŠMT v současnosti připravuje materiál s názvem Zásady a pravidla financování veřejných vysokých škol pro rok 2012 a další, ve kterém je uvedeno financování vícenákladů spojených se studiem studentů se smyslovým i tělesným postižením ve studijním programu TV a sport. Na FTK UP se realizují rozvojové programy, které mají za cíl zvýšit kvalitu APA na vysokých školách a propojit akademickou i praktickou oblast práce s osobami se zdravotním postižením. Díky projektům řešitelského týmu Ondřeje Ješiny je stále více žáků se SVP začleňováno do školní TV, jezdí se spolužáky na zimní lyžařské kurzy a učitelé TV mají možnost se obrátit s žádostí o radu či pomoc na pracovníky Centra aplikovaných pohybových aktivit na FTK UP (www.apa.upol.cz). Ale i tak jsou dvacetiletí trochu netrpěliví a chtějí by více a rychleji. Naštěstí jsou pracovití, mají moudré a prozíravé rodiče a kmotry, a tak krok za krokem směřují k naplnění vize Evropské federace APA: „Plnohodnotné zapojení všech osob se zdravotním postižením do pohybových aktivit kvalitně připravenými odborníky v rámci pevného legislativního rámce.“ Milé aplikované pohybové aktivity, přejí vše nejlepší k vašim dvacatinám a budu se těšit na setkání s vašimi příznivci na karnevalu v Olomouci 2. dubna 2011.



Doc. Martin Kudláček, Ph.D.

Obsah

PRAXE

Osobnost v oblasti APA (redaktorka rubriky Alena Vyskočilová)
Na pomezí mezi dvěma světy... (rozhovor s Petrou Kurkovou)..... 2
Alena Vyskočilová

Informace o projektech (redaktor rubriky Ondřej Ješina)
Informace k I. národní konferenci aplikovaných pohybových aktivit a semináři Integrace - jiná cesta IV..... 5
Ondřej Ješina
Uskutečněné akce projektu Speciálně poradenské centrum aplikovaných pohybových aktivit..... 6
Ondřej Ješina
Uskutečněné akce projektu Centra podpory integrace..... 9
Ondřej Ješina

APA v praxi (redaktor rubriky Tomáš Vyhliďal)
Základní škola prof. V. Vejvodského a sportovní aktivity žáků se zrakovým postižením..... 15
Mírko Spurník
OUN Olomouc - minulost, současnost i budoucnost..... 15
Daria Zajacová

Jak na to... (redaktor rubriky Martin Kučera)
Ve vodě s úsměvem.....17
Viktor Pacholík
KUBB - tradiční švédská hra pro všechny..... 21
Martin Kučera

Řekněte to jinak (redaktorka rubriky Pavla Kukolová)
Vybrané výrazy (znaky) pro využití v ATV 2 23
Pavla Kukolová

Informace ze zahraničí (redaktor rubriky Martin Kudláček)
APA v rehabilitaci - případová studie Satakunta/Finsko 25
Best Start: Projekt inkluzivních škol, Irsko 27
Další vzdělávání učitelů tělesné výchovy v oblasti aplikované tělesné výchovy pro studenty s postiženími v Lotyšsku..... 29

TEORIE

Recenzovaná sekce
Kudy na to? O motorické kompetenci a principech adaptací v APA31
Hana Válková
Vybrané problémové okruhy integrace dětí se zrakovým postižením do školní tělesné výchovy..... 40
Ladislav Bláha, Zbyněk Janečka, Roman Herink
Dimenze emočních reakcí vyvolávaných tělocvičnými aktivitami u žáků romského etnika 48
Ondřej Ješina, Lucie Rybová
Sport v životní dráze člověka s tělesným postižením..... 56
Tomáš Hrouda, Lucie Rybová
Systematický přehled výzkumných studií o začleňování studentů se zdravotním postižením v tělesné výchově..... 62
Roman Herink, Martin Kudláček
Pokyny autorům recenzované části časopisu APA v teorii a praxi..... 74

Inspirace
Recenze odborných knih 75
Výběr abstraktů výzkumných článků z oblasti APA 76

Redakční rada: prof. PhDr. Hana Válková, CSc. (FTK UP Olomouc), PaedDr. Zbyněk Janečka, Ph.D. (FTK UP Olomouc), doc. Mgr. Martin Kudláček, Ph.D. (FTK UP Olomouc), Mgr. Ondřej Ješina (FTK UP Olomouc), PaedDr. Ladislav Bláha, Ph.D. (PedF UJEP Ústí nad Labem), doc. PaedDr. Jitka Kopřivová, CSc. (FSpS MU Brno), Ružena Popović, Ph.D. (Faculty of Sport and PE, University of Niš, Srbsko), Mirosław Górny, Ph.D. (AWF Poznań, Polsko), Mgr. Iva Obrusníková, Ph.D. (University of Delaware, USA), prof. PhDr. Jela Labudová, CSc. (FTVŠ UK Bratislava, Slovensko). Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 771 47 Olomouc, www.upol.cz/vup, e-mail: vup@upol.cz. K vydání připravila Fakulta tělesné kultury UP v Olomouci ve spolupráci s Českou asociací aplikovaných pohybových aktivit (ČAAPA). Olomouc 2010. Vychází dvakrát ročně.
ISSN 1804-4204. ISSN 1804-4220 (on-line). Reg. č. MK ČR E 19549.

Osobnost v oblasti APA*(redaktorka Alena Vyskočilová)***Na pomezí mezi dvěma světy...
(rozhovor s Petrou Kurkovou)****Alena Vyskočilová***Katedra aplikovaných pohybových aktivit,
Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci*

Petra Kurková, sportovkyně, jejíž největší vášní je sjezdové lyžování, v němž je několikanásobnou deaflympijskou vítězkou, vystudovala obor rekreologie na FTK UP v Olomouci. Během studia doktorského studijního programu na téže instituci se zaměřila na pohybové aktivity osob se sluchovým postižením. Od počátku svého působení v Centru kinantropologického výzkumu na FTK UP, kam nastoupila po získání titulu Ph.D., se zaměřuje na zdravý životní styl osob se sluchovým postižením (především v souvislosti s pohybovými aktivitami) a získala v této oblasti několik významných grantů. Vlastní píli toho za svůj život dokázala mnoho. Přesto při našem rozhovoru působí neuvěřitelně skromně a je vidět, že si nic neodpustí. Jejím životním krédem je „raději dvakrát než vůbec“.

Jak jste na tom v současné době se sportem? Připravujete se na nadcházející sezonu?

■ Sport byl a je součástí mého životního stylu. V únoru 2011 bude deaflympiáda, takže se samozřejmě intenzivně připravuji, i když je velice těžké to skloubit s prací. Nicméně se snažím připravovat, jak nejvíce to jde, a samozřejmě mým cílem je opět stát „na bedně“.

Zmínila jste se o deaflympiádě, která by se měla konat příští rok ve Vysokých Tatrách na Slovensku. V médiích proběhlo, že jsou nějaké problémy s přípravou. Co je na tom pravdy?

■ Já mám informace z doby, kdy už bylo medializované, že Mezinárodní deaflympijský výbor odebral Slovensku pořádání her. To by znamenalo buď přesunout celou akci jinam, s čímž by byly spojeny obrovské náklady, anebo ji zrušit úplně, což by byla velmi složitá situace, neboť všechny svazy mají na účast na těchto hrách nejrůznější projekty. Nakonec ale po jednáních, která proběhla v červenci 2010, se hry na Slovensku konat budou.

Jak taková situace působí na závodníky?

■ Špatně. Jednotlivé svazy ihned posílaly petice na Mezinárodní deaflympijský výbor, protože pokud by se hry nekonaly, byl by to rozhodně krok zpět.

**Co říkáte na vaše kolegyně závodnice, cítíte tlak konkurence?**

■ Konkurence je v současné době velmi silná. V České republice máme mladou lyžařku (*Tereza Kmočová, pozn. red.*), která bude s největší pravděpodobností mou nástupkyní, což je dobře. Je jí 20 let a neřekla bych, že se cítím ohrožená. Samozřejmě čas nelze zastavit a já už se nemohu sportu věnovat tak, jak bych chtěla. Dosahovat dobrých výsledků chci pořád, ale je to sport a vyhrávat chtějí všichni.

Se Slovenskem je spojena významná část vašeho života – studovala jste tam střední školu. Jak na toto období vzpomínáte?

■ Ano, je to pravda, studovala jsem běžné Gymnázium v Liptovském Mikuláši. Byl to můj velký krok k samostatnosti. Bydlela jsem na internátě. Klima tehdejší doby bylo zcela jiné a musela jsem se sama vyrovnat s překážkami, nic mi nebylo usnadněno. Na druhou stranu jsem zde měla výborné tréninkové podmínky, což převážilo to ostatní. Chtěla jsem dosáhnout kvalitních výsledků a tam jsem pro to měla podmínky.

Co se týkalo studia, tak to mělo dvě roviny. Na jednu stranu jsem se musela vypořádat se slovenštinou, což bylo náročné. Celý rok mi trvalo, než změnu mozek vstřebal a začal myslet ve slovenštině. Na druhou stranu, když porovnám studium na střední škole s pozdějším studiem na vysoké škole, v Liptovském Mikuláši byli, co se týká studia vrcholových sportovců, mnohem dál. Měla jsem individuální vzdělávací plán, takže studium probíhalo jako na vysoké, ale nemusela jsem mít splněnou docházku. S tím jsem měla pak na vysoké škole problém, protože jsem si musela absence nahradit.

Takže jste nikdy nenavštěvovala speciální školu pro žáky se sluchovým postižením?

■ Ne, vyrůstala jsem ve slyšícím prostředí, od druhé třídy jsem začala nosit sluchadlo a seděla jsem v první lavici uprostřed. Když se v Ostravě

otvírala ZŠ pro žáky se sluchovým postižením, chtěli naplnit kapacitu a na moje rodiče byl vyvíjen nátlak, abych přestoupila. Tato alternativa pro mne nebyla vůbec výhodná, škola byla daleko a v běžné škole, kde jsem se učila, jsem byla spokojená, a to nás ve třídě bylo celkem 36 žáků. Znakový jazyk jsem neovládala až do doby, než jsem začala se sportem neslyšících, to bylo v roce 1998.

Všeobecně je komunita neslyšících vnímána jako samostatná uzavřená skupina lidí, kteří k sobě jen tak někoho nepustí. Jak tuto skutečnost vnímáte vy? A kam byste se zařadila?

■ Já jsem byla plně začleněná do společnosti slyšících. Měla jsem pár kamarádů neslyšících, ale to byli jen vybraní jedinci. Na vysoké škole, kde jsem studovala rekreologii, o tom, že mám sluchové postižení, nikdo nevěděl, neboť se někde ztratila lékařská zpráva. Nikdy jsem neměla tendenci si hrát na chudinku a svého postižení nějak využívat. Vzpomínám si ale na takovou úsměvnou situaci při hodině potápění, kde jsem sama uznala, že bych se potápět neměla. Šla jsem za vyučujícím a ten na mě vytřeštil oči, protože o tom, že mám sluchové postižení, se dozvěděl poprvé. To bylo až ke konci studia.

Vnímáte tedy rozdíl mezi komunitou neslyšících, která znakuje, a například vámi, která jste v podstatě plně začleněná do běžné společnosti?

■ Začala jsem to pociťovat, když mé závodní aktivity začaly ustupovat a já měla zájem poznat tuto komunitu více. Společnost se začala měnit, bylo více informací, a tím vznikl i můj zájem o další, tentokrát postgraduální studium. A také jsem chtěla vstoupit do sportu neslyšících a pomoci ho zviditelnit a dostat ho více do povědomí lidí. Úraz kolene mi totiž již neumožnil závodit na vrcholové úrovni mezi nepostiženými lyžaři (*Petra byla 8 let v národní reprezentaci, pozn. red.*). Chtěla jsem ukázat jak neslyšícím, tak slyšícím, čeho všeho lze dosáhnout. Některé zkušenosti byly negativní, některé pozitivní, jiné až úsměvné. Například při mé premiéře na deaflympijských hrách v roce 1999 mi bylo sděleno, že tam nemám co dělat, neboť neznakuji a mluvíím, a to dokonce několika cizími jazyky, a tak nemůžu splňovat kritéria pro účast v soutěži. Vůbec nebrali v potaz zkoušku sluchu, kterou jsem musela jako všichni ostatní závodníci podstoupit. A těch věcí bylo více. Dlouho jsem nevěděla, proč mi závidí. Myslela jsem si, že v této komunitě budou vztahy lepší. Ale tady se rozlišuje, jestli někdo slyší míň nebo víc, nebo jestli má sluchadlo, případně kochleární implantát. Je to jako všude jinde. Úspěch se neodpouští, alespoň v naší zemi ne.

Co vaše profesní kariéra? Během postgraduálního studia jste se věnovala aplikovaným pohy-

bovým aktivitám osob se sluchovým postižením, co děláte nyní?

■ Do doktorského studijního programu jsem byla přijata díky prof. Haně Válkové a musím říci, že to od ní byl velice odvážný krok. Já jsem studovala rekreologii, a tak jsme spolu nepřišly moc do kontaktu, nicméně naše spolupráce probíhala velmi dobře a ráda na to vzpomínám. Studium jsem ukončila v roce 2003 a od roku 2004 pracuji v Centru kinantropologického výzkumu na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.

Získala jste i nějaký významný grant a byla na stáži v USA. Čeho se týkal?

■ Získala jsem grant z Grantové agentury České republiky pro výzkumný projekt „Komparace integrovaného a speciálního vzdělávání z hlediska zdravého životního stylu žáků se sluchovým postižením“. Na stáži v Americe jsem byla v roce 2008



v rámci Fulbright-Masarykova stipendia (*stipendium je určeno začínajícím i pokročilým vědeckým pracovníkům, kteří jsou vynikajícími odborníky ve své vědecké oblasti a současně jejich zaměření není jen výhradně odborné, poz. red.*). Grant se týkal porovnávání žáků se sluchovým postižením studujících v běžné škole a žáků se sluchovým postižením studujících ve školách pro ně samostatně zřízených. Již během studia rekreologie jsem si zvolila dvouletou specializaci podpora zdraví. Právě proto jsem se ve svém výzkumném projektu zaměřila na porovnání podmínek k pohybové aktivitě, v tělesné výchově a vůbec ve vztahu k podpoře zdraví, neboť tam vidím velkou mezeru, a to nejen u osob s postižením, ale i u běžné populace. U osob se sluchovým postižením se většinou řeší vzdělávání, komunikační systémy, adaptace knih a vzdělávacích materiálů pro neslyšící žáky, ale neřeší se pohybová aktivita a vedení ke zdravému životnímu stylu.

Jaká je tedy APA osob se sluchovým postižením u nás a v zahraničí, je v tom rozdíl?

■ Je obtížné to porovnávat. Amerika je velká země a jak u nás, tak tam jsou školy, které jsou

průměrné, a školy, které vyčnívají. Jednou z výjimečných škol, kterou jsem navštívila, byla škola na Floridě, kde byly z hlediska realizace APA naprosto vynikající podmínky a samotné vybavení a dostupnost zařízení včetně pedagogické podpory byly na špičkové úrovni. Samozřejmě nepopírám, že i u nás jsou školy, které mají obdobné podmínky. Stále jsem se snažila proniknout a pochopit komunitu neslyšících a získat zpětnou vazbu přímo z praxe. Tato komunita je uzavřenou skupinou, kterou sjednocuje jazyk a kultura, pak jsou tu ti, kteří jsou v kontaktu s oběma „světy“. Někteří vyhranění jedinci se sluchovým postižením o sobě tvrdí, že žádné postižení nemají a jsou zdraví. Což jim na druhou stranu nebrání v tom, aby pobírali různé sociální výhody, pramenící z jejich postižení. Co se týká APA – sami se z nich vyčleňují. Ty vztahy jsou velice složité a právě pobyt v Americe mi pomohl lépe pochopit tyto odlišnosti. Je však potřeba nezapomínat na to, že i v této oblasti dochází k neustálému vývoji.

A co třeba APA na evropské úrovni? Máte odšud nějaké zajímavé postřehy?

■ Zajímavé bylo například, že na mezinárodním sympoziu ve Švédsku v roce 2009 byly jen dva příspěvky o APA osob se sluchovým postižením, anebo na světovém kongresu neslyšících v Madridu v roce 2007 bylo pro mě velké překvapení to, že většina účastníků měla své tlumočníky do svého národního znakového jazyka.

Jaké byly aplikované pohybové aktivity před deseti lety a jaké je to teď?

■ Já to vnímám jako takovou cestu. V průběhu studia jsem načerpala teoretické informace, které se týkaly pohybových aktivit, sportu a podpory zdraví, a tyto znalosti jsem mohla díky postgraduálnímu studiu a zkušenostem ze své dlouholeté závodní činnosti přenést tam, kam bylo potřeba. Například jsem zjistila, že neslyšící sportovci používají nevhodnou tréninkovou obuv a vybavení a dělají základní chyby, což jsem mohla ovlivnit.

Co říkáte na nový studijní obor APA, který na FTK UP přibyl k oboru ATV?

■ Myslím si, že je to určitě dobře. Na rekreologii bylo této problematice věnováno velice málo času, v podstatě jen dvě vyučovací jednotky. Já si dodnes pamatuji praktickou věc, kterou nám ukázal dr. Zbyněk Janečka, a to když jdeme někam ve tmě, máme před sebou držet ruku speciálním způsobem tak, abychom si „nenabili“. Využívám toho dodnes. *(Smích.)* V životě samotném totiž nejde jen o tělesnou výchovu, i když ta má ve vzdělávacím procesu svůj nepopiratelný význam. A protože dnes je trend k začleňování všech osob s postižením do běžného prostředí, je jen dobře, že budou takoví odborníci ve volnočasové sféře. Je to velice dobrý krok k inkluzi.

Jaké máty plány do budoucna?

■ Chtěla bych dělat to, co mě baví, a to je to, co právě dělám. Ale mým velkým přáním, co se týká pracovní sféry, je, abych mohla vědecké poznatky a praktické zkušenosti, které mám, předávat vysokoškolským studentům.

Děkuji za rozhovor. ■



Informace k I. národní konferenci aplikovaných pohybových aktivit a semináři Integrace – jiná cesta IV

Ondřej Ješina

Katedra aplikovaných pohybových aktivit, Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci

APA v Olomouci

Katedra aplikovaných pohybových aktivit (APA) byla založena již od počátku vzniku Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci v roce 1991. Dříve byla označována jako Katedra aplikované tělesné výchovy a garantovala stejnojmenný obor, ke kterému v roce 2009 přibyl studijní obor aplikované pohybové aktivity. V současné době tedy katedra garantuje obory *aplikovaná tělesná výchova* (připravuje učitele tělesné výchovy pro všechny typy škol, včetně tříd a škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) a *aplikované pohybové aktivity* (připravuje odborníky pro oblast volného času osob se speciálními potřebami).

Oba obory jsou jakýmsi přemostěním mezi speciální pedagogikou a tělesnou výchovou (respektive rekreologií). Jsou nabízeny v prezenční i kombinované formě a jsou otevřeny i pro studenty se zdravotními postiženími (nejčastěji se sluchovým a tělesným postižením). Obor aplikovaná tělesná výchova již také řada studentů se sluchovým postižením úspěšně absolvovala. Katedra APA je velmi aktivní především v zahraničí. Řada předmětů (včetně integrovaného zimního výcvikového kurzu) je nabízena studentům přijíždějícím na FTK UP v rámci programu Erasmus. Do nedávné minulosti byla katedra garantem programu CEEPUS v oblasti APA. Z hlediska studia je nejvýznamnější zapojení do prestižního evropského vzdělávacího programu Erasmus Mundus prostřednictvím spolupráce na projektu Erasmus Mundus Master in Adapted Physical Activity, kde je koordinátorem Katolická univerzita v Leuven (Belgie) a dalšími partnery (kromě FTK UP) jsou Norská sportovní univerzita (Oslo, Norsko) a Univerzita v Limericku (Irsko). Katedra APA je také nositelem řady projektů, mezi nimi například projektu Centra podpory integrace podporovaného ESF a státním rozpočtem ČR, který nabízí podporu školským i mimoškolským organizacím pracujícím s dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.

Semináře Integrace – jiná cesta

Již v 90. letech pořádala FTK (Katedra ATV) několik odborných setkání a konferencí, přesto až s příchodem financí z ESF a rozpočtu ČR se začalo dařit organizovat pravidelnější setkání. Úplně první seminář Integrace – jiná cesta (2007) byl realizován jako součást projektu **Podpora integrace dětí s tělesným postižením ve školní tělesné výchově prostřednictvím „Centra pohybových aktivit“**, jehož hlavním řešitelem, a tedy i zakladatelem těchto seminářů, byl Martin Kudláček. Již od počátku byl tento seminář zaměřen nejen na odbornou veřejnost z akademického prostředí, ale především na pracovníky z prostředí základních a středních škol, neziskového sektoru a dalších organizací. V rámci tohoto projektu byl realizován ještě seminář Integrace – jiná cesta II (2008). Naše pracoviště kromě jiného pořádá i seminář Aktivní v každém věku, který má už také několikaletou tradici.

Tradice seminářů s označením Integrace – jiná cesta dále pokračuje a v současné době je jedním z výstupů projektu Centra podpory integrace, CZ.1.07/1.2.00/08.0117. Na jaře v roce 2010 byl uspořádán seminář Integrace – jiná cesta III, který byl obsahově zaměřen na problematiku aplikovaných pohybových aktivit osob s tělesným a zrakovým postižením. Zaznamenali jsme relativně velký zájem (celkem cca 55 účastníků), za nějž vděčíme fungování webových stránek www.apa.upol.cz, které představují platformu pro sdílení informací z oblasti APA. Díky vhodně nastavenému systému elektronických přihlášek jsme zaznamenali větší zájem zástupců externích pracovišť než při evropské konferenci EUCAPA 2006, která se také konala v Olomouci. V říjnu tohoto roku jsme realizovali další seminář, již čtvrtý v pořadí, Integrace – jiná cesta IV, který byl zaměřen na vytváření sítí a sdílení zkušeností jednotlivých pracovišť z oblasti APA. Cílem bylo zorganizovat setkání některých špičkových organizací a jejich zástupců.

Výstupem každého z těchto seminářů je sborník s názvem semináře. V tuto chvíli jsou naplánovány další 3 semináře, které budou organizovány postupně na jaře 2011, na podzim 2011 a na jaře 2012. Souběžně se seminářem Integrace jiná cesta V, který bude praktickým workshopem s podtitulem Tak to řešíme my..., uspořádáme **I. národní konferenci aplikovaných pohybových aktivit**.

Národní konference APA

Organizací této konference završíme dětský věk oboru aplikované pohybové aktivity v ČR. Jedná se i o ohlédnutí za aktivitami realizovanými v průběhu dosavadního krátkého, ale bohatého života. Ačkoliv bude aplikovaným pohybovým aktivitám teprve 20 let, již se mnohé podařilo. Nutno podotknout, že na mezinárodní úrovni občas lépe než na domácí scéně. Ale to už k životu patří. Celá konference a rok 2011 bude ve znamení vzpomínání, rekapitulování, nikoliv však melancholie. APA jdou do dospělosti, ostatně již téměř 5 let mají „občanku“ a dva roky jsou zodpovědné samy za sebe. Duchovní matkou oboru je prof. Hana Válková, kmotry pak doc. Vlastimila Karásková a dr. Zbyněk Janečka, kteří také stáli u zrodu tohoto oboru.

Termín konference je 19.–20. 5. 2011. Srdečně zveme všechny zájemce. Na rozdíl od většiny ostatních konferencí je aktivní i pasivní účast na této konferenci **zdarma**. Podobně jako občerstvení, společenský večer, sborník aj. Naší snahou je nabídnout účastníkům vyvážený koktejl praktických ukázek a návodů (Integrace jiná cesta V) zarámovaných do teoretických (nikoliv teoretizujících) příspěvků, které podporují především praktickou sféru a nabízejí návody, postupy a doporučení, které neodmyslitelně k dobré praxi patří.

Pro další informace sledujte webové stránky www.apa.upol.cz, kde budete průběžně o konferenci informováni. ▣



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Uskutečněné akce projektu

Speciálně poradenské centrum aplikovaných pohybových aktivit

Ondřej Ješina

Katedra aplikovaných pohybových aktivit, Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci

Na tomto místě jsme se rozhodli prezentovat jednotlivé akce, které se konaly pod záštitou projektu CZ.1.07/1.2.00/14.0021. Jak jsme uvedli v minulém čísle časopisu Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi, jedná se v současné době o jeden ze dvou základních projektů Centra APA realizovaných s podporou ESF a rozpočtu ČR. Důležitou platformou (podobně jako pro projekt Centra podpory integrace) jsou webové stránky www.apa.upol.cz, které nabízejí ucelený pohled na problematiku aplikovaných pohybových aktivit jako na kinantropologickou disciplínu, kde klademe důraz především na propojení teoretických znalostí s praktickou sférou a čím dál více i se sférou podnikatelskou. Akce prezentované v této kapitole se konaly od začátku projektu po uzávěrku tohoto čísla, tedy od března do září 2010. Tyto akce jsou doplněny aktivitami projektu Centra podpory integrace (viz článek Uskutečněné akce projektu Centra podpory integrace).

www.apa.upol.cz

Aplikovaný cirkus v Rychnově



Je ráno, mraky se honí nad Olomoucí. Nejinak je tomu i v Rychnově nad Kněžnou, kam máme namířeno. Paní ředitelka místní mateřské školky Láň nám každou hodinu volá aktuální předpověď počasí dle Českého hydro-meteorologického ústavu. Po cestě párkrát mírně prší, ale v okamžiku příjezdu do Rychnova neprší a náš jedenácti-

členný tým se s vervou pouští do přípravy jednotlivých stanovišť. Ve 14:30 se sjíždí politické špičky regionu a společně s paní ředitelkou Židovou vítají všech téměř 100 přítomných dětí společně s jejich rodiči a prarodiči.

Krátce poté je komediantským představením dvou klaunů celý dětský den zahájen. Děti se rozprchnou na jednot-

livá cirkusová stanoviště, kde za splnění úkolu dostávají razítko do svého papírového šapitó.

Náplň stanovišť tvoří především aplikované pohybové aktivity, jako například boccia, lanové aktivity, handbike, jízda na pedalech, skákání na trampolíně a v neposlední řadě i soutěžení na tanečních podložkách. Po posbírání všech razítek byly děti odměněny sladkým balíčkem. Poté si mohly opéct rychnovské párky, zapít je nefalšovanou rychnovskou limonádou a pochutnat si na vynikajících rychnovských koláčích.

Počasí stálo na naší straně, po celou dobu panovala na školní zahradě rodinná a velmi příjemná atmosféra, a tak byli všichni, jak děti s rodiči, tak vedení školky i náš organizační tým, s průběhem celého odpoledne spokojeni. Následná jednání s paní ředitelkou a dalšími osobnostmi kraje naznačila mnoho možností pro budoucí spolupráci.

Martin Kučera

Andělé aneb „Jde to i jinak“

V Základní škole Vincence Junka Dolní Čermná se to v pondělí 12. června 2010 hemžilo anděly. Ne, to není omyl, tento článek se sem nezatoulal a nepatří k ohlédnutí za tradičním Čertovským rejem ze začátku prosince! U nás ve škole se teď v červnu po chodbách pohybovali opravdu „andělé“. Ochraňovali osůbky se zakrytými očima, které si cestu školou „osahávaly“ bílými hůlkami, a podali ve správnou chvíli pomocný loket.

Nebyla to jediná zvláštnost tohoto dne. I když jsme i dnes potřebovali určité znalosti (především při besedě o sportovních aktivitách osob s postižením), „zkoušení“ nás nevylekalo. Bylo doplněno zajímavými filmovými ukázkami paralympijských sportů a příběhy lidí, kteří se v životě musí vyrovnávat s určitým postižením.

V další třídě jsme se snažili přelstít záludnosti hry s goalballem („ozvučený“ míč se kutálel všude jinde, jen ne do soupeřovy branky) – aktivity pro lidi se zrakovým postižením nás opravdu zaujaly. Jiná skupina žáků 2. stupně ve stejnou chvíli komunikovala pomocí znakové řeči (jako „překladaťel“ do te-

levize ještě nemůžeme, ale talenty jsme v našich řadách objevili).

Tělocvična poskytla dostatečný prostor na to, abychom si vyzkoušeli jízdu na klasickém i sportovním vozíku a jeho ovládání. Velkým zážitkem bylo povozit se na speciálním kole pro vozíčkáře – handbiku (čti hendbajku).



Pokud si budete chtít zahrát boccii, nechtejte si od nás poradit – její pravidla už známe a zahráli jsme si ji podle pokynů pracovníků Centra aplikovaných pohybových aktivit FTK (Fakulty tělesné kultury) Univerzity Palackého v Olomouci. Právě ti pro nás připravili program projektového dne „Jde to i jinak“, který byl zakončen v tělocvičně exhibičním utkáním žáků a učitelů v basketba-

lu. Správně tušíte – všichni hráči byli na vozíku.

A naše pocity ze zážitkového programu? Stačí jen pár citací: „Mně se to moc líbilo a byla jsem překvapená, že i handicapovaní lidé dokážou dělat spoustu věcí a adrenalinu bez pomoci druhých.“ „Bylo to vážně super. Já bych ten den ohodnotil jedničkou. Určitě jim to dalo dost práce celé to připravit.“ „Teď už si budu vědět trochu rady, jak na ulici někomu pomoci.“ „Paralympijský den se mi hrozně líbil, moc ráda bych se dozvěděla víc.“ „Mohli jsme si vyzkoušet různé hry a jaké je to být nevidomý nebo nějakým způsobem postižený. Určitě je to skvělá zkušenost a už víme, že není lehké se někam dostat, když člověk nevidí.“ „Jsem překvapená, kolik různých sportů mohou osoby s postižením provozovat.“ „Dnes je škola nejlepší!“

Projektový den byl úspěšný, a tak se můžeme těšit, že se s lektory Centra APA Olomouc na podzim zase uvidíme, tentokrát při aktivitách pro žáky 1. stupně.

Žáci a učitelé 2. stupně ZŠ Vincence Junka Dolní Čermná

Kurz aplikovaných pohybových aktivit – „On the road“

Všechny cesty odněkud někam vedou, jen vědět, na čem jet...



Román Na cestě (On the road) napsal americký spisovatel Jack Kerouac v dubnu 1951, ale kniha vyšla až v roce 1957 v nakladatelství Viking Press. Román je z velké části založen na Kerouacových autobiografických vzpomínkách a je psán stylem proudu vědomí. Kerouac v knize popisuje zejména své cestování napříč Spojenými státy se svými přáteli. Jejich jména jsou v knize pozměněná, avšak předlohou pro hlavní postavy románu se Kerouacovi staly skutečné postavy (http://cs.wikipedia.org/wiki/Na_cest%C4%9B).

Na konci srpna se několik odvážlivců také vydalo na cestu, tentokrát na cestu za poznáním APA a tak trochu



i sebe. Akce On the road se zúčastnilo celkem 30 účastníků, ale jen někteří v pozici pedagogických pracovníků nebo pracovníků v oblasti volného času či asistentů služeb.

Čekal na ně důmyslně připravený program, který zahrnoval co nejširší spektrum aktivit vedoucích k poznání



toho, co se vlastně skrývá pod zkratkou APA. Hlavním cílem kurzu bylo pochopení potřeb osob se zdravotním postižením, nabytí dovedností pro organizaci programů s účastí osob se zdravotním postižením, poznání sebe i ostatních v nových, často se měnících podmínkách.

Dne 22. 8. 2010 to vypuklo. Účastníky čekal příjezd po vlastní ose. A pak už to jelo jak po autodráze – Le Mans, Problem-solvingové dopoledne, Vodohraní, Vierumäki tour, Trifidi/Výsadek, Lesní golf, Textilní dílna, Cyklo a rafty, Přísluví, Noční (s)tvoření, Dědeček měnil, až vyměnil, Kasty, Divadlo, Zkáza lodi Poseidon,

Příprava programu pro osoby s mentálním postižením, Cyklo-výlet, Akce pro uživatele služeb Domova Kvasiny. Nedílnou součástí byly i různé realizované zpětné vazby.

Ondřej Ješina

Sportovně-turistický víkend pro občanské sdružení Orion



V pátek vpoledne přijel do rekreačního areálu Pavlátova louka autobus plný dětí s mentálním a tělesným postižením a jejich osobních asistentů. Po rychlém ubytování a vydatné večeři následoval úvodní seznamovací večer, při kterém vynikali nejvíce Martin (pobočník) a Petr. Zapojili se samozřejmě úpl-

ně všichni, což odstartovalo víkend plný zážitků a legrace, doplněný nádherným slunečným počasím.

Sobotní dopoledne bylo vyplněno aplikovanými pohybovými aktivitami, kdy skupinky absolvovaly připravený úkol, na kartičku dostaly potvrzení a mohly jít plnit další aktivitu. Mezi aktivity patřily „ralley“ na vozíku, slalom, hod na cíl, hry s padákem a skoky na trampolíně.

Následovalo překonávání nízkých lanových překážek, při kterém všichni ukázali velkou odvahu a obratnost. Zároveň se tak připravili na plánovanou jarní akci v Adršpašských skalách.

V odpoledním programu se děti i dospělí proměnili v detektivy a pátrali po důkazech a stopách. Po zapojení všech svých antikriminálních dovedností úspěšně zachránili a následně i zlikvido-

vali zámecký poklad. V zámecké zahradě jsme uskutečnili závody a po cestě zpět zdolali zámeckou rozhlednu, což bylo pro mnohé poprvé v životě, a tak si odnesli velký zážitek.

Při večerním táboráku děti prokázaly, že disponují širokým repertoárem písní, hádanek a říkanek a při následné stezce poděkování Titánovi ohně stvrzené podpisem ukázaly i velký kus odvahy.

Neděle se nesla v duchu velkého boccistického turnaje dvojic, který byl napínavý až do samého závěru. Poté již následoval oběd, balení, rozloučení a odjezd domů.

Kurz byl velmi zdařilý a přínosný jak z pohledu pořadatelského týmu, tak pro zúčastněné děti a asistenty.

Martin Kučera

Kurzy asistentů pedagoga a osobních asistentů

Ve dnech 14. a 15. října 2010 se uskutečnilo za pomoci Centra APA další celoroční akreditované školení asistentů pedagoga. Toto školení je akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR a organizuje je již tradičně Speciálně pedagogické centrum Scho-la Viva, Šumperk.

Tento kurz má promyšlenou skladbu teorie a praxe. K praktickým dovednostem asistentů patří znalost a schopnost manipulovat s kompenzačními pomůckami, které používají zdravotně postižené osoby, např. různé typy vozíčků pro imobilní osoby, pomůcky pro osoby s těžkými vadami zraku – ozvučené

předměty denní potřeby atd. Za pomoci Centra APA je kurz rozšířen i o blok aplikovaných pohybových aktivit, o představení a možnosti využití sportovně-kompenzačních pomůcek, o možnost využití pohybových aktivit ve školním prostředí. Dále mají členové kurzu šanci si vyzkoušet sporty zaměřené na osoby s postižením. Dozví se o aplikovaných pohybových aktivitách ve volném čase.

Tato spolupráce Centra APA a SPC Šumperk dává šanci na udržitelnost projektu i po jeho skončení díky výrazně pozitivním zpětným vazbám účastníků. Ti kladně hodnotí především propojení teoretických vědomostí a praktických



dovedností. Pro pracovníky projektu Speciálně poradenské centrum APA je ctí spolupodílet se na vzdělávání účastníků a prosazovat APA jako nedílnou součást jejich profesních kompetencí.

Tomáš Vyhlídal



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Uskutečněné akce projektu Centra podpory integrace

Ondřej Ješina

Katedra aplikovaných pohybových aktivit, Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci

Na rozdíl od Speciálně poradenského centra APA funguje projekt CZ.1.07/1.2.00/08.0117 Centra podpory integrace již od srpna 2009. Za dobu trvání projektu se uskutečnila celá řada programů zaměřených na oblast školní i mimoškolní. Vybrali jsme některé z nich, o kterých bychom vás rádi informovali.

2. setkání o. s. Záblesk a katedry APA

Z mnoha akcí, kterých se Katedra APA FTK UP v Olomouci účastní, ční některé jako majáky. Mezi ně bezesporu (vzhledem k vynikající náladě, ale i unikátnosti zaměření) patří akce pro o. s. Záblesk, které sdružuje rodiče a přátele dětí s hluchoslepotou. Tato organizace se aktivně zasazuje o rozvoj oblasti podpory, vzdělávání a výchovy u dětí s hluchoslepotou v ČR.



Ve dnech 17.–19. 8. 2009 byla realizována třídní školicí akce, při které byly jako didaktický prostředek využity přednášky tématicky zaměřené na oblast hnutí speciálních olympiád, na aplikované pohybové aktivity osob se sensorickým postižením, na prezentaci projektu Centra podpory integrace a na možnosti APA obecně (především ve vztahu k možnostem zapojení osob s hluchoslepotou do uvedeného projektu). Významnou součástí akce byla aktivní participace účastníků v nabízených pohybových programech, kterými byly psychomotorické aktivity s využitím padáku, balanční cvičení, aktivity ve vodním prostředí, lanové aktivity a drobné hry. Součástí akce byl také turistický výlet a KPČ.

Ondřej Ješina

Letní vzdělávací kurz pro pracovníky s osobami s MP – Pastviny 2009

Ve dnech 2.–9. září 2009 se uskutečnil integrovaný kurz, který byl primárně zaměřen na vzdělávání pedagogických i dalších pracovníků v oblasti volného času osob s mentálním postižením (MP). Hlavními aktéry akce byli studenti oborů učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika společně se studenty oboru aplikovaná tělesná výchova. Ti společně s pracovníky Katedry aplikovaných pohybových aktivit Fakulty tělesné kultury UP v Olomouci realizovali sedmidenní kurz s účastí osob s mentálním postižením. Akce se zúčastnilo celkem 100 osob, které se podílely na plánování, obsahu a realizaci, stejně jako evaluaci.

Obsahem kurzu byly jednotlivé aktivity, které zdaleka překonaly tradiční pohled na aplikované pohybové aktivity a přesvědčily všechny účastníky, že programy v letní přírodě vyžadují komplexní přístup i prostředky. Pohybové činnosti byly výrazně doplněny činnostmi dramatickými, výtvarnými, hudebními a dalšími. Všechny programy byly propojeny jednotným tématem „Cesta kolem světa za 6 dní“, což nabízelo „turistům“ i průvodcům (asistentům, pirátům, indiánům, australským aborigincům, africkým domorodcům, šerpům, studentům) dosta-



tek prostoru pro kreativitu a flexibilitu nutnou pro oblast aplikovaných pohybových aktivit i speciální pedagogiky.

Součástí kempu bylo i školení pedagogických pracovníků a pracovníků organizací v oblasti vzdělávání a asistenčních služeb osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Tohoto vícedenního školení se zúčastnilo celkem 8 osob, u kterých došlo k rozvoji jejich kompetencí v oblasti výchovy a vzdělávání osob s MP.

Na tomto místě bych chtěl dodatečně všem studentům i kolegům, podílejícím se na tomto kurzu, upřímně poděkovat za unikátní akci, která kromě odborné průpravy znamenala především nezapomenutelné zážitky a snad i rozvoj některých osobnostních charakteristik našich „turistů“.

Ondřej Ješina

Vzdělávací programy na MŠ a ZŠ Náklo

Dne 9. 11. 2009 se uskutečnil na MŠ a ZŠ Náklo vzdělávací program zaměřený jak na pedagogické pracovníky, tak na děti

a žáky této školy. Program byl uskutečněn v rámci projektu Centra podpory integrace/Centra APA, kde jedním z cílů projektu

je zlepšení rovných příležitostí dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem programu bylo představit sporty zdravotně postižených (boccia, basketbal na vozíku), seznámit žáky a studenty s mobilitou na vozíku a prostorovou orientací a pokusit se o změnu postojů vůči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzdělávací program probíhal paralelně s programem zaměřeným na vzdělávání pedagogických pracovníků, jehož cílem bylo zlepšení stavu profesních a občanských kompetencí těchto pracovníků. Program byl realizován 9členným týmem z řad pracovníků projektu a studentů Katedry aplikovaných pohybových aktivit FTK UP.

Tomáš Vyhliďal



Aplikované pohybové aktivity pro pedagogické pracovníky na ZŠ Kociánka

Dne 13. 1. 2010 proběhlo na ZŠ a MŠ Kociánka půlden- ní školení pro pedagogické pracovníky, které bylo zaměřeno na aplikované pohybové aktivity pro osoby s tělesným a kombinovaným postižením. Hojná účast přispěla k soutěživé atmosféře nejen při praktické části.

Proto doufáme, že odpoledne strávené s pracovníky projektu Centra podpory integrace bylo pro všechny přínosné jak po stránce zážitkové, tak i profesionální.

Radka Bartoňová



Vzdělávací programy – Kouty nad Desnou



Ve dnech 12.–14. 2. 2010 proběhl ve Ski areálu Kareš vzdělávací program připravený pro Občanské sdružení rodičů a přátel dětí s handicapem ORION, který byl realizovaný týmem projektu

Centrum podpory integrace/Centra APA. Cílovou skupinu programu tvořili společně s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami i jejich rodiče a pedagogičtí pracovníci. Hlavním tématem programu byla monoski, cílem bylo naučit děti s postižením na monoski jezdit a jejich rodiče a pedagogické pracovníky jim při jízdě na monoski poskytovat asistenci.

Po absolvování tohoto kurzu pod vedením zkušených instruktorů z řad studentů a pracovníků Katedry aplikovaných pohybových aktivit jsou nyní rodiče schopni sami vyrazit se svými dětmi

vstříc zimním radovánkám. Další částí programu byla kreativně-tvůrčí činnost, kterou si vyzkoušeli s dětmi i jejich rodiče a také pedagogičtí pracovníci. Obsahovou náplní programu byla například tvorba ledových soch, malování, focení, turnaj v boccie a spousta dalších. Všichni zúčastnění měli možnost se výše zmíněných aktivit nejen zúčastnit, ale také se naučit tyto aktivity sami připravovat a organizovat.

Tomáš Vyhliďal

Kurz Osobní asistent, Šumperk

Ve dne 24. 2. 2010 opět navštívili pracovníci projektu Centrum podpory integrace/Centra APA Speciálně pedagogické centrum v Šumperku, kde se tentokrát podíleli na realizaci kurzu Osobní asistent. Tento kurz je akreditován Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR a je kurzem rekvalifikačním, tzn., že úspěšní absolventi obdrží osvědčení, a tím získávají aprobaci pro pracovní zařazení v sociálních službách „osobní asistence“. Přednášky jsou zaměřeny na oblast zdravotní, psychologie, pedagogiky, speciální pedagogiky a sociálně-právních otázek.

Součástí kurzu je i získání průkazu Zdravotník zotavovacích akcí. Díky spolupráci s Centrem podpory integrace byl kurz rozšířen i o oblast aplikovaných pohybových aktivit. Cílem bylo představit aplikované pohybové aktivity jako prostředek pro optimalizaci kvality života osob se zdravotním postižením, informovat o základních principech a stupních začlenění do pohybových programů, informovat o možnostech modifikací pohybových aktivit cíleně zamě-

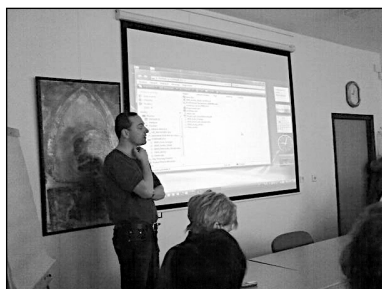
řených na specifické druhy zdravotního postižení. Tematicky byl tento kurz zaměřen nejen na děti se zdravotním postižením, ale také na dospělé a seniory. Obsahová náplň kromě výše zmíněného byla tvořena mimo jiné např. představením sportů pro osoby se zdravotním

postižením, představením pohybových aktivit vhodných pro seniory, základy relaxačních technik, pohybovými hrami zaměřenými na mobilitu a prostorovou orientaci atd.

Ondřej Ješina



Školení pro pedagogické pracovníky z centra Čtyřlístek



V úterý 2. 3. 2010 uskutečnilo Centrum podpory integrace vzdělávací program pro pedagogické pracovníky z centra pro osoby se zdravotním po-

stižením Čtyřlístek. Ti byli v první, teoretické části seznámeni s vybranými aplikovanými pohybovými aktivitami, které shlédli v podobě krátkých filmů. A protože pouze teorie nestačí, po krátké přestávce se všichni sešli v tělocvičně, kde se mohli věnovat praxi – k dispozici byla boccia, psychomotorický padák a monoski.

Pod vedením instruktorů si vyzkoušeli všechny možné variace činností s těmito pomůckami. Velmi potěšitelné bylo prohlášení jedné z pracovnic, která na konci školení spokojeně řekla: „Takhle jsem si naposledy hrála před dvaceti lety...“

Krásné ohodnocení činnosti Centra podpory integrace, protože se snaží nejen o předání zkušeností a poznatků, ale také o to, aby pohyb vždy přinášel radost. A to se povedlo. Na závěr proběhla podnětná diskuze, seznámení se zajímavou literaturou a výměna kontaktů. Velké poděkování patří studentům SŠ prof. Z. Matějčka: Luce Hrbáčové, Vojtovi Zuchnickému a Petru Zapletalovi, kteří se velkou měrou podíleli na bezchybném průběhu celého školení.

Alexandr Gebauer

To byla jíízda...!!!

No to byla, to vám řeknu. A o čem že to vlastně píšu? O třídním výletu do Koutů nad Desnou (1.–3. 3. 2010), kde pro nás Ondra Ješina a Apači připravili lyžování na monoski. V životě jsem nikdy nelyžoval, a tak to pro mne bylo opět něco nového. Naše malinká výprava (já, Verča, Pavla a Radek) z Olomouce vyrážela v pondělí odpoledne a naši parťáci si nás vyzvedli přímo na místě. Po ubytování a večeri byl čas na bojovou poradou. Na ní nám bylo ukázáno, co nás čeká a na co se můžeme těšit. Tam jsme se seznámili i s Martinem a jeho rodiči. Martas se tak jako my už těšil na příští ráno, kdy to mělo vše vypuknout.

Po snídani následoval odjezd na svah. Po malém přivítání přišlo na řadu

sedání do monoski. Na hlavu přilbu, do ruky stabilizátory (malé lyžičky na udržení rovnováhy). Naši asistenti na nožky lyže a jde se na to! Výjezd vlekem nahoru



a teď nabrat odvalu a šup dolů. Přiznám se, že z první jíízdy jsem měl respekt. Ale s dalšími a dalšími sešupy dolů to už bylo jedním slovem super! Je to úžasný po-

cit, když jedete dolů, pod vámi kroupe sníh a s asistentem si určujete, kterým směrem uděláte oblouček. Bavilo nás to čím dál víc, a kdyby se už nešetřilo, tak tam jsme až do tmy. Po vyčerpávajících výkonech následoval večerní relax ve vířivce a v sauně. Poslední den balení, ale ještě před tím posledních pár jíízd. Ze svahu a z Koutů se nám vůbec nechtělo. Marně jsme Ondru přemlouvali, ať to prodlouží.

A tak na závěr už jen zbývá poděkovat personálu Hotelu Dlouhé stráně a Ski areálu Kareš. Ale hlavně Ondrovi, Tomášovi, Verče, Lence, Heleně a Luce za to, že nám umožnili se s nimi vyřádit na svahu i mimo něj. No prostě „byla to jíízda!“

Michal Koutný

Ohlédnutí za seminářem Integrace jiná cesta III

Jak již bylo zmíněno dříve, dne 9. dubna proběhl ve sportovní hale Univerzity Palackého v Olomouci seminář s názvem Integrace jiná cesta III. Tento seminář byl tematicky zaměřen na zrakové a tělesné postižení a jeho cílem bylo setkání rodičů, pracovníků v oblasti vzdělávání, asistenčních služeb a volnočasových aktivit dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.



Přednášejícími byli například ředitel Střediska rané péče Olomouc, psychologka a speciální pedagog SPC Litovel, speciální pedagog SPC Kociánka Brno, pedagog z MŠ, ZŠ a SŠ Credo, p. s. Olomouc, vedoucí Katedry tělesné výchovy Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem, proděkan Fakulty tělesné kultury UP v Olomouci a pracovníci projektu Centra podpory integrace/Centra APA. Seminář se setkal z vysokou účastí ze strany veřejnosti, pedagogických pracovníků, pracovníků v oblasti volného času a studentů, kteří byli obohaceni o nové poznatky a nové trendy v oblasti aplikovaných pohybových aktivit.

Série seminářů vyvrcholí příštím rokem národní konferencí APA.

Tomáš Vyháldal a Alena Vyskočilová

Nadace Malý Noe vysadila háj symbolizující pomoc dětem



Nad obcí Velký Týnec nedaleko Olomouce vyrostl dne 21. dubna háj symbolizující pomoc potřebným dětem, které nemají tolik štěstí, aby vyrůstaly se svými rodiči. Olomoucká nadace Malý Noe spolu s radnicí ve Velkém Týnci a firmou Arboeko vysadila v lokalitě Hradisko 52

listnatých stromů – lip, buků, dubů a dalších. Projekt byl nazván „Rostu se svým stromem“.

Místo, které bude sloužit k odpočinku místním lidem i návštěvníkům, doplní informační tabule o háji Malého Noe a dřevěné lavičky k posezení.

Centrum podpory integrace na této akci realizovalo volnočasové pohybové aktivity pro děti se sociálním znevýhodněním, zaměřené na rozvoj komunikace, spolupráce a týmového ducha. Součástí byly například pohybové aktivity v rámci psychomotoriky, lanových aktivit, prostorové orientace, fotbalu dětí se zrakovým postižením, frisbee a dalších.

Účelem zřízení nadace Malý Noe a jejím posláním a cílem je aktivní pomoc dětem žijícím a vyrůstajícím bez náležité rodičovské péče svých biologických rodičů. Nadace pomáhá dětem v Olomouckém kraji, kde podporuje dětské domovy a další zařízení pro děti a usiluje o vybudování krizového centra Klokánek. Svoje aktivity směřuje také do Afriky a Asie.

Webové stránky nadace Malý Noe – www.malynoe.cz

Vzdělávací program na ZŠ Šalounova

Dne 21. 5. 2010 navštívilo Centrum podpory integrace Základní školu Šalounova v Ostravě-Vítkovicích. Žáci a učitelé školy byli seznámeni s aplikovanými pohybovými aktivitami, paralympijským hnutím a jeho historií. Na třech praktických stanovištích si vyzkoušeli hru boccia, pobavili se při hře s psychomotorickým padákem a byli seznámeni s monoski, jejími součástmi, se zásadami bezpečné jízdy na vleku i ze svahu. Mnozí si vyzkoušeli i nácvik pádu na žíněnku.

Zajímavé dotazy směřovaly na hráče wheelchair rugby Romana Cadera, který se akce účastnil. Celkem čtyřicet devět žáků a šest učitelů se zábavnou formou seznámilo se sportem osob s postižením a rádi by si zábavné dopoledne někdy zopakovali. Poděkování Centra podpory integrace patří Romanu Caderovi a Martinu Smetákoví, kteří se na realizaci celé akce podíleli.



Alexandr Gebauer

Konference v oblasti aplikovaných pohybových aktivit ve Finsku – EUCAPA 2010



Ve dnech 6.–8. 5 2010 se ve Finsku ve městě Jyväskylä konala nejvýznamnější konference v oblasti aplikovaných

pohybových aktivit (APA) v Evropě za poslední 4 roky. Účastnili se jí zástupci téměř všech evropských zemí zabývajících se APA. Další účastníci přijeli i z jiných kontinentů – Afriky, Ameriky, Asie. Kromě těchto osob se konference účastnili i nejvýznamnější členové mezinárodní (světové) federace aplikovaných pohybových aktivit IFAPA, včetně prezidenta a minulého prezidenta. Jedním z nejvýznamnějších hostů byl i samotný prezident Mezinárodního paralympijského výboru (IPC) sir Philip Craven.

Česká republika byla zastoupena početnou skupinou zástupců Katedry APA a pracovníků projektu Centra APA (zkrácený název), kteří prezentovali jak v posterových sekcích, tak formou ústních prezentací. Organizátoři uspořádali opravdu kvalitní konferenci včetně doprovodného programu, který přispěl k příjemnému průběhu konference a umožnil nám setkání s významnými světovými představiteli z oblasti APA.

Alena Vyskočilová

Veletrh „MEZI NÁMI“



Centrum podpory integrace se účastnilo 20. ročníku veletrhu MEZI NÁMI – Dny zdravotně postižených, který se konal na výstavišti Flora Olomouc ve dnech 10.–12. června 2010. Nutno

říci, že mezi ostatními vystavovateli jsme se určitě neztratili. Zájemcům o spolupráci s námi jsme mohli promítnout krátké filmy z našich akcí. On-line připojení na internet nám umožnilo prezentaci našich webových stránek. A protože teorie není vše, byly připraveny hry a soutěže.

Lidé měli možnost vyzkoušet si chůzi v prostoru s bílou holí, bez zrakové kontroly. Dále „čtení“ reliéfních obrázků hmatem či kreslení obrázku pouze podle odezírání od druhé osoby. Studenti Univerzity Palackého měli připravené i venkovní stanoviště. Na něm bylo možno vyzkoušet jízdu na tandemovém kole,

handbiku či přesvědčit se o tom, že převzít sklenici vody na vozíčku z místa A do místa B není vůbec jednoduché... K vidění a vyzkoušení byla také připravená hokejová sledge a monoběžky.

Velké poděkování patří všem, kteří se podíleli na přípravě i organizaci našeho stanoviště a vydrželi navzdory tropickému počasí. Doufáme, že jsme alespoň někomu pomohli najít cestu k pohybovým aktivitám, a budeme jen rádi, pokud se uvidíme na příštím veletrhu zase za rok.

Alexandr Gebauer

Konference v Bzenci

Ve dnech 21. a 22. září se členové našeho projektového týmu aktivně zúčastnili konference pořádané Asociací pracovníků speciálně pedagogických center s názvem Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb. Dopolední blok přednášek byl veden známými osobnostmi české speciální pedagogiky, jako jsou doc. Jan Michalík, prof. Libuše Ludíková či doc. Milan Valenta, a byl zaměřen především na perspektivy speciálního vzdělávání jak v ČR, tak v SR a na standardizaci diagnostické činnosti SPC.

V odpoledním bloku se ke slovu dostali odborníci se zajímavými příspěvky, jako například Miroslav Novotný se svou přednáškou o biofeedbacku. Ondřej Ješina vystoupil s příspěvkem Aplikované pohybové aktivity u žáků se zdravotním postižením, který se setkal s velkým ohlasem a vyvolal jednu z největších diskuzí v celém dni. Ukázalo se, že je velkým problémem nedostatečné využití APA v praxi a že spousta SPC proti školám neúspěšně bojuje například při snaze integrovat žáka se SVP na sportovní kurzy. V rámci příspěvku proběhlo také představení monoski, sportovního vozíku a sportu boccia. Posлуhači měli možnost si boccii zahrát a posadit se na monoski a vozík. Mnoho pracovníků SPC nás oslovilo se zájmem o uspořádání vzdělávacích a školicích programů.

Ve středu dopoledne proběhla jednání v sekcích. Ta se zaměřovala na problematiku jednotlivých „pedií“. Poté byla konference zhodnocena a ukončena.

Náš tým hodnotí účast na konferenci velmi pozitivně z důvodu zájmu účastníků a předjednání dalších vzdělávacích programů.

Martin Kučera

Doprovodný program Centra podpory integrace

V termínu od 5. do 11. 9. 2010 proběhlo v Brně mistrovství Evropy skupiny B v basketbalu na vozíku. Mistrovství se zúčastnilo 10 týmů z Evropy, z nichž první dva postupovaly do skupiny A. Tento postup se letos podařil předpokládanému favoritu, Holandsku, které se umístilo na prvním místě. Druhé postupové místo obsadil tým Švýcarska. Českému týmu se letos moc nedařilo a dalo by se říci, že měl velkou smůlu. Většina zápasů skončila velice těsně a bohužel několik z nich prohrou na naší straně. Česká reprezentace se umístila na sedmém místě.

V rámci tohoto mistrovství proběhl i doprovodný program Centra podpory integrace. Děti z různých škol i mimoškolních zařízení přišly nejen fandit a zjistit, co to vůbec ten basketbal na vozíku je, ale samy si mohly vyzkoušet jednotlivé aktivity pro lidi se zdravotním postižením. Bylo zajímavé pozorovat bezprostřední reakce dětí na to, co lidi na vozíku dokážou na hřišti a jim to pak tak jednoduše nejde. Součástí byla i prezentace a následná diskuze o této problematice. Doufáme, že jsme mohli přispět k lepší atmosféře v novém universitním kampusu Fakulty sportovních studií Masarykovy univerzity, ale i přispět k informovanosti dětí, proč lidé se zdravotním postižením sportují a co jim to přináší.



Radka Bartoňová

Základní škola prof. V. Vejdovského a sportovní aktivity žáků se zrakovým postižením

Mirko Spurník

Základní škola prof. V. Vejdovského v Litovli

Základní škola prof. V. Vejdovského v Litovli, dříve známá jako škola pro slabozraké či zrakově postižené, oslavila v loňském roce kulaté výročí – 55 let od svého založení významným olomouckým očním lékařem prof. V. Vejdovským. Toto výročí je zároveň 55. výročím počátku institucionálně poskytované péče o zrakově postižené děti na střední Moravě. Tradice školy se stále rozvíjí a prohlubuje, a tak v současné době nabízí jednak základní školní vzdělávání pro žáky se zrakovým postižením včetně možnosti internátního pobytu dětí, jednak i služby poradenské, poskytované speciálně-pedagogickým centrem zaměřeným na integraci zrakově postižených žáků v běžných školách. V edukačním procesu je preferována práce v malých třídních kolektivech a individuální přístup, jsou využívány moderní výukové a kompenzační pomůcky. Nedílnou součástí školních a mimoškolních aktivit je sport a tělesná výchova. V rámci výuky probíhá plavecký i lyžařský výcvik, žáci se účastní každoročních celostátních sportovních her zrakově postižené mládeže. Významnou roli v životě školy hraje i mimoškolní sportovní činnost v podobě zájmových kroužků. Jde především o goalball, šaudaun, šachy a cyklistiku. Goalball je velice populární a v ČR probíhá jak

liga dospělých, tak i liga žákovských družstev, které se účastní i litovelský tým. Šaudaun (show down), neboli aplikovaný stolní tenis, je dalším sportem, který je na naší škole žákům nabízen. Jde o obdobu stolního tenisu, hráči se snaží na stole ohraničeném mantinely a zakončeném malými brankami pomocí pátky vstřelit ozvučeným míčkem soupeři gól. Sportem dostupným pro všechny, a to jak pro děti ve speciální škole, tak i pro integrované, je tandemová cyklistika. Tandemové kolo je jedním z mála prostředků aktivního pohybu nevidomých ve volné přírodě a zároveň nenásilným integračním prostředkem, protože mezi zrakově postiženým jezdcem a jeho zdravým vodičem musí pánovat absolutní důvěra a tito dva musí fungovat jako jedno tělo. Pro školní děti i děti integrované v běžných školách pořádá litovelská škola řadu pobytových akcí i výletů, která začínají být velice populární. Sportem s nejdelší tradicí na naší škole jsou šachy. Šachy zrakově postižených se hrají na speciálních šachovnicích, kde jsou plasticky označena bílá a černá políčka a i šachové figurky jsou přizpůsobeny pro hmatovou orientaci. V rámci šachu zrakově postižených jsou pořádány Svazem zrakově postižených sportovců oficiální mistrovství ČR všech věkových kategorií.

V poslední době se úspěšně rozvíjí spolupráce mezi ČS ZPS a speciálními školami při pořádání letních prázdninových soustředění talentované zrakově postižené mládeže a v zimním období při běžeckém lyžování. Podstatou je zapojení všech žáků se zrakovým postižením do sportovních aktivit, kdy je jednak podporován všeobecný pohybový rozvoj, jednak jsou tito žáci seznamováni se speciálními sporty pro zrakově postižené.

Pracovníci školy věří, že již v brzké době bude vyřešena otázka výstavby nové budovy školy v Olomouci, neboť stávající historická budova pro účely vzdělávání i sportovních aktivit již nedostačuje a zrakově postižené děti si opravdu zaslouží budovu moderní, odpovídající standardům Evropy i 21. století! ■

OUN Olomouc – minulost, současnost i budoucnost...

Daria Zajacová

Oblastní unie neslyšících Olomouc

Oblastní unie neslyšících Olomouc (OUNOI) je občanské sdružení, které oficiálně vzniklo v roce 1998. Vyrůstalo však dlouho předtím na podhoubí spolkové činnosti neslyšících osob fungující v Olomouci už od roku 1950. Jednalo se o přirozený vývoj soudržné komunity lidí, kterou spojuje jazyk a na něm založená kultura. Podstatný vliv ve vývoji organizace sehrál i celospolečenský vývoj pojetí integrace osob s postižením, který směřuje od původních asimilačních snah ke koadaptaci.

Sdružení specifikovalo své poslání, tj. **předcházet sociálnímu vyloučení osob se sluchovým postižením**, a stanovilo si jasné cíle:

- obhajovat práva, potřeby a zájmy občanů ČR se sluchovým postižením;
- účastnit se na sociální rehabilitaci a integraci osob se sluchovým postižením;
- organizovat a provádět kulturní, sportovní aj. aktivity, sloužící zájmům osob se sluchovým postižením;
- poskytovat takové služby osobám se sluchovým postižením, aby bylo dosahováno v maximální možné míře rovnocennosti těchto osob s ostatní veřejností;
- iniciovat a posuzovat legislativní akty, které se dotýkají osob se sluchovým postižením.

K naplňování cílů slouží sdružení činnosti, které lze rozdělit do okruhů:

- **Spolková činnost:** vychází z aktivit členské základny, je vyvíjena členy v zájmových klubech.



- **Sociální služby registrované dle zákona 108/2006 Sb.:** tlumočnické služby, sociální poradenství, sociálně aktivizační služby pro seniory a osoby se zdravotním postižením, sociální rehabilitace a telefonická krizová pomoc.



- **Další služby pro širokou veřejnost, organizace a osoby se sluchovým postižením:** kurzy znakového jazyka, provoz internetové kavárny, nabídka výpůjčky učeben pro vzdělávací akce.
- **Osvětová činnost** směrem k většinové společnosti a naopak.



- Identifikace a podílení se na odstraňování **architektonických a komunikačních bariér;**

- Spolupráce s Asociací organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel (**ASNEP**) při připomínkování legislativních návrhů a při jejich iniciaci.
- Spolupráce s organizací **SKIVĚLO NESLYŠÍCÍCH OLOMOUC**, která je zaměřena výlučně na sportovní aktivity.



Všechny uvedené činnosti jsou vzájemně provázány a vykonávány cíleně se zaměřením na specifika sluchového postižení a individuální potřeby osob se sluchovým postižením. Větší část pracovníků sdružení tvoří prelingválně neslyšící zaměstnanci, nepatrně méně početní jsou slyšící zaměstnanci.

OUNOI při svých aktivitách spolupracuje také s UP Olomouc, zejména s FTK a PdF. Studenti se spolupodílejí na organizování sportovních i kulturních akcí – vykonávají ve sdružení praxi.

Dlouhodobou a trvalou snahou OUNOI je vybudování centra integrace založeného na rovnocenném setkávání dvou světů – světa ticha a světa zvuků. V současnosti se tyto světy prolínají v OUN Olomouc v Multifunkčním vzdělávacím centru a internetové kavárně, které byly zprovozněny na jaře 2007 ukončením 1. etapy rekonstrukce sídla OUNOI.

Vize (snad nedaleké) budoucnosti tkví v dokončení 2. etapy s vybudováním čtyř bytových jednotek pro osamělé neslyšící seniory. Vytvoření pobytové služby sleduje **řešení důsledků souběhu těžkého sluchového postižení a stáří**. V ČR taková služba chybí. Její realizace zatím čeká na zajištění finančních prostředků. ■

Ve vodě s úsměvem

Viktor Pacholík

Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií

Zdraví je největším bohatstvím každého člověka, prostřednictvím jeho naplňování může každý z nás prožívat plnohodnotný, spokojený život. Podle definice WHO (Světová zdravotnická organizace) nejde jen o nepřítomnost nemoci, ale o nalezení a udržování bio-psycho-socio-spirituální pohody. Takto holisticky pojímané zdraví zohledňuje i fakt, že i člověk s nějakým omezením (nemocí, postižením) se může subjektivně cítit zdravý, jestliže se s danou situací vnitřně vyrovná.

Prvků, které přispívají k zachování či obnově zdraví, je celá řada. Mezi ně patří také pohyb. S technickým rozvojem však lidé, zvláště děti, vyhledávají spíše méně aktivní formy trávení volného času a spontánní pohybová aktivita je nahrazována jinými, fyzicky nenáročnými aktivitami. Je třeba si uvědomit, že pohyb patří mezi základní projevy života a je tedy (nejen) s lidským životem neodmyslitelně spjat.

„Jednoznačně lze konstatovat, že k prvkům zdraví přispívá pohybová aktivita. Všechny její formy pomáhají člověku při naplňování spokojené životní cesty. Proto jsou tělesná výchova, sport a sportovně pohybové aktivity důležitou součástí života každého z nás a jejich prostřednictvím můžeme odstraňovat životní nejistoty a hledat vlastní cesty ve smyslu naplňování života a zdraví.“ (Blahutková, Řehulka, & Dvořáková, 2005.)

Bohužel ne každý z nás se může pohybovým aktivitám věnovat podle své libosti a zájmu. O to více to platí pro sportovně pohybové aktivity. Existují proto různé modifikace oblíbených sportů, které mohou provozovat také osoby s postižením.

Jako jedna z nevhodnějších sportovně pohybových aktivit se jeví plavání. Má vysoký fyziologický účinek (rozvíjí svalový aparát, dýchací a oběhový systém, podporuje harmonický vývoj a rozvoj organismu), je vhodné pro všechny věkové kategorie a můžeme je provozovat po celý rok.

Jestliže hovoříme o plavání osob se specifickými nároky, je zřejmé, že plavání pojímané běžným způsobem není prakticky možné. Je zapotřebí nejen změna činností, ale vůbec celé filozofie a přístupu pedagogů, instruktorů a trenérů. Jednou z forem, které plně respektují tyto požadavky, je Halliwickův koncept plavecké výuky.

Halliwickův koncept je forma aktivní vodní terapie, která vychází z vědeckých poznatků o principech hydrostatiky, hydrodynamiky a mechaniky lidského pohybu (Halliwick AST, 1997).

Metoda je primárně určena pro plaveckou výuku osob s postižením, které s ohledem na jejich individuální potřeby a možnosti vyžadují specifický přístup. Je zřejmé, že není možné uplatňovat klasické postupy a principy plavecké výuky např. u osob se somatickým postižením. U těchto plavců budeme jen těžko postupovat stejným tempem, plavecké pohyby budou výrazně ovlivněny typem a mírou postižení, stejně tak míra maximálního rozvoje plaveckých dovedností. Každý jedinec bude vyžadovat vlastní tempo i rozdílné prostředky k rozvoji jeho „plavecké gramotnosti“.



Využití metody se však neomezuje pouze na osoby s postižením, s přibývajícím zkušeností se její možnosti značně rozšířily. Můžeme pracovat jak s osobami s postižením, tak se starší populací, která vyžaduje osobní asistenci při pobytu ve vodě, nebo naopak při prvotním seznámení s vodou a se specifiky vodního prostředí. Nezanedbatelný je také přínos metody pro překonávání strachu z vody a odbourávání anxiózních pocitů. Zjednodušeně řečeno, Halliwickův koncept můžeme uplatnit u všech osob libovolného věku, u kterých z nejrůznějších příčin není možné uplatnit klasické postupy.

Stručně z historie

Halliwickův koncept (dříve Halliwickova metoda plavání) má svůj původ v Anglii. Jejím autorem je James McMillan, lékař a fyzioterapeut, který pracoval s postiženými dívkami. S nimi založil vlastní plavecký klub a nazval jej Pinguins (Tučňáci) podle zvířat nemotorných na suchu, avšak velmi hbitých ve vodě. Zde uplatňoval své zkušenosti i znalosti z oboru medicíny a fyzioterapie, které mu pomohly vytvořit jedinečný koncept, který vychází ze základních principů hydrodynamiky a fyziologie člověka a umožňuje individuální přístup, modifikaci činností vždy ve vztahu ke konkrétnímu plavci.

Koncept získal název podle Halliwickovy školy, ve které jej James McMillan uplatňoval, a velmi rychle se rozšířil do řady evropských i mimoevrop-

ských zemí. K šíření metody výrazně přispívá činnost International Halliwick Association (IHA) a The Halliwick Association of Swimming Therapy (AST), která zaštiťuje činnost národních center Halliwickova konceptu a pracuje na jeho dalším rozvoji. Halliwickův koncept byl vyvinut v roce 1949, ovšem jeho vývoj neustále pokračuje. Je stále obohacován a rozšiřován na základě nejnovějších vědeckých poznatků i zkušeností instruktorů.

V současné době je koncept využíván především v Anglii, Rakousku, Polsku, Slovinsku, pronikl však také např. do Kanady.

Do České republiky se dostala poprvé v roce 2004, kdy pod vedením zkušených lektorů ze Slovinska proběhl v Českých Budějovicích první kurz. V nabídce kurzů dále pokračuje Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity v podobě licenčního kurzu a kurzu seznamovacího.

Základní principy

Při aplikaci Halliwickova konceptu je třeba respektovat některé základní principy. Ty vycházejí především ze základních prvků filozofie této metody (Pacholík, Vlčková, & Blahutková, 2009).

Princip „one-to-one“

Podle Halliwickova konceptu pracuje s každým plavcem jeden asistent. To je důležité především v počátečních fázích výuky, kdy je pro plavce nezbytný pocit jistoty. Nadnášecí plavecké pomůcky udrží sice plavce na hladině, nedokáží však pružně reagovat na neočekávanou situaci. Asistent je schopen pohotově zareagovat a plavce např. zachytit, pokud je třeba.

Výhoda asistenta spočívá také v možnosti modifikovat prováděné činnosti a měnit jejich náročnost podle možností konkrétního plavce. Jeho základní úloha spočívá v poskytování podpory v nezbytné nutné míře, tedy dostatečné pro pocit bezpečí plavce, současně však neomezující jeho rozvoj a získávání dalších zkušeností a dovedností. Také pocit jakési výjimečnosti plavce může působit rušivě. Máme na mysli spíše negativní pohled, neboť použití nadnášecí pomůcky ukazuje na slabšího plavce, který není schopen sám zvládat některé nepříznivé vlivy vodního prostředí. (Zde je samozřejmě třeba rozlišit mezi klasickou plaveckou výukou, kde plavecké pomůcky mohou pomoci např. v eliminaci některých pohybů, nácviku izolovaných plaveckých pohybů apod., a mezi výukou podle Halliwickova konceptu určeného pro osoby se specifickými potřebami.)

Princip „face-to-face“

Jak jsme již uvedli, pro začínajícího plavce je důležitý pocit jistoty a bezpečí při pobytu ve vodě. Pokud to postižení plavce a charakter prováděné činnosti umožňuje, snaží se asistent o neustálý vizuální kontakt. Tím dochází k prohlubování a upevnování vztahu plavec – asistent, asistent může lépe

působit na plavcovu psychiku a po určité praxi a získání nezbytných zkušeností dokáže také vyčíst řadu informací z plavcova pohledu. Asistent také udržováním vizuálního kontaktu s plavcem odpočívá jeho pozornost od vodní plochy a jiných objektů, které by mohly v dané situaci a u konkrétního plavce působit rušivě.

Zároveň je třeba s plavcem komunikovat také slovně. Asistent informuje o zamýšlených činnostech, instruuje, poskytuje zpětnou vazbu a samozřejmě nezapomíná ani na běžnou mezilidskou komunikaci, která sice nemá přímý vztah k výcviku plavce, je však přirozenou součástí sociální interakce, a tím přispívá k příznivému klimatu ve skupině.

Bez nadnášecích plaveckých pomůcek

Již výše jsme uvedli důvody, proč u plavců se specifickými potřebami považujeme za vhodnější spíše pomoc asistenta než oporu plovacích pomůcek, jako jsou desky, vesty, „rukávky“, plovací kruh apod. Pokud se podíváme na názory odborníků na používání těchto pomůcek v běžné plavecké výuce, zjistíme, že také zde existují rozdílné názory. Řada odborníků používání pomůcek zamítá především proto, že udržují plavcovo tělo v nevýhodné poloze pro plavání. Z poznatků biomechaniky plavání, hydrostatiky a hydrodynamiky je zřejmé, že při běžném použití plavecké pomůcky (ať už jde o desky, vesty, nadnášecí pásy nebo třeba „rukávky“) má tělo tendenci zajmout vertikální polohu, tedy kolmo k vodní hladině. Pro plavání je však třeba udržovat tělo v poloze horizontální (rovnoběžně s vodní hladinou) a pokud půjdeme až k plavání závodnímu, je vhodné, aby poloha těla co nejvíce kopírovala směr pohybu.

Vraťme se ale k plavání osob se specifickými potřebami a ještě jednou se stručně podívejme na výhody asistentů:

- ❖ větší bezpečnost, kterou poskytuje školený instruktor či asistent;
- ❖ větší důvěra plavce v aktivní pomoc a záchranu (oproti pasivní opoře plovací pomůcky);
- ❖ budování vztahu plavec – asistent a důvěry plavce v asistenta;
- ❖ citlivě dávkovaná pomoc, poskytnutí adekvátní pomoci vzhledem k plaveckým schopnostem plavce;
- ❖ možnost individuálních úprav činností prováděných ve skupině (opět v závislosti na schopnostech plavce);
- ❖ podpora asistenta umožňuje veškeré pohyby v plném rozsahu (např. při nácviku rotací těla by pomůcky překážely až znemožňovaly provedení prvku);
- ❖ pěstování pocitu sounáležitosti v rámci skupiny dalších plavců, minimalizování pocitů méněcennosti slabších plavců.

Filozofie Halliwickova konceptu

Pokud bychom chtěli srovnávat Halliwickův koncept s běžnou plaveckou výukou, našli bychom více rozdílů než podobností. To je samozřejmě dáno především charakteristikou plavců, jak již bylo řečeno. Pojetí celého konceptu a přístupu učitelů, asistentů a lektorů k plavcům je však velmi výrazně ovlivněn hlavním cílem celé plavecké výuky. U Halliwickova konceptu nejde ani tak o výcvik dokonalého plavce (ačkoli samozřejmě v rámci individuálních možností usilujeme o maximální rozvoj). Celá výuka by měla směřovat především k radosti z vodních aktivit. Cílem je tedy *radostný a (v rámci možností) samostatný pohyb* plavce ve vodě. Celá výuka směřuje k samostatnosti plavce. Přitom sledujeme osamostatnění fyzické (plavec nepotřebuje fyzickou oporu asistenta ani pomůcek), zapomínat však nesmíme ani na psychickou samostatnost. Často jsou plavci již na takové úrovni, že fyzickou podporu nepotřebují, sami si ale netroufají odpoutat se od jistoty asistenta. Pokud plavec toto stadium nepřekoná, bude sice pohyb ve vodě samostatný, ale nebudeme moci naplnit další kritérium – požadavek radosti z pobytu ve vodě.

Proto je z hlediska filozofie Halliwickova konceptu základním prvkem **radost z vody**. Na začátku výcviku se zaměřujeme na budování kladného vztahu k vodě, který je jedním ze základních faktorů podmiňujících úspěšné zvládnání plavecké výuky.

Na pomoc plavcům jsou určeni **školení instruktoři a asistenti, nikoli nadnášecí pomůcky**. O důvodech, výhodách a nevýhodách nadnášecích pomůcek jsme hovořili již dříve.

V práci s plavcem, který nemá dosud osvojeny dostatečné plavecké dovednosti nebo překonává strach z vody, musíme:

- a) získat důvěru plavce v asistenta;
- b) plavce výrazně motivovat.

Pro naplnění obou požadavků je více než vhodné používat v oslovování **křestní jména, nikoli příjmení**. Tím přispíváme k budování pozitivního vztahu mezi plavcem a asistentem, který je základním předpokladem pro radost z vodních aktivit i budování nezbytné důvěry mezi plavcem a asistentem. Navíc tento způsob oslovení vyjadřuje, že vztah mezi plavcem a asistentem je partnerský, nikoli výrazně hierarchicky uspořádaný (učitel, trenér, instruktor, asistent vs. plavec).

Z hlediska motivace je také vhodné označovat všechny účastníky plavecké lekce za plavce. Rozdělování na plavce a neplavce působí rušivě a vzhledem ke skupinové práci není účelné. Jak jsme již zmínili, i v rámci skupinové činnosti má asistent možnost upravovat činnost podle individuálních potřeb plavce.

Naprosto nezbytné u plavání osob se specifickými nároky je uplatňovat **individuální tempo**.

Každý člověk má jiné potřeby, jiné schopnosti a možnosti rozvoje, a pokud hovoříme o osobách s postižením, také jinou míru maximálního dosažitelného rozvoje. Není proto vhodné, ba ani možné vyžadovat po všech stejné tempo. To, čeho jeden plavec dosáhne za měsíc, jiný vzhledem k charakteru postižení nemusí být vůbec schopen zvládnout. Obecně individuální přístup je zmiňován snad ve všech oblastech pedagogické práce. Ne vždy je však při hromadné výuce možné jej plně uplatňovat. V Halliwickově konceptu je to plně umožněno již zmíněným přístupem one-to-one.



Asistent je schopen i v rámci skupinové aktivity přizpůsobit činnost a její náročnost přesně podle potřeb konkrétního plavce. Již pouhá míra poskytnuté podpory znamená pro plavce o mnoho více či méně práce s provedením příslušného pohybu. Zdůrazněme, že k dalšímu kroku přistupujeme vždy až po dokonalém zvládnutí předchozího.

Při výuce vycházíme vždy z možností plavce, nikoli z jeho omezení. Klademe **důraz na schopnost, nikoli na handicap**. Tento pozitivní pohled nám umožní odkrýt i menší možnosti rozvoje, které bychom jinak neodhalili.

Většina aktivit při plavecké výuce se realizuje prostřednictvím **hry**. Hrové činnosti jsou poutavé, plavci si v jejich průběhu často nevědomky, ale o to pevněji, osvojují různé dovednosti a zjišťují, jak se jejich tělo ve vodě chová. Také další oblasti rozvoje nejsou zanedbatelné, neboť prostřednictvím skupinových her a s nimi spojených prožitků si plavci osvojují řadu dalších dovedností a rozvíjejí schopnosti v oblasti morálně-volní, sociální, komunikační a mnohých dalších.

Většina her a činností se uskutečňuje ve **skupině**. Mimo to, že skupinová práce je vhodná pro plnění cílů výuky, je výhodná také pro asistenty, kteří si mohou vzájemně pomáhat, noví asistenti se mohou učit od zkušenějších apod.

Halliwick AST nedisponuje příliš velkými finančními prostředky. Nejde o výdělečnou organizaci, veškerý majetek pochází z darů, sponzorských darů a poplatků za kurzy, které pořádá. Veškerá práce instruktorů probíhá na **dobrovolnické bázi**.

Desetibodový program

Praktickým vodítkem pro instruktory při plavecké výuce je tzv. desetibodový program (The Ten Point Programme).

Desetibodový program vyplývá z logických, po sobě jdoucích kroků. Tyto jednotlivé kroky se vzájemně překrývají. Je zřejmé, že nelze izolovaně nacvičovat např. jistý druh rotace a vyhnout se turbulencím, eliminovat vztlak vody atd. Desetibodový program proto nepředstavuje dogma, ale jakési orientační schéma výuky pro instruktory.

Desetibodový program (The Ten Point Program):

1. Psychická adaptace.
2. Uvolnění se a osamostatnění se.
3. Transverzální rotace (podél příčné osy – přetočení z lehu na zádech do stoje a lehu na břicho a zpět).
4. Sagitální rotace (otáčení těla vlevo a vpravo).
5. Longitudinální rotace (podél podélné osy – tzv. „eskymák“).
6. Kombinované rotace.
7. Vztlak – vybudování důvěry v podporu vody.
8. Rovnovážná poloha.
9. Turbulence.
10. Základní plavecké pohyby.

V počátcích výuky je třeba poskytnout plavci dostatek času, aby se adaptoval na nové prostředí, dostatečně se s ním seznámil a zvykl si na ně. Zvláště pokud se objeví psychické potíže spojené s pobytem ve vodě či jen v její blízkosti (strach, situační úzkost, nejistota), pracujeme na jejich odstranění. Není vhodné vyvíjet jakýkoliv nátlak na plavce, důležitá je práce s motivací. Často jde o příliš mnoho nových podnětů: voda, která plavce znejišťuje, cizí, neznámé prostředí a kolektiv, hluk apod. Plavec si na tyto podmínky musí nejprve zvyknout, teprve potom můžeme přistoupit k samotné plavecké výuce. Místo nucení plavce ke vstupu do vody je vhodnější nechat jej pozorovat ostatní plavce. Jakmile jej prostředí nebude stresovat, začne také pohled na další plavce hrající si ve vodě působit motivačně.

Další body se již týkají samotné metodiky nácviku jednotlivých prvků ve vodě, jejich popis ale příliš nezapadá do rámce tohoto textu, proto zůstaneme jen u předešlého výčtu.

Závěrem

Ačkoli zkušenosti ze zahraničí i zpětná vazba účastníků našich kurzů Halliwickova konceptu ukazují, že tento koncept je pro osoby se specifickými nároky velmi vhodný, není zatím tento koncept v České republice příliš rozšířen. Důvodem může být značná personální náročnost. Asistentů a instruktorů musí být minimálně stejný počet jako plavců. Je však třeba si uvědomit, že asistentem může být kdokoli, kdo je ve vodě jistý a absolvoval alespoň základní seznámení s Halliwickovým konceptem. Můžeme využít nejen zkušené instruktory, ale také pedagogy, rodiče a dobrovolníky. Příznivci Halliwickova konceptu usilují o maximální šíření metody, neboť jsou přesvědčeni o výrazném pozitivním přínosu tohoto konceptu pro plavce. Proto byla také zřízena webová stránka věnující se této problematice (www.halliwick.wz.cz) a pod záštitou Fakulty sportovních studií Masarykovy univerzity bývají pořádány licenční kurzy, jejichž absolvent získá certifikát Lektor Halliwickovy metody A. Nově byly do nabídky zařazeny také časově méně náročné (čtyřhodinové) seznamovací kurzy Halliwickova konceptu. Nabídka je aktualizována na uvedené webové adrese a na stánkách Fakulty sportovních studií MU, Centra pro celoživotní vzdělávání (www.fsps.muni.cz/czv).

Použitá a doporučená literatura

- Association of swimming therapy. (1992). *Swimming for People with Disabilities*. London: A&C Black.
- Blahutková, M., Řehulka, E., & Dvořáková, Š. (2005). *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido.
- Pacholík, V., Blahutková, M., Sebera, M., & Huta, P. (2008). Halliwickova metoda plavání. *Elportál* [online]. Brno: Masarykova univerzita. Dostupný z <http://is.muni.cz/elportal/?id=763083>.
- Pacholík, V., Vlčková, I., & Blahutková, M. (2009). *Halliwickova metoda plavání*. Brno: Fakulta sportovních studií.

Webové odkazy

- www.halliwick.wz.cz.
- <http://d5254448.u82.surftown.se/> (International Halliwick Association). ■



KUBB – tradiční švédská hra pro všechny

Martin Kučera

Katedra aplikovaných pohybových aktivit, Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci

Kubb (čti kjube) je tradiční švédská hra, která se zrodila na ostrově Gotland, největším ostrově v Baltickém moři, který leží jižně od Švédska. Starodávny tisíciletý původ kubb je ztracen v mlhách času, jisté je, že pochází z dob statečných Vikingů, kdy každá rodina měla za domkem místo na zpracování dřeva. Několik upravených polínek, oválných klacků a kapka představivosti daly možnost tomu, aby vznikla hra, která přetrvala staletí bojů, bídy i blahobytu až do dnešních dnů. Tato hra se rozšířila do celé Evropy a následně do celého světa.



Městečko Rone na Gotlandu je od roku 1995 tradičním pořadatelem mistrovství světa v této zábavné hře. V roce 2008 se zúčastnilo bojů o titul mistra světa v kubb 166 šestičlenných družstev z deseti zemí. Zástupci České republiky (komise RS ČASPV) se zúčastnili jako pozorovatelé. Během dvou dnů se na 62 hřištích vyznačených na fotbalovém travnatém hřišti odehrálo více než 350 utkání. Celé mistrovství bylo odehráno bez rozdílu kategorií. Složení družstev bylo velice různorodé. Věk hráčů se pohyboval od 15 do 80 let, některá družstva tvořily jen ženy, část družstev byla naopak tvořena pouze muži, ale nejvíce družstev bylo smíšených.

Kubb je opravdu hrou pro každého. Není rozhodující věk, fyzická zdatnost ani pohlaví hráče. Kubb je hra dostupná také lidem se zdravotním postižením. Mladý, starý, silný, slabý, menší či hráč basketbalu, chlapec, dívka, muž či žena – nikdo nemá nic předem prohráno, ale ani vyhráno. Kubb můžete hrát stejně dobře na trávě jako na pláži nebo na ledu a s určitým zabezpečením také v tělocvičně. Pro pochopení principu hry stačí jen pár minut, jedno praktické předvedení hry vybaví všechny zájemce dostatečnými znalostmi pravidel. Hru lze velice dobře hrát jak v malém počtu hráčů, tak i ve větším (ideální celkový počet hráčů obou družstev je od 2 do 12). Buďte si jisti, že při hře kubb zažijete s vašimi přáteli vzrušující okamžiky, i když budete soupeři!

Základní myšlenka hry

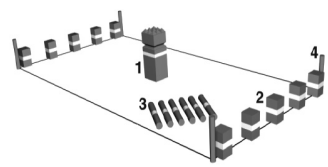
Kubb je hra, ve které se utkávají dva týmy. Spočívá v přesném házení kolíků na soupeřovy kubby ve snaze je shodit, a získat tak nad soupeřem výhodu do dalších herních situací.

Hrací části, jejich umístění a týmy

Počáteční rozestavení hracích figur je znázorněno na obrázku.

Na každé *základní čáře* (kratší strana hřiště) je pravidelně rozmístěno pět *kubbů*.

- Velikost hracího pole je 5×8 metrů. V rozích je vytyčeno 4 hracími kolíky.
- Hrací figury jsou tyto:
 1. jeden *král* 9×9×30 cm
 2. deset *kubbů* 7×7×15 cm
 3. šest *kolíků* o průměru 44 mm a délce 30 cm
 4. čtyři *rohové kůly*



Král stojí uprostřed hracího pole na pomyslné *půlicí čáře*, která rozděljuje hrací pole na dvě poloviny. Každému týmu přísluší jedna *polovina* hracího pole.

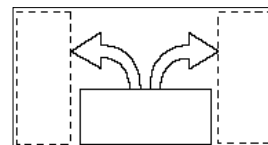
Na začátku hry týmy stojí za svou základní čarou a jeden z nich má všech šest *kolíků* a zahajuje první *hrací kolo*.

Průběh hry



Před vlastní hrou je určeno družstvo (jednotlivec), které zahájí hru. Určení družstva pro zahájení hry se provádí losováním, nebo tak zvaným „rozhozem“. Pro rozhoz se postaví kapitáni družstev na základní čáru a házejí po jednom kolíku co nejbliže ke králi. Hru zahajuje družstvo, jehož kapitán hodil kolík blíže ke králi. V případě, že kapitán při rozhozu shodí krále, hru zahajuje soupeř. V rozhozu poražené družstvo si vybírá stranu.

Hru zahajuje hráč týmu A – hází kolíky na kubby družstva B, které stojí na základní čáře. Pořadí hráčů při házení kolíků není stanoveno pravidly, je tedy libovolné. Jsou-li družstvem A sraženy kubby na základní čáře, družstvo B hází svoje sražené kubby do hracího pole na polovinu soupeře. Družstvo A následně všechny vhozené kubby ve své polovině postaví tak, aby byly všechny ve stejné poloze (viz obrázek).



Hráči družstva B házejí kolíky a musí s nimi nejdříve srazit kubby v poli. Je-li sražena některá kubb na základní čáře a ještě stojí některá kubb v poli, je nutné kostku (kubb) na základní čáře ihned postavit na její původní místo. Po odházení všech kolíků pokračuje ve hře družstvo A.

Nejdříve je nutné hodit všechny kubby, které byly sraženy v poli a na základní čáře, na polovinu soupeře B. Nepodaří-li se družstvu B srazit v předchozí sérii hodů některou z kubb v poli, hráči družstva A házejí své kolíky na kubby soupeře z úrovně kubb stojící nejbližší k družstvu B. To znamená, že házejí z kratší výhodnější pozice, tj. z hracího pole. Takto se družstva v házení kolíků a stavění kubbů pravidelně střídají, dokud nejsou u jednoho z družstev sraženy všechny kubby v poli a na základní čáře. Hra končí vždy sražením krále.

Ukončení hry může nastat třemi způsoby

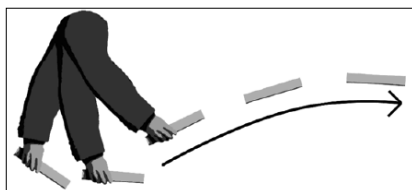
Klasické ukončení hry nastane po sražení všech kostek v poli soupeře a to družstvo, které srazilo všechny kubby, srazí také krále. Král nemusí být sražen v sérii hodů, při které byla sražena poslední kubb v poli soupeře.

Nastane-li situace, že družstvo hází na kubby soupeře v poli nebo na základní čáře a kolíkem shodí krále dříve než posledním kubbem, hra je ukončena. Vítězem je soupeř.

Třetí způsob nastává, hází-li družstvo kubby do pole soupeře a kubbem srazí krále, hra končí. Vítězem se stává soupeř družstva, které srazilo krále.

Technika hry

Hod kolíkem musí být proveden podpažním spodně kyvadlovým způsobem, jak je uvedeno na obrázku. Hod „helikoptéra“ (přesněji takový, že kolík rotuje v rovině jiné než vertikální) je zakázán a brán jako nezvládnutí složitě kubbové techniky hodu.



Kubby je možné házet libovolným způsobem (i na šířku).

V okamžiku hodu musí hráč oběma nohama stát za házečí čarou a mezi bočními čarami hracího pole prodlouženými do nekonečna

Doplňky a rozšíření

Dosud uvedená pravidla jsou ve shodě s oficiálními pravidly Kubb klubu Česká republika o. s. (www.kubb.cz) a s mezinárodními pravidly používanými při mistrovstvích světa ve Švédsku (k datu 2008). V těchto pravidlech je minimalizovaná možnost výskytu sporných situací. Avšak pro zvýšení zábavnosti a zajímavosti hry je možné přidat různé kombinace následujících doplňkových pravidel, nebo si můžete vymyslet své vlastní pravidlo.

1. Pokud se týmu podaří shodit všechny soupeřovy kubby, je povinen v daném kole shodit také krále, jinak prohrává. Tedy pokud vám zbývá shodit poslední soupeřův kubb a máte na to již jen jeden pokus, není radno se o to pokoušet, neboť v případě úspěchu by vám nezbyl žádný pokus na shodnutí krále a prohráli byste.
2. Velmi zábavné je pravidlo stavění vícenásobných kubbů. Při házení kubbů na soupeřovu polovinu se snažte shodit nějaký již stojící kubb. Tento kubb, pokud budete úspěšní, bude vztyčen na své původní pozici a na něj bude postaven vhozený kubb. Pro vás je pak snazší jedním hodem shodit dva kubby. Tímto postupem lze vytvářet i věže ze tří a více kubbů.



3. Další se týká pořadí shazování kubbů. Shazujte kubby v pořadí od nejbližšího k nejdálšímu.
4. Rozměr hřiště či počet figur můžete libovolně měnit podle zkušenosti hráčů či časových možností. V České republice je hra v počátcích, přesto se již konají organizované soutěže. Česká asociace sportu pro všechny (ČASPV) pořádá turnaje na regionální úrovni a každoročně také republikové mistrovství. Letošní se mělo konat v září, bylo však přesunuto až na jaro roku 2011.

V souvislosti s hrou kubb a jejím využitím v rámci APA se velmi angažuje paní Jana Čížková z Domova PETRA Mačkov, která hru do zařízení přivedla a se svými klienty ji často hraje. Má v plánu ji i více prezentovat v okolních ústavech, do budoucna by ráda organizovala turnaje. Jak sama uvádí, pro jednoduchost pravidel nemají uživatelé žádné problémy s jejich pochopením. Je dost uživatelů, kteří mají problémy s motorikou, ale zase mají přesný odhad, a tak dosahují výborných výsledků. Hry se mohou účastnit i vozíčkáři, dají se upravit rozměry hřiště.

Pro zájemce o tuto hru uvádíme kontakt na paní Čížkovou: janaciza@seznam.cz, mobil: 720 539 299 nebo na zastupce z ČASPV Petra Koláře: kol.p@volny.cz.

Na webových stránkách www.kubb.cz je možnost si herní sadu kubb pořídit, cena se pohybuje kolem 1 000 Kč.

Kubb je rozšířen i v zahraničí, hraje se v Německu, v Austrálii, USA, Chile, Švýcarsku a jiných státech.

Použité zdroje

www.kubb.cz.

Pravidla KUBB zpracovaná Petrem Kolářem.

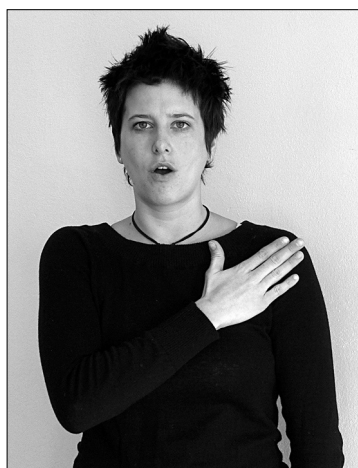
Informace Jany Čížkové – trenérky v Domově PETRA Mačkov. ■

Vybrané výrazy (znaky) pro využití v ATV 2

Pavla Kukolová

Katedra aplikovaných pohybových aktivit, Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci

V této rubrice vám představujeme základní znaky ve znakovém jazyce ve vztahu k pohybovým a sportovním aktivitám. Pořadí a počet znaků není přesně stanoven, vybrali jsme okruh nejzákladnějších znaků používaných v komunikaci při pohybových aktivitách. Jedná se pouze o pracovní záznam znaků – jedna věc je živě znakovat, druhá pak graficky je ztvárnit na fotografii. Každý znak (fotografie) má svůj popis, který pomáhá vysvětlit naznačený a graficky znázorněný pohyb.



Honička – dle obrázku – jako „dávám babu“



Hra, hrát si – ruce se střídavě pohybují nahoru dolů



Chůze – prsty naznačují kráčení vpřed



Integrace – ruce ze stran



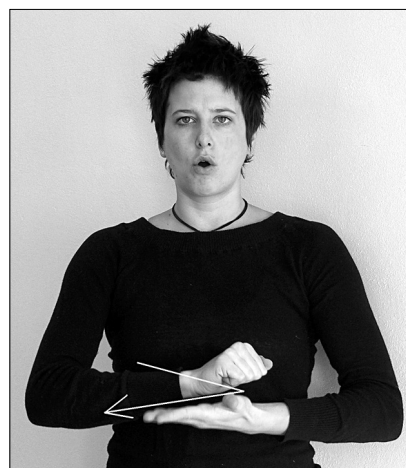
Náradí, náčiní – malé kolmé kroužky ze středu ven



Opakovat – pravá pěst k levému zápěstí a po celé dlani ven od těla



Počet opakování – složenina 2 znaků – počet (ruka v pěsti vypouští prsty, jako když vypočítává), opakovat (pravá pěst k levému zápěstí a po celé dlani ven od těla)



Pohybová hra – složenina 2 znaků – pohyb (pěsti jdou střídavě nahoru a dolů), hra (ruce se střídavě pohybují nahoru a dolů)



Pomalů – viz obrázek



Pozdrav – ruka od úst kyne na pozdrav



Pozor, opatrně – pravá ruka koncem dlaně dopadá na hřbet levé ruky

APA v rehabilitaci – případová studie Satakunta/Finsko

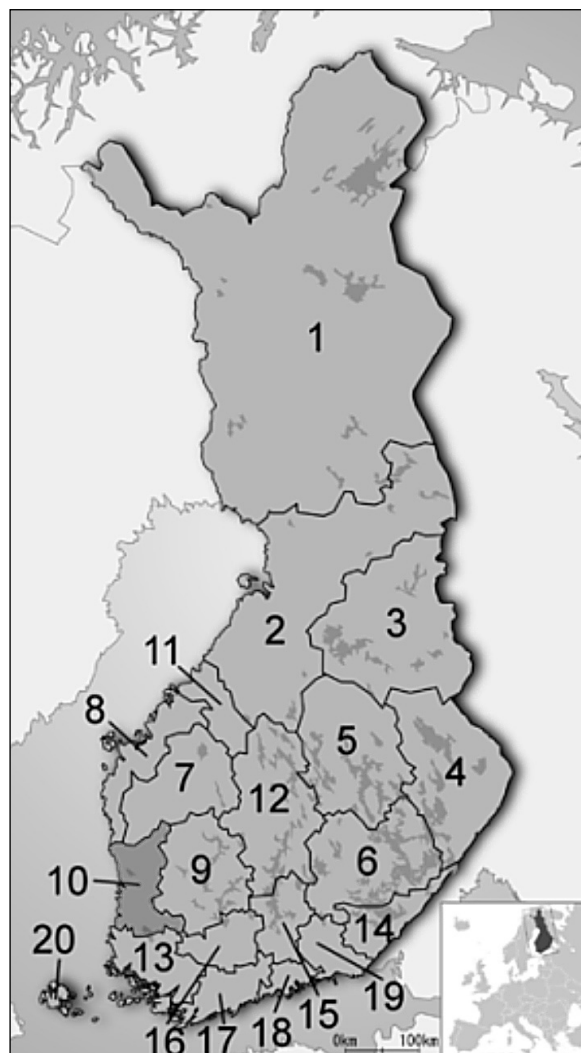
Cíle

Cílem tohoto článku je prozkoumat roli pohybové aktivity v rámci rehabilitace a představit příklady provádění APA v různých formách rehabilitace.

Metody

Tento průzkum byl součástí předběžné analýzy potřeb projektu EUSAPA. Sběr dat proběhl na jaře roku 2009 v západním Finsku, v oblasti Satakunta (Obr. 1). Dotazník byl zaslán 47 institucím. Mezi těmito institucemi byla jak *formální zařízení pro rehabilitaci*: rehabilitační centra a rehabilitační oddělení v místních nemocnicích, tak zařízení, která jsou neformální. *Neformální zařízení* zahrnovala instituce usilující o celkovou rehabilitaci klientů. Tato zařízení zahrnovala domy s pečovatelskou službou, oddělení pro starší osoby (například válečné veterány) a pro klienty se speciálními potřebami (mentální postižení, psychiatrické poruchy, závislost na alkoholu atd.).

Třicet čtyř institucí výzkumný dotazník EUSAPA vyplnilo, odpovědělo tedy 72,3 % institucí. Na základě výsledků analýzy SPSS byly vybrány čtyři zajímavé případy pro další rozhovory s odborníky v oblasti APA nebo jinými specialisty. Charakteristiky těchto čtyř institucí jsou podrobněji popsány v Tabulce 1.



Obr. 1 Poloha oblasti Satakunta, oblast číslo 10 ve Finsku

Tabulka 1 Charakteristiky čtyř institucí na základě údajů z rozhovorů

| Rehabilitační zařízení | Klienti | Zvláštní otázky týkající se prostředí |
|---|--|---|
| Rehabilitační centrum Kankaanpää (formální rehabilitační zařízení) – celkem 190 pracovníků 21 fyzioterapeutů, 2 sportovní instruktoři, 1 rekreační instruktor | Cvičení při neurologickém, muskuloskeletárním onemocnění, geriatrických potížích, pracovní příprava – 218 klientů (hospitalizovaných) | Přírodní stezky, zastřešené prostory, tenisové kurty, bowlingové centrum, rybaření, veslování (Fotografie 1–3) |
| Harjavalta Hospital (formální rehabilitační zařízení) Zvláštní oddělení fyzioterapie a sportu (1 sportovní instruktor/ 1 zdravotní asistentka) | Psychiatrické oddělení (lůžkové a ambulantní) | Tělocvična, tenis, volejbal, plážový volejbal, minigolf, fotbal, kánoe, koloběžky kickbike, kola, brusle, lyže, hole na Nordic walking atd. |
| Rehabilitační centrum Antinkartano (formální rehabilitační zařízení) Zvláštní oddělení fyzioterapie a sportu (instruktor APA/DEUAPA) | Osoby s těžkým mentálním postižením – 100 klientů (hospitalizovaných) | Sportovní hala, plavecký bazén, příroda |
| Rehabilitačně pracovní centrum Monituote (neformální rehabilitační zařízení) Žádní odborníci v oblasti APA | Mládež a dospělí s mentálním postižením (ambulantní) | Žádné vybavení pro pohybové aktivity |



Fotografie 1–3 Možnosti pohybové aktivity, které nabízí rehabilitační centrum Kankaanpää

Výsledky průzkumu

Více než 91 % všech institucí pořádalo pro své klienty pohybové aktivity. Nejméně čtyři programy pohybové aktivity pořádalo 59% institucí. Programy pohybové aktivity byly: převážně skupinové aktivity (vodní sporty, gymnastika na židli, balanční cvičení), individuální aktivity (například vodní sporty pro těžce postižené klienty s mentálním postižením, cvičení v tělocvičně nebo jízda na kole pro psychiatrické pacienty atd.) a také speciální programy pro každé oddělení (například pro dětské nebo dospělé klienty psychiatrie), sportovní happeningy a dokonce aktivity pro ambulantní pacienty – například v případě pacientů psychiatrie. Pohybovou aktivitu vedli fyzioterapeuti (53% případů), instruktoři APA (12%) a jiní odborníci (71%). Pod pojmem „jiní odborníci“ jsou zahrnuti například fyzioterapeutičtí asistenti (nižší stupeň vzdělání ve fyzioterapii) a zdravotní asistentky (nižší stupeň vzdělání v oboru zdravotní sestra). Jedna třetina respondentů považovala lidské zdroje a čas za omezující faktory pro pořádání pohybové aktivity. O postojích odborných trenérů se respondenti téměř nezmiňovali.

Výsledky průzkumu

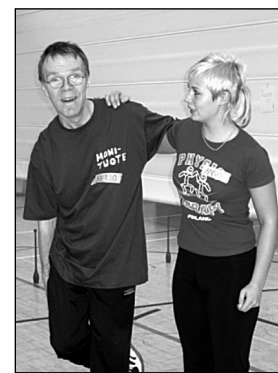
Implementace pohybové aktivity ve formálních rehabilitačních zařízeních (např. v rehabilitačních centrech nebo na nemocničních odděleních) je zjevně založena na strukturovaném plánování. Podle rozhovorů s odborníky v oboru je implementace pohybové aktivity jako součásti rehabilitace ve *formálních rehabilitačních zařízeních* založena na podrobných písemných plánech: na ročních plá-

nech, plánech na určité období a rovněž balíčcích plánovaných služeb zasílaných na oddělení (vlastní ošetřovatel klienta s týmem vybírá vhodné aktivity). Pracuje se v týmech (lékaři, zdravotní sestry, psychologové, odborníci v oblasti sociálních služeb atd.). O zařazení do programu pohybové aktivity nerozhoduje vždy odborník v oblasti APA: může to být i klientská kancelář, lékař nebo klientův vlastní ošetřovatel. V průběhu rehabilitačního procesu však lze toto zařazení změnit.

Odborníci v oblasti APA na sebe berou velkou odpovědnost v rámci plánování a zavádění programů. Obvykle jsou součástí rehabilitačního týmu. Veškerá dokumentace se ve formálních rehabilitačních zařízeních provádí elektronickou formou. Odborníci v oblasti APA obvykle mohou nahlížet do pacientovy dokumentace a mají za úkol provádět hodnocení a vést záznamy v souladu s cíli rehabilitace. V některých případech mají povinnost pracovat v rámci určitého rozpočtu.

Na začátku rehabilitačního programu vedou instruktoři pohybové aktivity poradenskou lekci (a na základě této diskuze je možno daný program změnit). Dále provádějí průběžné hodnocení programu a také závěrečný pohovor s klientem. Mohou se radit s komunitou v místě bydliště klienta ohledně vhodných pomůcek a vybavení i o dodávce služeb v oblasti pohybové aktivity. Na základě pohovorů po skončení rehabilitace instruktoři také pomáhají s vyhledáváním vhodné pohybové aktivity v místě bydliště klienta. Dříve tak činili častěji – měli na to více času.

Některé pohybové aktivity byly zařazeny i v týdenním programu některých více neformálních



Fotografie 4–6 Možnosti pohybové aktivity nabízené klientům Monituote

zařízení, a to i bez odborníků v oblasti APA. *Monituote*, rehabilitačně pracovní centrum pro dospělé s mentálním postižením, je dobrým příkladem takové instituce. Monituote pořádá týdenní a sezónní aktivity a také spolupracuje na projektech pohybové aktivity pro své klienty (Fotografie 4–6).

Závěr

Výsledky ukázaly, že ne všechna rehabilitační zařízení mají odborníky v oblasti APA. Nicméně, „rehabilitační přístup“ by ve Finsku měl být prezentován v každodenní praxi. To znamená, že „empowerment“ a pohybová aktivace všech klientů by měla být prováděna odborníky, kteří pracují s klientem. Proto mnoho odpovědí v tomto průzkumu obsahovalo zmínky o instruktorech obecně, zdravotních sestřách, ošetřovatelkách, správcích (odpovědných za speciální vybavení v institucích). Pohybové aktivity nejsou vždy tak organizované, ale instituce pohybovou aktivitu podporují. Zároveň se od každého odborníka pracujícího v oblasti rehabilitace očekává, že bude klienty aktivizovat – i pohybově. Proto je třeba klást větší důraz na vzdělávání širokého spektra odborníků, tak aby bylo možno zařadit a rozvinout

pohybovou aktivitu jako součást rehabilitace pro všechny klienty.

Literatura a prameny

- Javanainen-Levonen, T., Heinola, J., & Kärki, A. (2010). Adapted physical activity as a part of rehabilitation in Satakunta, Finland. In *EUCAPA 2010, European Congress of Adapted Physical Activity, Book of Abstracts* (p. 67).
- Järvikoski, A. (2005). Disability, rehabilitation and research: some introductory remarks. In S. Mannila and A. Järvikoski (Eds.), *Disability and Working life. Rehabilitation Foundation. Working papers 32* (pp. 1–4). Helsinki: University Press.
- Kuntoutuskeskus (2002) [Zpráva o rehabilitaci finského Ministerstva sociálních věcí a zdravotnictví].
- RIFI, Rehabilitation International in Finland (2002).
- WHO (2001). International classification of functioning, disability and health. (Mezinárodní členění funkčních schopností, postižení a zdraví.) Světová zdravotnická organizace. Ženeva.

Tento příklad dobré praxe popsala paní Tarja Javanainen-Levonen z Univerzity aplikovaných věd v Satakunta (Satakunta University of Applied Sciences). ■

Best Start: Projekt inkluzivních škol, Irsko

Best Start: Projekt inkluzivních škol byl vytvořen na základě návštěv škol, které od roku 2007 organizovala Irská asociace vozíčkářů (Irish Wheelchair Association, IWA) – tým pro podporu sportu po celé zemi. Brzy se zjistilo, že nejsou k dispozici žádné zdroje, které by mohly být poskytnuty učitelům ve formě školicích kurzů nebo materiálu, který by usnadnil plné začlenění dětí s tělesnými postiženími do hodin tělesné výchovy. Navíc při průzkumu zdrojů dostupných na fakultách vzdělávajících učitele základních škol a univerzitách připravujících učitele se specializací v oboru tělesná výchova byl opět zjištěn evidentní nedostatek zdrojů.






Best Start: Inclusive Schools Project

Part of the IWA
Revolutions Programmes

Proto IWA – Sport zahájila průzkum učebních plánů tělesné výchovy na základních školách (Primary Physical Education, PPE) a na středních školách (Junior Certificate Physical Education, CJPE) s cílem odhalit oblasti potenciální exkluze a určit způsoby jejich nápravy při zachování podpory učebních plánů a umožnění učitelům, aby poskytovali efektivní výuku všem jejím účastníkům. Výsledný materiál se soustředí na PPE, protože takové výukové materiály mají potenciál mít největší účinek v nejkratším časovém období. PPE je rozdělena do pěti odvětví: atletika, vodní sporty, hry, gymnastika a outdoorové


a adventure aktivity, které se dále dělí do 22 hlavních oblastí, např.: hry se rozdělují na manipulaci s míčem, kopání, držení, údery, hry a ocenění, které zase mají 76 podoblastí, např.: manipulace s míčem se dělí na kutálení, házení a chytání. V rámci učebního plánu je možno získat ještě další materiály NGB (*National Governing Body, národní řídicí orgán – pozn. překl.*), protože v něm jsou přímé odkazy na 36 dalších NGB. Maximální možné využití těchto NGB bude znamenat dvojí výhodu: používání jejich materiálů a představení naší filozofie inkluzivních praktik těmto orgánům.



Sport Card

Table Tennis

Polybat
Polybat is another bat and ball game played on a table without a net.
The objective of the game is to hit the ball over the opponents end of the table or by making them to lift the ball off the table surface.
A game consists of 11 points and a match consists of 5 games. Server and receiver alternate.
See wasport.com/polybat for more information.
This version of the game is suitable for younger students.

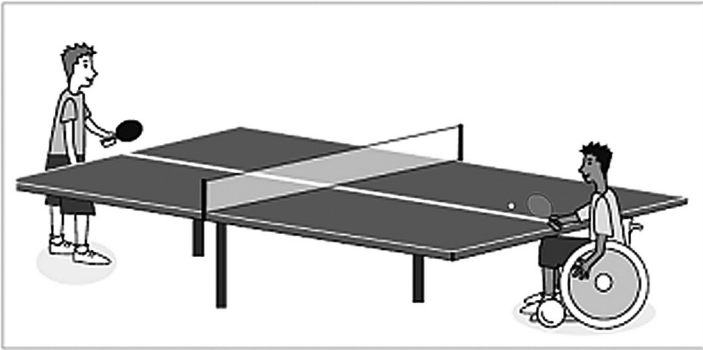


TREE
A teacher can ensure their approach is inclusive by applying the TREE principles.
Teaching Style
Teaching games for understanding
"Don't tell me show me"
Questions you can ask players to promote inclusion and playing tactically.
Can you make the ball come back over the net?
How many ways can you put spin on the ball?

Equipment and Environment:
Table - with space below to allow w/c access
Bat - Red and black
Balls - white or yellow
Tennis Chairs
Strokes - Serve and Overhand Smash
- Forehand - Backhand
- Lob and Drop shot

Disciplines - 5: Men's Singles and Doubles
Women's Singles and Doubles
Mixed Doubles

Rules - Use championship rules and equipment and referees;
- No Net
- More than one bounce allowed



Best Start: Inclusive Schools Project. Part of the IWA Revolutions Programme

Počínaje spuštěním a předvedením výukových materiálů IWA – Sport pro inkluzivní školy bude uplatněn následující přístup k rozšíření projektu v následujícím akademickém roce:

- další návštěvy inkluzivních škol;
- další vzdělávání učitelů v inkluzivní tělesné výchově;
- programy inkluzivní tělesné výchovy v profesní přípravě učitelů;
- evropské kurzy inkluzivní tělesné výchovy.

Plné znění zdrojových materiálů je již k dispozici na adrese www.iwasport.com.

Tento příklad dobré praxe popsala paní Niamh Daffy z Technologického institutu (Institute of Technology) v Tralee, Irsko. ■

Další vzdělávání učitelů tělesné výchovy v oblasti aplikované tělesné výchovy pro studenty s postiženími v Lotyšsku



Program dalšího vzdělávání učitelů TV v oblasti aplikované pohybové aktivity pro studenty s postiženími je čtyřdenní (36hodinový) workshop pořádaný vzdělávacím centrem „A Sports“ v Lotyšsku. Účastníci získají znalosti, účinné metody atd. pro zdokonalení svých dovedností ve smyslu efektivnějšího a kompetentnějšího poskytování služeb v oblasti TV různým skupinám studentů. Místem konání je speciální škola pro studenty s tělesnými postiženími v Rize. Protože kurzy dalšího vzdělávání jsou obvykle pořádány v období školních prázdnin (podzimních a jarních), mají organi-



zátoři neomezený přístup k veškerému vybavení, které pro tyto workshopy potřebují, jako je například tělocvičné a sportovní náradí a náčiní, malé tělocvičny se zrcadlovými stěnami, posluchárna, šatny apod.

Témata workshopů jsou:

1. Speciální cvičení pro studenty s problémy s držení těla (např. skolióza, ortopedické problémy).
2. Aplikované pohybové aktivity pro studenty se zrakovým postižením.
3. Aplikované pohybové aktivity pro studenty se sluchovým postižením.
4. Aplikované pohybové aktivity pro studenty s mentálním postižením.
5. Aplikované pohybové aktivity pro studenty s tělesným postižením.
6. Tanec pro osoby s mentálním postižením.
7. Aplikované pohybové aktivity pro studenty s poruchou pozornosti a hyperaktivitou.
8. Co by měli učitelé TV vědět o zdravotních problémech a tělesné zátěži studentů s postižením?
9. Informace o sportovních organizacích poskytujících mimoškolní sportovní aktivity pro děti s postižením v Lotyšsku.

Všechny workshopy vedou vysoce zkušení odborníci s více než desetiletou zkušeností s prací se studenty s postižením. Praktické aktivity tvoří 70 % výukových lekcí, aby se učitelé učili sami a pochopili cvičení a aktivity, které se na workshopu vyučují. Tento program dalšího vzdělávání také podporuje spolupráci mezi různými lidmi v oboru. Je to to pravé místo pro výměnu názorů a pomoc při řešení problémů.

Tento příklad dobré praxe popsala paní Aija Klavina z Lotyšské akademie sportovní výchovy (Latvian Academy of Sport Education). ■

Společnost **PARA consulting, s.r.o.**, má své působení ve městě Havířov již od roku 2007 a realizuje sportovní, společenské a kulturní akce nejen pro firmy, školy a jiné organizace. Je také jedinou společností tohoto typu, která realizuje akce pro děti a klienty s různým typem postižení.

Společnost **PARA consulting, s.r.o.**, je pravidelným organizátorem sportovních her s prezentací aplikovaných pohybových aktivit v celoročním rozsahu, a to převážně ve Zlínském, Moravskoslezském a Žilinském kraji. Akce jsou součástí projektů, jejichž rozpracování je koncipováno až do konce roku 2013. Od roku 2007 realizovala již 76 akcí s celkovým počtem účastníků cca 20 tisíc a přerozdělila formou dotací (do roku 2009) cca 3,5 miliónu Kč.

Společnost **PARA consulting, s.r.o.**, také spolupracuje po odborné stránce s Univerzitou Palackého v Olomouci, Fakultou tělesné kultury, katedrou APA, Centrem aplikovaných pohybových aktivit a Střední školou v Prostřední Suché. Máte-li zájem využít jejich služeb, více naleznete na www.paraco.eu.

A co je to vlastně PARA?

Poradenství v oblasti možných pohybových aktivit.

Asistenční služba ve volnočasových aktivitách (krátkodobé pobyty).

Realizace a podpora moderní ucelené péče o handicapované ve všech oblastech jejich potřeb, a to převážně pohybových.

Aplikace projektů zaměřených na opačnou integraci, a to převážně v oblasti společenské, kulturní a sportovní.

PARA
consulting

Obchodní jméno: PARA consulting, s.r.o. **Identifikační číslo:** 27796418. **Jednatelé společnosti:** Bc. David Rojíček, Stanislav Magyarics. **Právní forma:** s.r.o. **Registrace:** 2. dubna 2007 / vedena v obchodním rejstříku, vedeného Krajským soudem v Ostravě oddíl C, vložka 52061. **Číslo účtu:** 35-9027360277/0100. **Kraj:** Moravskoslezský. **Město:** Havířov, PSČ 736 01. **Sídlo:** Čelakovského 1238/12, Havířov-Podlesí 736 01, od 1. 8. 2007 – kontaktní místo na ul. 28. října 121a, 702 18 Ostrava. **E-mail:** paraco@paraco.eu. **WWW:** www.paraco.eu. **Kontaktní telefon:** 774 488 427.

Baví vás sport a práce s lidmi?
Máte rádi výzvy?

Pak je tu pro vás...

APLIKOVANÁ TĚLESNÁ VÝCHOVA

ATV je vysokoškolským studijním oborem v programu tělesná výchova a sport. Cílem je vzdělávat odborníky v oblasti tělesné výchovy, sportu a rekreace pro všechny, tedy i osoby se speciálními potřebami. ATV je součástí zastřešujícího vědního oboru aplikované pohybové aktivity (APA), jehož snahou je vytvářet podmínky pro zlepšení kvality života osob se speciálními potřebami a integraci těchto osob mezi intaktní populaci prostřednictvím aktivit pohybového charakteru.

CO TO JE ATV?

Fakulta tělesné kultury UP v Olomouci nabízí unikátní obor spojující tělesnou výchovu a speciální pedagogiku ve studijní obor aplikovaná tělesná výchova. Vzhledem ke specifickým práce (nejen) s osobami se speciálními potřebami je obsah studia zaměřen na:

- tělesnou výchovu;
- speciální pedagogiku;
- pedagogickou/učitelenskou způsobilost;
- aplikované pohybové aktivity.

Studium je zpřístupněno i pro osoby se zdravotním postižením.

Nabízíme Vám možnost bakalářského (tříletého) a magisterského (dvouletého) studia v prezenční i kombinované formě.

Magisterské studium je otevřeno absolventům vysokoškolského studia (Bc. i Mgr.) ve studijním programu TV a sport a příbuzných oborů.

PROFIL ABSOLVENTA ATV – BAKALÁŘ

Absolvent získá pedagogickou a organizační způsobilost v oblasti aplikovaných pohybových aktivit s možností působit jako:

- asistent pedagoga;
- specialista pro práci v centrech speciálních, výchovných, charitativních a v institucích veřejné správy;
- sociální pracovník, pracovník v sociálních službách;
- pedagogický pracovník, instruktor, trenér ve školních i mimoškolních klubech a centrech;
- učitel v mateřské škole.

PROFIL ABSOLVENTA ATV – MAGISTR

Absolvent získá pedagogickou a organizační způsobilost v oblasti aplikovaných pohybových aktivit s možností působit jako:

- učitel TV na základních a středních školách všech typů (včetně škol pro žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami);
- pedagog volného času;
- vychovatel;
- speciální pedagog;
- řídicí pracovník na pozici: instruktor, organizátor, poradce pro pohybové aktivity v zařízeních sociálních služeb, léčebnách, ve veřejné správě.

KONTAKTY

Fakulta tělesné kultury UP v Olomouci, tř. Míru 115, 771 11 Olomouc
sekretariát katedry APA, tel.: 585 636 353, e-mail: eva.hrbackova@upol.cz
www.ftk.upol.cz/katedry/apa/uvod.html, www.apa.upol.cz

Kudy na to? O motorické kompetenci a principech adaptací v APA

Conceptional approach: Motoric competencies and principles in APA

Hana Válková

*Katedra aplikovaných pohybových aktivit,
Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouc*

ABSTRAKT

Hlavním tématem článku je popis jedné z oblastí APA, a to praxe a inovace praxí. Smyslem je informovat o problémových oblastech, které je třeba akceptovat při koncipování a realizaci pohybových programů v kontextu APA. Obsah je členěn do pěti témat. 1. Je poukázáno na schéma začlenění jedince do společenského prostředí. 2. Jsou vyloženy přístupy k motorické kompetenci v různých vědních disciplínách a v APA. 3. Je srovnán kategoriální a nekategoriální přístup k jedincům či skupinám s „jinakostí“. 4. Jsou podtrženy principy adaptací pro tvorbu a realizaci pohybových programů aplikovatelné v prostředí separovaném, paralelním i integrovaném. 5. V závěru jsou prezentovány některé modely realizace programů a podtržen je český model tzv. „didaktického čtverce“.

Klíčová slova: jedinec s „jinakostí“, sociální prostředí, motorická kompetence, kategoriální přístup, principy adaptací, didaktický čtverec.

ABSTRACT

The description of one of the APA domains, namely practice and practice innovation, is the main subject matter of the article. An information about issues related to movement activities in the context of APA is the main purpose. Described principles should be accepted in program composition and realization. The content is divided into five sub-topics. 1. The schema of individual's involvement into social environment is showed. 2. The motor competence concepts within various disciplines as well as in APA approach are explained. 3. Categorical and non-categorical approaches toward both individuals and groups of persons with "differentness". 4. Basic principles of adaptations relevant to programs construction and/or realization are underlined for either separated, parallel and inclusive environment. 5. Some of models of programs realization in practice are presented in the end. The Czech model of the "didactic square" is underlined.

Keywords: individual the "different", social environment, motor competence, categorical approach, principles of adaptations, didactic square.

ÚVOD

Prezentovaný článek navazuje na předchozí vstupní téma v prvním čísle časopisu „APA v teorii a praxi“, v němž byla vymezena definice APA s podtržením multidisciplinárního přístupu a hlavního záměru této disciplíny, tj. zvýšení kvality života osob z minoritních skupin s adaptací podmínek a prostředí (Válková, 2010, p. 28).

Jako problémové oblasti řešení a realizace byly prezentovány následující tři oblasti:

- praxe (tvorba programů, ovlivňování procesů, inovace intervenčních programů, realizace akcí);
- vzdělávání (osob řídicích projekty stejně jako participantů akcí s výstupem uplatnění v profesi);

- věda/výzkum (analýza problémových oblastí, na základě analýz, komparací shromáždění argumentů a formulování doporučení pro praxi terénní i praxi ve vzdělávání).

Formulované tři oblasti jsou v souladu s pojetím pedagogiky perspektivní, podtrhující užítí v budoucím životě. V původních zdrojích v anglickém jazyce jsou užity termíny, které shrnul a definoval Tinning (2010) jako „advanced sport pedagogy“, a tři základní oblasti vymezil jako „education – research – innovation“ (v překladu: vzdělání – výzkum – inovace). Základním konceptem je celostní (holistický) přístup k problémům praxe při respektování dílčích limitů, jako je věk, výkonnostní úroveň, obsahové zaměření apod. (srovnej Válková, 2010, p. 29).

Také Hutzler (2007, p. 287) zahrnuje do APA tři oblasti, obsahově obdobné s výše zmíněnými, v jejichž rámci je pak třeba zajistit odpovědi na otázky, navrhnout řešení a realizovat řešení z hlediska mnoha aspektů v APA. Jeho terminologie v originále je: profession (analogicky můžeme považovat za vzdělávání), field of study (výzkum), practice (praxe, inovace v praxi a pro praxi).

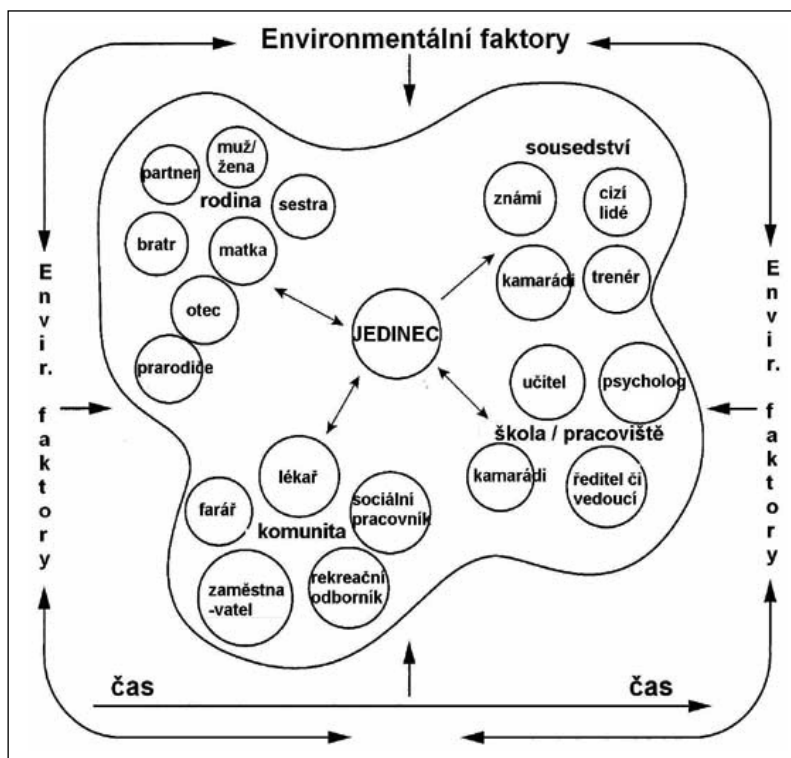
Hlavním tématem článku je popis jedné z oblastí APA, a to praxe a inovace praxí. Termín praxe je zde chápán ve smyslu výše uvedených autorů, tj. ve smyslu koncepce, inovace, realizace i hodnocení všech adekvátních aktivit pohybového charakteru v daných reálných podmínkách. Účelem je informovat o problémových oblastech, které je třeba akceptovat při koncipování a realizaci pohybových programů v kontextu APA, konkrétně jak tvořit adekvátní programy pohybových aktivit a na jakých principech je pak realizovat, ať už v prostředí speciálním, paralelním či inkusivním; jak tvořit a aplikovat intervenční programy, ovlivňující různé dimenze života, jako např. tělesnou zdatnost, dovednosti, zdravotní ukazatele, postoje, sebevědomí, apod.; jak inovovat metody práce a s tím související pomůcky, ale také například celá kurikula; jak pohybové edukativní programy vyhodnocovat. Tyto otázky by bylo možné rozšířit o otázky další. Zjednodušeně řečeno, je nutné vyřešit „*kudy na to*“. Aby bylo možné se v širokém spektru problémů orientovat, je třeba brát v úvahu:

1. jedinec (v našem případě „s jinakostí“) a jeho koexistence ve společenském prostředí;
2. pojetí motorické kompetence v APA;
3. kategoriální - nekategoriální přístup;
4. principy modifikací determinant, podílejících se na motorické kompetenci;
5. komponenty tvorby a realizace programu.

1 Jedinec a jeho koexistence ve společenském prostředí

Jedinec, člověk, je bytost biologické podstaty, avšak bytost společenská. Veškerý jeho život, ať se týká populace obecně či určitých specifických skupin populace, se odehrává v určitém prostředí, které jedince obklopuje. Jedinec, v našem případě jedinec s „jinakostí“, není jen „obklopuván“ prostředím, ale je jeho součástí, je v něm začleněn v různé formě, v různé úrovni akceptace, sám se také na tomto společenském začlenění více či méně aktivně podílí. Jedinec je tak

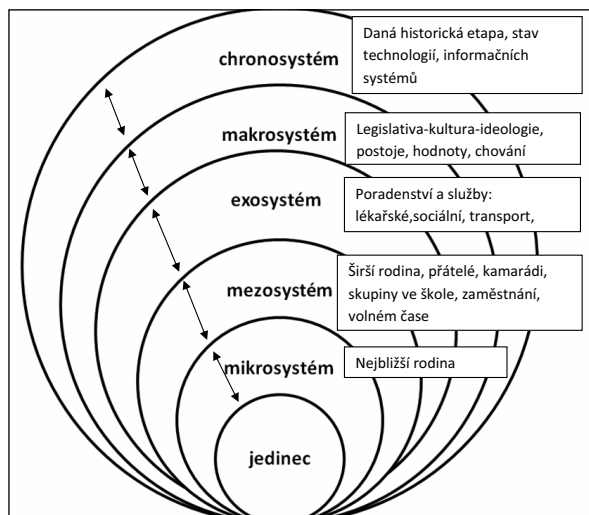
v kontaktu s rodinou, s vrstevníky, školskými orgány, s institucemi poradenskými, lékařskými, s institucemi podílejícími se na zapojení do volnočasových aktivit, atd. Komponenty prostředí podporují či brzdí proces začlenění (např. poradenství, medicínská či terapeutická podpora, technická či postojová bariérovost). Systém těchto komponent je prezentován v Obr. 1. (Kudláček & Ješina, 2008). Přesto, že ze schématu je patrné uchopení různých typů komponent, jejich umístění do společenského kontextu působí roztržité.



Obr. 1 Komponenty, ovlivňující začlenění jedince do společenského prostředí. Model EKO-Systému (Kudláček, 2008; upraveno dle Sherrill, 2004)

Pro ucelnější představu o prolínání se komponent prostředí a začlenění jedince považují za vhodnější Bronfenbrennerův ekologický model, (in Bugatko & Daehler, 2001, p. 8), který jsme přizpůsobili podmínkám APA (Obr. 2). Model je koncipován jako kruhové soustředění mikro-, mezo-, exo- a makrosystému kolem jedince, což může být stejně tak dítě jako dospělý s různou odlišností. Koncept „obkroužení“ systému je pak specifikován v každém systému.

1. Ve středu dění je *jedinec s jinakostí*, má svou biologickou podstatu, strukturu i dynamiku osobnosti, nachází se v určitém věku a v určitém stadiu biopsychosociálního rozvoje. Prochází individuálními vzestupy i pády. Více či méně akceptuje vlivy ostatních systémů nebo se jim brání. Má své aspirace, hodnotový systém, sebehodnocení, motivační kanály, schopnosti a limity.
2. *Mikrosystém* tvoří nejužší rodina a lokalita, v níž je jedinec zakotven. Poskytuje bezpečí, pocit jistoty,



Obr. 2 Schéma systémů, podílejících se na rozvoji jedinice [dle ekologického modelu Bronfenbrennera (in Bugatko & Daehler, 2001, p. 8) upravila Váľková]

ekonomickou, technickou i psychickou podporu. Ale může být i stigmatem a zátěží v případě dysfunkční rodiny.

3. *Mezosystém* tvoří širší rodinný kontext, příbuzní různých generací, ale také studijní nebo pracovní prostředí (spolužáci, spolupracovníci), rodinní přátelé. Dále do mezosystému zařadíme přátele a kamarády ze sféry volnočasových aktivit. Mohou výrazně zapadat do praktik mikrosystému nebo být také mezi prvními, kteří jedinice s jinakostí „výtěsní“. Můžeme zde zmínit i tzv. závadové skupiny, jejichž je jedinice členem, těžko se z nich může vymanit a jeho fenomén sociální „jinakosti“ se fixuje.
4. *Exosystém* tvoří komponenty širšího vnějšího prostředí, jako poradenské, zdravotnické či sociální služby. Ale také úroveň dopravy, dostupnost vzdělání, podpora na trhu práce, nabídka možností pro zapojení do volnočasových aktivit, charakteristika lokální politiky. Komponenty exo-systému vytvářejí podmínky pro společenské začlenění v celoživotním kontextu nebo technické či postojoyé bariéry. Fungující systém jedinice iniciuje být aktivní a dokonce se do exosystému jako aktivní prvek zapojuvat.
5. *Makrosystém* tvoří podmínky širšího legislativního rámce a ekonomických pravidel, generační postoje a hodnoty, ideologie relevantní dané kultuře. Jedinec tento rámec často akceptuje, aniž by si akceptaci či ovlivňování vlastního života uvědomoval.
6. *Chronosystém* rámuje celý ekologický model. Chronosystémem je míněn systém, vymezený leptočtem, to znamená historickou dobou, která je limitována technologickou, ekonomickou úrovní, historickými etapami odmítání či „likvidování“ jinakosti, přístupy charitativními, humanitárními, tedy etapami exkluze, tolerance či inkluze. Podílí se na ní generační paměť a tradice. Poslední dvě

jmenované komponenty vytvářejí podmínky pro stabilitu díky upevnování osvědčeného, mohou být výchozí platformou pro inovace, ale na druhé straně také prvkem konzervujícím, který brání rozvoji.

Komponenty ve všech systémech se prolínají a také jsou ovlivňovány systémy z jiného okruhu (rodina vytváří atmosféru dle vnitřních norem, ale je ovlivněna mezo- i exokomponentami: sociální a vzdělávací legislativou, zákoníkem práce; dostupností dopravy, zdravotnických a poradenských služeb; informačními technologiemi atd.). Komponenty v daném systému mohou mít různou váhu vzhledem k věku, k individuální situaci, limitům a schopnostem. Na příkladu poradenských služeb můžeme dokumentovat, že jiný charakter, jinou frekvenci a realizaci bude potřebovat rodina s dítětem – předškolákem s postižením a jinou formu poradenství bude vyhledávat paralympionik v etapě sportovního tréninku.

Koexistence jedinice v prostředí je spojená s pohybem, s lokomocí (přesouváním) sebe sama nebo předmětů. To znamená být pohybově kompetentní: zvládnout pohybový vzorec, vybrat ten adekvátní a také adekvátně realizovat. Spojení s pohybem a právo na aktivní prožívání volného času je podtrženo už v Chartě sportu pro všechny: zdravotně postižené osoby (in Váľková, 2010, p. 27). Právem tento dokument můžeme považovat za součást legislativy exosystému, který ovlivňuje širší kontexty koexistence jedinice ve společnosti. Jestliže jsme přijali princip, že pohyb není možné chápat jen jako kategorii mechanickou, lokomoci, pak se dostáváme k vymezení termínu „motorické kompetence“ jako podkladu pro odpověď na otázku „*KUDY NA TO*“, jak adaptovat pohybové vzorce, a následně jak připravit program, jak ho inovovat a uvést do praxe.

2 Pojetí motorické kompetence v APA

Kompetence v překladu znamená oprávněnost, způsobilost, vymezenou pravomoc, formulovanou působností v určitém ohledu či oprávnění rozhodnout, realizovat činnost ve vzájemných vztazích, v nějakém ohledu (Kolektiv ČSAV, 1964). *Motorická kompetence pak znamená způsobilost (oprávněnost) adekvátním způsobem vykonávat pohyb, pohybový akt. Je to tedy způsob, cesta, jak realizovat pohyb vzhledem k současnému aktuálnímu či chronickému stavu jedinice a vzhledem k dané situaci.*

Motorická kompetence je jednou z osmi občanských kompetencí, doporučovaných EU pro zakomponování do vzdělávacích systémů mládeže a do profesní přípravy pracovníků školství, vzdělávací a sociální sféry (European Parliament, 2006). Jejím obsahem je zvládnutí motoriky běžného denního a profesního života, případně náhradní formy této mobility, manuální zručnost, kultivace postury a prevence dysbalanci, adekvátní zdatnost. Motorická kompetence pak slouží prevenci civilizačních chorob, je také součástí mobility

související s životním stylem (více či méně pohybových aktivit či typu rekreačního sportu). Z uvedených příkladů, které zdaleka nepokrývají vše, co je vlastní pohybovému projevu člověka, vyplývá, že motorická kompetence (užívaný termín je i motorická gramotnost) se netýká jen sportu, ale prioritně činností denního života (srovnej „pohyb jako filosofická kategorie“: Válková, 2010, 31). To jest motorika spojená se sebeobsluhou (oblékání, zajištění a příprava jídla, denní hygiena, činnosti spojené s bydlením), s uchopením zdravotních a sociálních služeb, s dopravou, ale také se vzděláním, se začleněním do práce v určitém zaměstnání a nakonec i motorika spojená s činnostmi ve volném čase. I motorika volného času nemusí být spojena jen s aktivitami tělocvičnými a sportem. Může se týkat výtvarných činností (viz malíři malující nohama či ústy), hudebních a dramatických činností či činností, jako jsou procházky se psem, ošetřování živočichů, rybaření, práce na zahrádce apod. Významným příkladem je systém abilympiád, přehlídky schopností, spojených s motorikou profesního charakteru (www.abilympics.cz). Motorická kompetence je předpokladem pro pojetí nezávislého života. Je součástí životního stylu. Individuální modifikace pohybových vzorců jsou obsaženy v individuální motorické kompetenci tak, aby bylo dosaženo optimální mobility. Takto pojatá motorická kompetence má i postojovou stránku: jedinec akceptuje vlastní limity či modifikace, tyto limity a modifikace, ať už jako pohyb kompenzovaný podpůrnou pomůckou nebo jiným náhradním pohybovým řešením, by mělo být přijato i okolím. Původní definice se pak upravuje v konečnou formulaci: *motorická kompetence je způsobilost provádět dané pohyby v adekvátní podobě dle vztahu k ukazatelům aktuálním či perspektivním v celoživotním vývoji jedince. Motorická kompetence je jedním z významných ukazatelů vývoje osobnosti, má i sociální rozměr (přijetí jedincem i přijetí okolím). V termínu „motorická kompetence“ se sumuje kontinuum: analýza a deskripce stavu – přijetí opatření k modifikacím a zlepšení stavu – začlenění jedince s akceptací individuální kompetence.*

Otázkou motorické kompetence se zabývají různé obory a v rámci oboru akceptují specifické přístupy:

1. *přístup vývojové psychologie*: se orientuje na diagnostiku a prognózu budoucího vývoje v raném dětství (např.: diagnostika typických reflexů, vývoj základní lokomoce – sezení, lezení, chůze). Užívá termínu motorický kvocient, tj. adekvátnost motoriky ve vztahu k určitému věkovému období. V současné době obrací pozornost i k motorice seniorského věku.
2. *přístup psychologie práce*: se orientuje na parametry, související se zvládnutím lokomoce a pohybů potřebných k určité pracovní činnosti. Tyto parametry jsou silového, rychlostního, koordinačního či vytrvalostního charakteru a často jsou ve spojení člověk a stroj, příp. člověk a nástroj. Hledají

se pak nejen adekvátní pohybové vzorce případně náhradní pohybová řešení, ale konstrukce nástrojů a přístrojů jak pro optimální pracovní výkon, tak pro bezpečnost v práci a současně prevenci proti poškozením či nemocem z profese.

3. *přístup medicínských disciplín*: lze spatřovat v diagnostice oproti „normalitě“. Hledají se pak způsoby rekonstrukce či reparace abnormalit či anomálií, medikamentózní řešení, prostředky aktivní léčby a terapie. Při hledání náhradních pohybových řešení se využívá fyzioterapie, ergonomie, protetiky atd.
4. *přístup kinantropologický*: se orientuje na individuální či skupinové ukazatele výkonu v motorických testech schopností nebo dovedností. V diagnostice se užívá různých typů motorických testů schopností (Euro-fit, Uni-fit) (Haag, 2008; Měkota & Blahuš, 1983; Měkota & Kovář, 1995) či speciálních testů dovedností: basketbalových, fotbalových aj. Posuzuje se stav a úroveň rozvoje schopností, stav a kvalita osvojených dovedností vzhledem k určitým normám, ale i jejich progres na základě tréninkových intervencí. Tento přístup pak souvisí s různými typy výběrů a s ovlivňováním pohybovými programy (např. snižování nadváhy) či tréninkem. Vyúsťuje ve sportovní statistiky, žebříčky, evidenci rekordů. Pokud je podtrženo pouze hledisko absolutní excelence, nastávají problémy v chápání „jinakosti“ včetně chápání individuální motorické kompetence v jiných kompenzovaných pohybových vzorcích.

Žádný z uvedených přístupů není ani nejlepší, ani špatný. Je prostě jiný a odpovídá tomu, čím se má disciplína zabývat s cílem nalézt optimální pohybová řešení pro dosažení co nejvyšší samostatnosti v rámci daných limitů. Přístup APA by měl respektovat všechny uvedené přístupy a měl by je umět kombinovat.

Doprovázející osoba asistenta tvoří často s jedincem „s jinakostí“ tzv. dyádu (spojenou dvojici) a podílí se na typu a kvalitě motorické kompetence daného jedince. Proto by měla být kompetentní „doprovázet“ a „asistovat“. Získání této kompetentnosti má

- a) stránku prožitkovou: vcítit se do změny mobility u osob s jinakostí, to znamená vyzkoušet, prožít pohyb např. nevidomého, s užitím různých kompenzačních pomůcek,
- b) stránku realizační, sestávající z umění komunikace a z dovedností doprovodu. Komunikace má určitá obecná pravidla, pak pravidla či doporučení specifická, a to jak ve vztahu k osobám s percepčními problémy, tak ve vztahu k uživatelům vozíku či jiných kompenzačních pomůcek mobility (Kurová et al., 2008, 2010).

K obecným doporučením pro adekvátní komunikaci patří:

- Nevyvyšuj se, nedívej se stále z vrchu!
- Měj snahu se dívat ve stejné rovině!

- Nemluv jen zezadu!
- Zvol nejlepší postavení (posezení) pro rozhovor!
- Komunikuj s osobou, nikoliv s jejím doprovodem!
- Respektuj kulturní či jiné zvyklosti.
- Pamatuj, že jsi asistent (doprovod). Pomáhej, ale NEDIRIGUJ!
- Pomáhej tam, kde je třeba. Neviš-li, zeptej se. (Váľková, 2010, p. 54.)

Doprovázející osoba by pak měla zvládnout drobná úskalí pohybu při procházení různými typy dveří, užití ramp či výtahů, pomoc při základní hygieně, stolování, ale i při užívání veřejných dopravních prostředků či osobního automobilu, při doprovodu na úřady a jednání s úřady, při doprovodu na společenské či sportovní akce.

3 Kategoriální a nekategoriální přístup

Člověk má tendenci pro vlastní orientaci v množství jevů tyto jevy třídit, zjednodušovat v zařazování „do šuplíčku“, kategorizovat. I jedinečnost fenoménu „jinakosti“ si zařazuje do kategorií, např. do kategorie osob se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, předškoláků, seniorů atd. Jistěže toto kategorizování umožňuje akceptovat celkový pohled, neřeší už individualitu v dané jinakosti. Kategoriální a nekategoriální pojetí rozebírá už Sherrill (1998, p. 20). Srovnává tyto dva přístupy, které s jistotou modifikací a doplňujícím komentářem uvádíme v následující tabulce (Tabulka 1).



Kategoriální model (někdy nazýván také medicínský) byl v USA doporučován v 70. a 80. letech pro vzdělávací praxi, model nekategoriální (model individuálních odlišností) byl doporučován od 90. let minulého století. Kategoriální model slouží obecně

orientaci, která oblast musí být respektována v zásadních adaptacích, aby bylo možné vůbec program koncipovat a zajistit. Kategoriální orientace je také vhodná pro základní uvědomění si možných kontraindikací.

Kategoriální přístup se orientuje především na deficit, problém, srovnává s danou normou, nastoluje nutně externí ovlivňování (léčbu, reparaci). Snaží se odstranit to, kde je problém, to, co nejde. Jedinec se stává více pasivním, je formován, přijímá rady. Nekategoriální přístup, nazývaný také environmentální nebo pedagogický, se orientuje především na uzpůsobení prostředí a na to, aby se jedinec stal do maximální možné míry svých limitů nezávislý. To znamená, že jednou ze zásad je odstraňování stigma „nemohoucnosti“, že snahou je stavět více na schopnostech, na kompenzaci limitů různými prostředky a způsoby, na přizpůsobování programu danému jednotlivci.

Uvedená pojetí jsou poplatná společenskému vývoji, přesto nelze přijmout normativní hodnotící hledisko, který z přístupů je lepší nebo horší. Nejsou totiž v kontroverzi. Velmi často kategoriální pojetí předchází, zvláště v post-traumatickém období, než je jedinec stabilizován v chronickém stavu, a to jak z hlediska pohybové kompetence, tak i sociální akceptace daného životního začlenění i individuální charakteristiky motorické kompetence. Kategoriální pojetí slouží především pro základní orientaci, zda můžeme předpokládat hlavní problém v přístupnosti a bezbariérovosti, nebo v komunikaci s osobami, apod. V našem pojetí APA se v podstatě kombinují oba přístupy, a to jak pro užití v prostředí separovaném, tak v prostředí inkluzivním. Následně pak je nutné orientovat se na potřeby a prostředí daného konkrétního jedince.

Tabulka 1 Srovnání kategoriálního a nekategoriálního přístupu v edukativní praxi

| Kategoriální (medicínský) | Nekategoriální (environmentální, pedagogický, individuálních diferencí) |
|---|--|
| Terminologie postižení | |
| Medicínská: precizní, ale chladná, až odmítavá (být postižený, handicapovaný, retardovaný, defektní) | Být odlišný, jiný. Osoba je na prvním místě, podtrhuje sociální roli, přívlastek až na druhém místě |
| Jedinec | |
| Orientace na nedostatek, tudíž je léčen | Odstraňuje nálepky, sociální „stigma“, podtrhuje schopnosti |
| Tvorba programů | |
| Vnímá hlavně problémy, obtížnost | Orientuje se na individuální zohlednění, „šití na míru“ ve smyslu: každý jedinec je výzva |
| Účel programu | |
| Poradenství, vedení, externí ovlivňování | Získání kompetencí, posílení vlastní vnitřní motivace, tendence k nezávislému životu |
| Grafika (design) | |
| Pasivní, „laboratorní“  | Aktivní, veselé obrázky, barevný design prostředí, vozíků, pomůcek, doplňků  |

4 Principy modifikací determinant, podílejících se na motorické kompetenci

S modifikacemi, aniž si je uvědomujeme, se setkáváme každý den. Restaurace nabízejí dětské menu, doma malým dětem upravujeme nábytek, neboť malé děti jsou také „jiné“. Když pozveme babičku/dědečka na rodinnou oslavu, také přemýšlíme, zda jídlo bude i pro ně vhodné, jak je na oslavu dopravíme apod. Při náledí použijeme hůl s bodcem, pro zrychlení a usnadnění přepravy užíváme jízdní kolo, pro nás vhodné typy automobilů, plavidlo, horolezci pak cepín, sportovci pomůcky, vyhovující jejich individuálním parametrům. Těmto adaptacím se vůbec nedivíme. Proč se máme pak divit adaptacím, které jsou nutné vzhledem k individuálním diferencím v motorické kompetenci. Také kompenzace motorické kompetence pomůckou by neměla být chápána jako symbol nemohoucnosti, ale naopak jako prostředek nezávislosti. Osoba není na vozík „upoutána“ a znehybněna, ale prostřednictvím vozíku získává svobodu, nezávislost a samostatnost v pohybu.

Pro řešení modifikací a adaptací v prostředí APA jsou prezentovány různé modely. Hutzler (2007) uvádí 4 základní oblasti doporučené k adaptacím: cíl úkolu (problém), kritérium postupu v úkolu, kritérium limitů a možností a nakonec zpětnou vazbu (k omylům či chybám ve výsledcích). Australský model je prezentován jako TREE (strom) a orientuje adaptace na: styl vyučování a učení (Teaching style), pravidla (Rules), pomůcky (Equipment) a prostředí (Environment) (Australian sports commission, 2001, p. 21).

Naše české didaktické pojetí strukturuje principy modifikací do principů

- a) obecných: respekt ke kategoriálnímu přístupu jako prvotní základní orientace a případných kontra-indikací a zajištění bezpečnosti. Dále zohlednění

dalších parametrů, jako je věk, prostředí PA (rekreační, školní, vrcholové), respekt k typu PA, jejich obsahu a úkolům (PA v přírodě – turistika, hry v tělocvičně – basketbal, ve vodním prostředí – plavání);

- b) kategoriálních: ve vztahu ke kategorii dané „jinakosti“ – viz Tabulka 2;
- c) individuálních: dle specifických potřeb jedince (přístup nekategoriální, environmentální).

V kategoriálním ohledu můžeme samozřejmě předpokládat adaptace ve všech oblastech, ale přece některé jsou klíčovým momentem pro úspěšné řešení programu, ať už v prostředí speciálním (separovaném), paralelním či inkluzivním. Za zásadní a klíčové adaptace (v Tabulce 2 označeny X) jsou vymezeny ty, bez nichž prakticky program nelze realizovat. Za dílčí pak ty (v Tabulce 2 označené o), které jsou sice potřebné, ale nemusí se týkat všech jedinců či nemusí se uplatňovat ve všech situacích. Například podmínky sociální se modifikují v různé intenzitě vždy, což je dáno jednak tím, že pohybové aktivity se někdy realizují v systému jeden instruktor na jednu sportující osobu, ale stejně tak v upraveném počtu členů skupiny. Také charakter pohybové aktivity se uskutečňuje v typickém sociálním kontaktu (zájmová činnost, školní/inkluzivní jednotka tělesné výchovy, počet hráčů v týmu vrcholového sportu apod.).

U osob s MP s intelektuální limity pak zásadně ovlivní adaptace v komunikaci. Zásadním problémem je vzájemné porozumění, pochopení úkolu a provedení, pochopení pravidel. S adaptací v komunikaci pak souvisí užití interakčních stylů, metody práce v procesu motorického učení. Kompenzačním mechanismem je názornost, nápodoba. Avšak obsah činnosti, pravidla zůstávají stejná jako v běžných PA, nejsou problémy s přístupností a bezbariérovostí. Pomůcky se

Tabulka 2 Principy modifikací

| Položka/oblast | MP | SP | ZrP | TP W | TP AM | TP CP |
|------------------------------|----|----|-----|------|-------|-------|
| Komunikace (způsob) | X | X | X | | | o |
| Metody, vyučování | o | o | X | o | o | o |
| Obsah činností | | | X | X | o | o |
| Sportovní pravidla | | o | X | X | X | o |
| Podmínky: přístupnost | | | X | X | X | o |
| zařízení | | | o | o | o | o |
| aplikované pomůcky | o | | X | X | X | o |
| sociální | o | o | o | o | o | o |
| Systém sportovní klasifikace | | o | X | X | X | X |

Legenda:

MP mentální (intelektuální) postižení

SP sluchové postižení

ZrP zrakové postižení

TP W tělesné postižení – uživatelé vozíku

TP AMP tělesné postižení – amputace

TP CP tělesné postižení – mozková obrna (Cerebral Palsy)

X zásadní adaptace

o dílčí adaptace

adaptují jen ve smyslu barevnosti, atraktivnosti, zjednodušení. V úrovni vrcholového sportu není specifický klasifikační systém, kritériem je pouze diagnóza MP.

U osob s SP je také zásadní oblastí adaptace komunikace. Kompenzačním mechanismem je zrakový analyzátor a propiocepce, taktilní a vestibulární vjemy. Vše se převádí do vizualizace. Zvládne-li se vzájemná komunikace, adaptace v dalších oblastech jsou poměrně malé (Kurková et al.; 2008, 2010). Obsah činnosti, pravidla činnosti a her jsou obdobná jako ve sportu většinovém, pouze s převedením na vizuální signál. Ve vrcholovém sportu je jediným kritériem pro klasifikaci, tedy zařazení do systému „deaflympijského“, ztráta sluchu vyšší než 55 decibelů na „lepší“ uchu, soutěžení je bez kompenzační pomůcky.

U osob se ZrP je opět stěžejní zvládnutí komunikace. Kompenzačním mechanismem je sluchový analyzátor a propiocepce, taktilní a vestibulární vjemy. Vše se převádí do podmínek orientace dle zvukového signálu a propioceptivního čítí (Janečka, in Kurková, 2010). U této kategorie pak můžeme očekávat velké adaptace jak v obsahu činnosti (hody a cílení na ozvučený terč, show-down, goal-ball, jízda na tandemech), tak jejich pravidel i intenzivní adaptace prostředí a pomůcek (ozvučené míče či terče, doprovod vodičem). Ve vrcholovém sportu je klasifikace do sportovních tříd B (původ ve slově Blind – slepý). B1, B2, B3, přičemž B1 je nejnižší intenzita postižení, B3 nejvyšší – nevidomý.

U osob s TP (včetně dílčích kategorií – uživatelé vozíku, osoby s amputací či s CP) je stěžejní vyřešit podmínky prostředí, a to jak přístupnost do lokality, kde se PA odehrávají, tak do konkrétního prostoru (hřiště, tělocvična, bazén, lyžařský svah), i specifické aplikované pomůcky (vozik typický pro daný sport, handbike pro rekreační vyjížd'ky či sportovní soutěže, upravené typy chodících rámců, ale i lyži, monolyže). Vzhledem k tomu pak musíme počítat s adaptacemi v obsahu činnosti (méně na rekreační úrovni, více na úrovni vrcholového sportu) a v pravidlech soutěží. Ve vrcholovém sportu je klasifikace do tříd propracovaná ve vztahu ke sportu, je založena nejen na medicínském či fyzioterapeutickém ohodnocení diagnózy, ale na posouzení funkčnosti svalů. Klasifikační třídy se dělí dle sportu (např. S – swimming, plavání, F – field, soutěže v „polí“ pro atletiku, Lw – lower limbs, wheelchair, užívané v lyžování atd.), takže jeden sportovec může být zařazen do různých klasifikačních tříd v různých sportech.

V reálných podmínkách, vztahujících se už k danému jednotlivci, kdy je namístě individuální přístup, se adaptace týkají především následujících parametrů podmínek, s nimiž je možné manipulovat, a to:

- úprava pohybového aktu;
- počty zapojených osob;
- čas (délka času pro provedení, rychlost provedení);

- počet opakování, intenzita;
 - vzdálenost (či výška);
 - velikost či váha náčiní;
 - hodnotící kritéria (např. počet bodů, upravený cíl).
- Modifikace při APA taktéž formulovali Kudláček a Ješina (2008, 50–52). Orientují se podstatě již na podmínky adaptací:
- *způsob komunikace;*
 - *prostředí (místo, velikost);*
 - *počty hráčů;*
 - *způsob a množství získaných bodů;*
 - *role hráče;*
 - *náčiní (druh, tvar, velikost, množství, hmotnost);*
 - *způsob lokomoce (pohybu);*
 - *čas na hru;*
 - *intenzita zatížení a odpočinku;*
 - *vzdálenost, výška, velikost, množství cílů (košů, brank aj.);*
 - *využití kompenzačních sportovních (aplikovaných) pomůcek;*
 - *celková úprava (modifikace) pravidel.*

Zvládnutí principů adaptací v realitě vyžaduje tvůrčí přístup od těch, kteří proces řídí a uskutečňují, ale i od těch, kteří se ho účastní. Neexistuje žádná „kuchařská kniha“, jak programy uskutečnit. Vzhledem k variabilitě pohybových činností i „jiných“ jedinců je nesmírné množství kombinací, které však vyúsťují v jediné: pohybové aktivity jsou možné, realizovatelné, obohacující fyzicky i psychicky každého z nás, ať už se jedná o prostředí separované či inkluzivní.

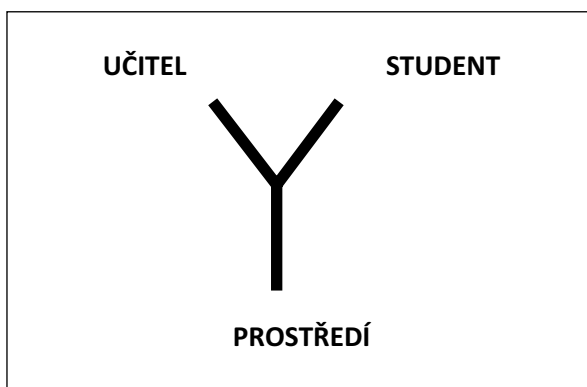
5 Komponenty tvorby a realizace programu: kudy na to, aneb model „didaktického čtverce“

Znalost, ale také přijetí výše uvedených principů, to jsou předpoklady pro koncipování, tvorbu, realizaci a inovace programů či projektů v praxi. To však nestačí. Jakákoliv činnost se vždy odehrává v určitém prostředí (srovnej Obr. 2). Má nějaký obsah, případně cíl, někdo se jí účastní a také ji většinou někdo řídí. Prvky tohoto procesu uvádí Skotská asociace sportu pro osoby s postižením (www.scottishdisabilitysport.com) jako program STEPS (kroky, míněno jako postupné kroky). Toto pojetí je jistě zajímavé a marketingově atraktivní, ovšem, dle mého vlastního názoru nepřilíží systémové.

| | | |
|---|---------------------------------|--|
| S | Space (where) | prostor (kde) |
| T | Task (what) | úkol (co) |
| E | Equipment (what being used) | náčiní (co se používá) |
| P | People (who is involved) | lidé (kdo se účastní, je začleněn) |
| S | Speed (the pace of activity) | rychlost (tempo, rytmus, intenzita) |

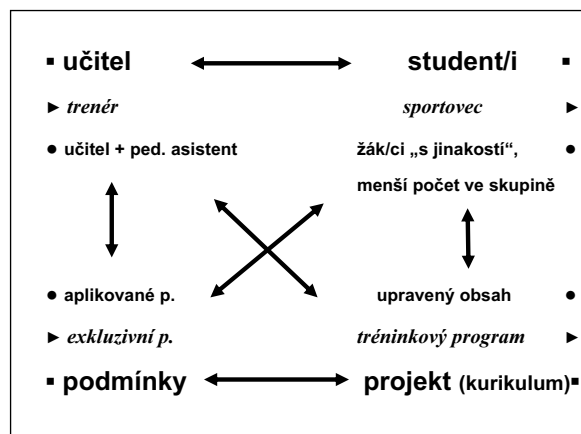
Ekologický model realizace programů uvádí Hutzler (2007, p. 291). Jeho model sestává ze tří komponent, které podléhají adaptacím: TASK (úkol – dané činnosti, daných participantů); PERSON (osoba, miněna osoba s jinakostí se svými predispozicemi, schopnostmi, limity fyzickými i psychickými); ENVIRONMENT (prostředí – fyzické i sociální, kam řadí např. přístupnost či bariérovost, postojové zaměření profesionálů či osob z okolí, rodinnou podporu stejně jako materiálové zdroje).

Další varianta modelu byla formulována skupinou řešitelů evropského projektu THENAPA II (Tematická síť APA) ve schématu „three – on tree“ (tři na jednom stromě). Model má tři komponenty : učitel – student – prostředí, vizuálně upravené do podoby tvrdého Y, kdy každá komponenta je na konci každého ramene písmene a tvoří tak vlastně i podobu stromu (Obr. 3). Komponenta prostředí obsahuje jak prostředí přírodní, technické, sociální, tak proces podle kurikula, podle obsahu činnosti.



Obr. 3 Model three – on tree (podle Válková & Morisbak, 2006)

Tento model se nejvíce blíží modelu „didaktického čtverce“, který má původ v didaktice Komenského a je užíván v české didaktice tělesné výchovy a sportu. (Frömel, 1975, p. 56; 1982, p. 65; 1988, p. 43). Model vznikl jako soubor činitelů, ovlivňujících výchově vzdělávací proces, a to jak z hlediska efektivity učení, tak z hlediska bezpečnosti. Naše úprava pak dostala název „didaktický čtverec“, který sestává ze čtyř komponent: učitel – žák – projekt (kurikulum, učivo, proces) – podmínky. Každá komponenta pak obsazuje jeden z úhlů čtverce (Obr. 4). Model má základy v běžném prostředí TV, ovšem lze ho použít jak pro prostředí tréninkového procesu ve vrcholovém sportu, tak v adaptaci pro speciální či inkusivní prostředí. Platí taktéž i pro rovinu rekreačního sportu. Při pochopení principu modelu a provázanosti všech 4 komponent lze model uplatnit v dalších podmínkách, jako jsou podmínky vrcholového sportu, inkusivní vyučovací jednotky apod.



Obr. 4 Model „didaktického čtverce“

ZÁVĚR

„Kudy na to“ vyplývá z pochopení základních determinant:

- fenoménu „jinakosti“ (Válková, 2010);
- sfér začlenění jedince do společenských systémů a jejich vzájemné provázanosti (mikro-, mezo-, exo-, makro-, chronosystém), v nichž je jedinec nejen lokalizován a jimiž je ovlivňován, ale sám je také aktivní a ovlivňuje svůj život i dané systémy (Bugatko & Daehler, 2001);
- komplexního pojetí motorické kompetence, která je definována jako způsobilost provádět dané pohyby v adekvátní podobě dle vztahu k ukazatelům aktuálním či perspektivním v celoživotním vývoji jedince. Má i sociální rozměr, tj. přijetí vlastní individuální kompetence, ale i přijetí tohoto modifikovaného provedení okolím a začlenění do dané společnosti;
- principů modifikací ve třech rovinách: a) v rovině obecných didaktických principů, b) v rovině kategoriálního (medicinského) pojetí dle vytvořených kategorií „jinakosti“, c) v rovině nekategoriálního (edukativního) pojetí, to jest individualizovaného přístupu (Sherrill, 1998);
- základních komponent tvorby a realizace programů v „didaktickém čtverci“: vyučující, vyučovaný, podmínky, proces (Frömel, 1975; Válková & Morisbak, 2006).

Pochopení podstaty uvedených determinant, přijetí existence určitých principů a jejich provázanosti jsou sice výchozím prvkem, ovšem ne zcela dostačujícím. Dovednost uplatnit je v reálné situaci pak potřebuje vlastní výcvik, reálnou zkušenost, hledání cest i poučení se z nedostatků. Vzhledem k variabilitě prostředí pohybových aktivit, k variabilitě oblastí (rekreační PA, školní TV, vrcholový sport, nebo dle jiného kritéria oblast PA separovaných, paralelních, integrovaných), vzhledem k individualitě ve věkovém spektru či v limi-

tech specifických potřeb nelze poskytnout konkrétní návody, ale pouze principy řešení a inovací. Je zapotřebí flexibilita, kreativita, tolerance a aktivita všech zúčastněných. Za podmínek akceptace uvedených principů je uskutečňování pohybových programů možné, reálné a oboustranně obohacující. Ovšem „kudy na to“ vyplývá také z vlastního chtění, vlastní iniciativy a úsilí, a to jak tvůrců a realizátorů programů v praxi, tak zúčastněného jedince či skupiny s jinakostí. Bez společného oboustranného úsilí nelze dosáhnout žádný výsledek i se sebevětší znalostí veškerých principů.

Tudy tedy na to.

LITERATURA

- Australian sports commission (2001). *Give it a go: including people with disabilities in sport and physical activity*. (2nd revision). Canberra: Pirie Priters Pty limited.
- Bugatko, D., & Daehler, M. W. (2001). *Child development: A thematic approach* (4th edition). Boston: Houghton Mufflin.
- European Parliament (2006). Recommendations of the European Parliament and the Council of Europe No 2006/962/EC. In *Europe Proposal on Key Competencies*, The Council of Europe's Stockholm Meeting, March 2001. Retrieved from the World Wide Web www.europeparliament.
- Frömel, K. (1975). *Vybrané kapitoly z didaktiky tělesné výchovy*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého.
- Frömel, K. (1982). *Úvod do didaktiky tělesné výchovy*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého.
- Frömel, K. (1988). *Podmínky výchovně vzdělávacího procesu v tělesné výchově*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého.
- Haag, H. (2008). Motor competence - a new foundation for school sport (physical education). In H. Haag (Ed.) *The future of school sport (Physical education) in today's world*. Berlin: Logos Verlag.
- Hutzler, Y. (2007). A systematic ecological model for adapting physical activities: theoretical foundations and practical examples. *APAQ*, 24, 287-304
- Janečka, Z. (2010). Nevidíme aneb pochopení jinakosti jako základu dobré komunikace s nevidomými osobami. In P. Kurková (Ed.), *Nevidíme, neslyšíme, nechodíme, přesto si však rozumíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kolektiv ČSAV (1964). *Příruční slovník naučný ČSAV. II. díl G-L*. Praha: Nakladatelství České akademie věd.
- Kudláček, M., & Ješina, O. (2008). *Integrace žáků s tělesným postižením do školní TV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kurková, P. et al. (2008). *Nevidíme, neslyšíme, nechodíme, přesto si však rozumíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kurková, P. et al. (2010). *Nevidíme, neslyšíme, nechodíme, přesto si však rozumíme II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Měkota, K., & Blahuš, P. (1983). *Motorické testy v tělesné výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Měkota, K., & Kovář, R. (1995). Unifittest (6-60): Tests and norms of motor performance and physical fitness in youth and in adult age. In *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Gymnica. Supplementum I*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Tinning, R. (2010). *Teachers, coaches and advances pedagogies for life-long engagement in PE and sport*. Nepublikovaná přednáška na kongresu AIESEP, 26. 10. 2010. Coruna, Španělsko.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. Boston: McGraw-Hill.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. (6th ed.). Dubuque, IA: Brown & Benchman.
- Válková, H. (2010). Teoretické vymezení APA jako kinantropologické disciplíny: co to je, když se řekne APA. *APA v teorii a praxi*, 1(1), 25-32.
- Válková, H., & Morisbak, I. (2006). What is Adapted Physical Activity? In M. Vanlent (Ed.) *Count me in. A guide to Inclusive Physical Activity, Sport and Leisure for Children with a Disability* (pp. 19-21). Leuven: Acco. www.scottishdisabilitysport.com.

Vybrané problémové okruhy integrace dětí se zrakovým postižením do školní tělesné výchovy

Inclusion of pupils with visual impairments in physical education

Ladislav Bláha¹, Zbyněk Janečka², Roman Herink²

¹ Katedra tělesné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

² Katedra aplikovaných pohybových aktivit, Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci

ABSTRAKT

Česká republika přistoupila u osob se zdravotním postižením na preferovaný model integračních procesů, které své místo nacházejí i v oblasti výuky tělesné výchovy. Řada uměle nastavených bariér již byla odbourána legislativními opatřeními. V cestě úspěšného rozvoje však stojí vžitě představy o problémech, které tyto pokusy mohou doprovázet, a možná, přes všechnu ochotu a nadšení ze strany vyučujících, i určité penzum jejich neznalosti a obav. Příspěvek přináší zamyšlení nad možnými problémy, se kterými je možné v rámci těchto procesů počítat, a pokouší se motivovat případné zájemce v pokračování úspěšných pokusů. Prezентujeme vybraná data z dotazníkového šetření uskutečněného u 34 vyučujících, kteří spolupracovali s dětmi se zrakovým postižením. Vyučující se vyjadřovali k hlavním problémům, které vznikají v každodenním kontaktu s těmito žáky, spolupráci s rodiči i činnosti při výuce. Učitelé vesměs zaujímají pozitivní postoj k integračním procesům, jsou připraveni nadále zvyšovat své kompetence a mají přehled o základních potřebách dítěte i kontraindikacích v rámci výuky TV. Očekávají zlepšení v podpoře vedení škol, zvýšení spolupráce s rodiči, ve větším zapojení asistentů a zlepšení výběru pomůcek pro výuku.

Klíčová slova: pohybové aktivity, integrace, zrakové postižení, škola.

ABSTRACT

The Czech Republic accepted a preferred model of integration processes for the handicapped people, which find their place in the field of physical education. An array of artificially set barriers was removed by the legal measures. In the way of successful development there are the received ideas of problems, which might accompany these attempts, and possibly, despite of willingness and enthusiasm of the teachers, also a certain share of their unknowingness and worries. The paper brings thoughts over the possible problems, which have to be considered within these attempts, and tries to motivate possible interested people for continuation in successful attempts. We present chosen data from the questionnaire research realized with 34 teachers who cooperated with children with visual handicap. The teachers gave their opinion on the main problems which arise from everyday contact with these pupils, cooperation with parents and activity in the lessons. The teachers mostly take a positive attitude to the integration processes, are ready to increase their competences and have a grasp of the basic children's needs and contraindications within the P.E. lessons. We expect improvements in support from the school managements, better cooperation with parents, and higher involvement of the assistants and better choice of aids for teaching.

Keywords: physical activities, integration, visual handicap, school.

PROBLÉM

Fenomén uplatňování pohybových aktivit (dále PA) ze strany osob se zrakovým postižením je objektivní realitou, která souvisí nejen s prezentací úrovně znalostí a dovedností osob s tímto typem postižení (např. v době přípravy tohoto příspěvku vylezl první nevidomý horolezec stěnu Macochy – <http://www.sport.cz/ostatni/172512-stenu-v-propasti-macocha-pokoril-prvni-nevidomy-horolezec.html> – zpráva 22. 7. 2010),

ale především s životním stylem moderního člověka. Životní styl osoby se zrakovým postižením je nutně determinován řadou okolností. Značnou část každodenních činností realizuje jiným způsobem, s jinými časovými, energetickými, znalostními, dovednostními a jinými nároky. Zdaleka to neznamena, že její životní způsob nemusí být zdravý nebo aktivní. Osobám se zrakovým postižením se však obvykle přisuzuje snížená participace na PA (Bláha et al., 2009). Pokud bychom totiž charakterizovali znaky „aktivního životního stylu“

(Valjent, 2008), narazíme u nich na problémy interakce s okolím a jejich možnostmi. Bohužel, v současné době je u mladé generace konstatován obvykle problém složení těla, popř. dřívější nástup nadváhy a později obezity, které akcelerují vznik dalších civilizačních onemocnění (Bunc, 2009; Bláha & Cihlár, 2010), přičemž ve věku dospělosti výraznějším způsobem zasahují do kvality života. Určitá míra uplatňované pohybové aktivity je tedy nutná, neboť ani větší výdej energie u osob se zrakovým postižením, který je spojen s každodenním řešením problémů s orientací, zvýšenou pozorností vůči podnětům z prostředí a napětím nedokáže vyrovnat bilanci příjmu a výdeje energie. Jak udává Bunc (2009), zatímco příjem energie ve formě chybných stravovacích návyků zůstal stejný, nebo se zmínil, výrazně se u populace v důsledku sedavého způsobu života redukoval její výdej. Koncentrace pozornosti a napětí, kterou si vyžadají přesuny, řešení „orientačních úloh“ a stres obvykle nutí osobu se zrakovým postižením k odpočinku a uvolnění. Většina z těchto osob však pro náležitý aktivní odpočinek aplikovat pohybové aktivity nedokáže, neboť tomu brání řada podobných překážek, kterým byl po celý den vystavován. Tímto dochází k dalšímu oslabení biologických možností těchto osob, neboť jejich potenciál se žádoucím nezatěžováním rovněž snižuje. Stranou ovšem nemůže zůstat množství pohybových dovedností a zkušeností, které se objevují a ke kterým lze dojít pouze v určitém „sportovně-pohybově orientovaném“ prostředí. Řada zde osvojených dovedností se může vhodně uplatnit v každodenním vykonávání běžných činností. Kultivace určitých dovedností vede k rozvoji pohybových schopností a poskytuje žákovi se zrakovým postižením výhodnější předpoklady k dalšímu pohybovému učení. Tento stručný úvod k problematice uplatňování PA u osob se zrakovým postižením měl obhájit důležitost jejich optimální aplikace, neboť se do značné míry podílejí na udržení zdraví a tím i formování a kultivaci zdravého životního stylu.

Ve věku školní docházky je to právě škola a rodinné prostředí, které se mohou o patřičné ovlivňování žáka se zrakovým postižením postarat. Na cestě optimálního řešení celého problému stojí však několik faktorů, z nichž některé souvisejí s možnostmi integrace poměrně úzce:

- Legislativní prostředí umožňující otevřenost integračním procesům.
- Objektivní anamnéza zdravotního stavu žáka a potenciál případného zhoršení jeho stavu v případě chybně realizovaných PA.
- Přípravenost žáka k provozování PA po stránce tělesné, psychické, stav jeho motorické kompetence.
- Informovanost, obavy a ochota rodičů k podpoře žáka, popř. prostředí, které PA nabízí.
- Profesní připravenost učitele, jeho osobní angažovanost a přesvědčení o prospěšnosti jeho konání.
- Prostedí realizace pohybových aktivit, přístup dalších účastníků tělovýchovných procesů.
- Výběr a umění aplikace vhodných pohybových aktivit.

Budeme-li hovořit o provozování pohybových aktivit v rámci integračních (nikoli resocializačních) procesů, budeme tedy v tomto případě usilovat o specifikaci vyučovacího procesu v předmětu tělesná výchova (a sport) a podmínek, které jej doprovázejí.

Legislativní rámec již podmínky pro integraci žáků i v oblasti tělesné výchovy nabízí, zejména zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, přičemž na tyto legislativní úpravy (Čadová, 2008; Michalík, 2008) reagovala vytvářením podmínek pro vybrané žáky již řada škol. Je potěšitelné, že tato opatření jdou ruku v ruce se silícím trendem podtrhujícím význam provozování PA (přijetí „Evropského manifestu o mládeži a sportu“ a článků „O významu sportu pro společnost“ Radou Evropy, 1995). Nemalý podíl zásluh na vytvoření určitého právního rámce a doporučení ve smyslu institucionálního zabezpečení, vzdělávací, výzkumné a integrační politiky si právem připisuje „Evropská charta sportu pro všechny: Postižené osoby“. V souladu s ní také Česká republika usiluje o vytváření podmínek pro zpřístupnění sportovních a pohybových aktivit osobám, kterým jejich handicap neumožňuje věnovat se běžně provozovaným aktivitám, aniž by muselo dojít k jejich určitým modifikacím nebo úpravám (Bláha, 2001). Z posledních relevantních opatření v Evropě uvádí Svoboda „Evropský rok vzdělávání prostřednictvím sportu“ (rozhodnutím Evropského parlamentu a Rady č. 291/2003/EC) z roku 2004 a tzv. „Bílou knihu sportu“ z roku 2007 (2009, s. 26). Během několika let se podařilo rovněž díky vládní politice nastartovat řadu pozitivních procesů. Potměšil (1997, 276) uvádí např. „Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotních postižení. Usnesení Vlády ČR č. 993 z 8. 9. 1993, Opatření k péči orgánů státu o sportovní reprezentaci státu. Usnesení č. 731 ze 7. 6. 1993“. Uvedená problematika se dostala i do Národního programu rozvoje sportu pro všechny v České republice (MŠMT ČR, 2000). Ukazuje se, že jednou z přijatelných možností zmírnění dopadu skutečnosti nárůstu osob s postižením ve společnosti je snaha udržet tyto osoby v aktivním způsobu života, naplněného úsilím jich samotných obohacovat svůj život novými poznatky, zkušenostmi a podněty (*Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – zdraví pro všechny v 21. století, 2003*). To s sebou přináší i snahu o plnění určitých úkolů, které, pokud jsou správně směřovány do oblasti zdraví, dokážou posílit samostatnost jedinců, sebevěru, schopnost vyrovnávat s novými podněty, udržet déle schopnost sebeobsluhy apod. (Bláha et al., 2009). Celé problematice může zřejmě napomoci i změna postojů k provozování pohybových aktivit osob s postiže-

ním. Touto cestou se vydal „*Paralympijský školní den*“ jako vzdělávací projekt, který má za cíl informovat děti o problematice paralympijských sportů a o osobách se zdravotním postižením (Kudláček, Ješina, & Janečka, 2009; Xafopoulos, Kudláček, & Evaggelinou, 2009).

Bezpečné provozování PA u dětí se zrakovým postižením je podmínkou jejich opakování. Hledisko bezpečnosti lze definovat v rovinách:

- samotného poškození (zhoršení) funkce zrakového analyzátoru;
- v rovině jiných úrazů.
K úrazům nebo onemocněním může dojít buď jako
- běžný průvodní jev pohybových aktivit nebo
- v důsledku chybné nebo chybějící vizuální či jiné kontroly prostoru nebo vlastní činnosti a
- v důsledku provádění takových činností, kterých by se měl konkrétní jedinec s ohledem na typ postižení (druh onemocnění) vyvarovat.

Nebezpečí je dáno především samou podstatou zrakového postižení účastníka. Každý z účastníků by měl mít na zřeteli hledisko vlastního způsobu aktivního podílu při účasti na pohybové aktivitě, „...v druhé řadě hledisko bio-medicínské – znalost a způsobilost svého zdravotního stavu a lékařská doporučení v ČR obvykle poskytovaná specializovaným oftalmologem“ (Bláha, 2001, p. 47). Souvislost působení relevantních faktorů vznikajících v průběhu realizace pohybových činností na anatomicko fyziologické oblasti zrakového analyzátoru byla řešena již Stautnerem (1987, p. 94). Většina autorů (Scherer et al., 1983; Jeřábek, 1985) oprávněně varuje před vykonáváním vybraných pohybových činností zejména u osob, kde by mohlo dojít k dalšímu zhoršení potřebných funkcí. Scherer sám udává (1983, p. 85), že „riziko zranění lépe vidícího oka u postižených dětí je trojnásobně větší než u dětí s plně funkčním zrakem“. Problémem se stávají:

- Aktivity, ve kterých může dojít k vzájemným kontaktům s dalšími účastníky nebo ke střetu s náčiním.
- Chyby při doprovázení nebo navigaci, kdy sám trasér si neuvědomí prostorové souvislosti nebo náročnost pohybu v prostředí a překoná možnosti doprovázeného člověka.

Bezpečnost provozu při PA se dá zvýšit používáním různých signalizačních zařízení, rozlišovacích vest s příslušným označením, vymezením prostor, tras k přesunům apod. Každý účastník pohybových programů by měl vnímat bezpečí, které poskytuje, i pocit pohody během realizace PA. Takový pocit zároveň umožňuje plně se věnovat dosažení pohybového výkonu a jeho prožití. Je zřejmé, že nastolení pocitu důvěry v prostory, sportovní zařízení, pomůcky a partnery v těchto aktivitách jsou nezbytným předpokladem k opakovanému návratu k těmto programům. V souvislosti s bezpečností provozu je nutné zmínit zkušenosti a projevy samotného účastníka, kterým může být dítě bojácné, váhavé a neadekvátně reagující na podněty

z prostředí, ale také dítě, které lze vlastně považovat za „integrované“, kterého posiluje zvědavost, nové prožitky a třeba i bolestivé zkušenosti z úrazů. Podobný přístup, jen jinak formulovaný, bychom jistě našli ze strany rodičů. Udivující jsou zkušenosti některých z nich, kteří se svými dětmi jezdí na tandemech, raftingovém člunu, lezou na skály apod.

Logickým důsledkem výrazně zhoršeného příjmu optických informací z prostředí je snížení aktivního zasahování do okolí a snaha vyhnout se problémům spojeným s pohybem v tomto prostředí. Je to i často zmiňovaný důvod k nižšímu provozování PA osob s postižením zraku (Bláha, & Pyšný, 2000; Janečka, 2003). Vyučující by se měl připravit na určité odlišnosti v motorickém vývoji dětí se zrakovým postižením. Již některé starší studie uvádějí významnější odchylky ve vybraných ukazatelích motorického vývoje u dětí se zrakovým postižením proti dětem běžné populace odpovídajícího věku. Některé výkonnostní testy aplikoval již Buell (1971). O účinném provozování PA ve smyslu osvojování motorických dovedností, zlepšení držení těla, orientace a udržení rovnováhy svědčí i práce Resnickové (1973). Velmi významné se v tomto směru jeví práce Shorta a Winnicka, kteří se pokusili mj. o měření výkonnosti baterií motorických testů UNIQUE (Short & Winnick, 1986, 1988; Winnick, 1985). Při měření 484 zrakově postižených dětí ve věku 10–17 let stanovili rozdílnou – nižší úroveň výkonnosti dosažené u testu rychlosti a dlouhodobé běžecké vytrvalosti. Při sledování motorického vývoje dětí se zrakovým postižením potvrzuje Hirtz (2007, p. 188) jejich biopsychosociální determinanty. Většina zrakově postižených dětí byla z důvodu nápadně odlišných či velmi nízkých hodnot v určitém spektru testů (zejména testy na přesnost pohybů, reakční schopnosti, použitelnost skoků a běhů) zařazena do skupiny s výraznými odchylkami od normálu (9 %) a skupiny dětí se značným zpožděním motorického vývoje (19 %). Výsledky této komparace prokazují podle Hirtze (2007, p. 193) „...vliv vizuálních informací na motorické výkony v předškolním věku“. Mnozí autoři zaznamenali zpoždění v takových dovednostech, jako jsou chůze, zaujímání postojů, skákání aj. (Nielsenová, 1998; Scherer et al., 1983). K problémovým údajům se řadí i sledování rovnovážných schopností, celková úroveň mobility a negativní znaky vykazující sociální dovednosti, dřívější nástup kardiorespiračních onemocnění i obezity (Leverenz, 2009). K realizaci samostatně iniciovaného pohybu a lokomocí do značné míry chybí dostatek incentív. Prodlení zaznamenávají pochopitelně i další dovednosti, jako jsou házení, udržení rovnováhy, chytání, dosahování pohybujících se předmětů, povědomí o těle a prostoru aj. Většinu těchto dětí charakterizuje i držení těla a koordinace vedeného pohybu. Zrakovému postižení se přisuzuje i stálá svalová tenze u dětí s postižením, která zřejmě

vyvolává vyšší hodnoty srdeční frekvence během dne proti dětem běžné populace (Bunc, Segetová, Šafaříková, & Horčic, 1997). Mezi výsledky dětí nevidomých a slabozrakých nebyly v rámci hodnocení prostřednictvím Fitnessgramu zjištěny u jednotlivých testů statisticky významné rozdíly (Lieberman, & McHugh, 2001). V našich podmínkách se o rozsáhlé použití testové baterie částečně vycházející z UNIFITTESTU pokusil Janečka (2001, 2003). Aplikoval rovněž testy koordinačních schopností, dotazníky diagnostikující úroveň sportovní socializace a další. Řada ukazatelů svědčila v neprospěch dětí s postižením v kategorii B1. Janečka (2003, p. 127) ale připouští, že „...z hlediska motorické kompetence dosahují dívky i chlapci v kategorii B2 a B3 srovnatelných hodnot s výkony vidící populace. Ve výkonech dívek a chlapců kategorie B1 lze proti testovaným kategoriím B2 a B3 najít značné rozdíly, které lze přičíst chybějícímu vnímání zrakových podnětů“. Z četných studií je zřejmé, že za jeden z největších problémů dětí se zrakovým postižením je možno považovat úroveň vytrvalostních schopností – aerobní zdatnost (Hopkins, Gaeta, Thomas, & Hill, 1987; Lieberman, & McHugh, 2001). Chceme-li učinit kroky ke zlepšení tělesné připravenosti dětí se zrakovým postižením, je nutné přistoupit k aplikaci specializovaných pohybových programů ze strany rodičů, škol, v rámci organizací zabývajících se volnočasovými aktivitami apod. (Sherrill, 1997; Winnick, 1985; Leverenz, 2009). Ve své podstatě jde o vhodné působení od počátku existence postižení, které u dětí s vrozeným zrakovým postižením znamená zpoždění v motorickém vývoji, ale do jisté míry se dá eliminovat vhodnou stimulací z prostředí (Levtzion-Korach, Tennenbaum, Schnitzer, & Ornoy, 2001). Lieberman a McHugh (2001) doporučují u dětí provozovat aktivity zatěžující kardiovaskulární systém a rozvíjející sílu i pohyblivost, přičemž první z nich dávají do relace se složením těla. Zároveň upozorňují na potřebu profesionálního přístupu k vedení dětí se zrakovým postižením stejně jako potřebu prezentace úspěšných sportovců jako vzorů.

Adekvátní řešení, tj. výběr a způsob uplatňování PA by měl podléhat požadavku, aby účastníci odcháze-li z těchto procesů posílení vědomím, že musí projít účinným zatěžováním organismu v příjemné atmosféře naplněné spoluprací a snahou po dosažení společných cílů. Také praxe dokladuje, že je to možné, a to i při zachování veškerých předností běžně uplatňovaných nebo uzpůsobených pohybových aktivit, jako jsou např. pohybové hry, atletické a gymnastické dovednosti a řada dalších. Současné koncepty přípravy a realizace pohybových programů pro děti se zrakovým postižením kladou akcent na různé oblasti spolupráce účastníků, spektrum osvojovaných dovedností, orientaci, bezpečnost provozu a využití potenciálu prožívání pohybového výkonu či realizovaných dovedností k podpoře jejich zkvalitňování. Do značné

míry lze vysledovat přístupy dané podmínkami působení školských nebo výchovně vzdělávacích zařízení. Navrhovatelé aktivit respektují široké spektrum východních okolností, kterými lze disponovat, tj. prostorové a materiální vybavení, dovednostní úroveň účastníků, jejich počet, předpoklady jejich začlenění apod. (Lieberman & Cowart, 1996; Schucan-Kaiser, 1997; Friedrich & Schwier, 1987; Vachulová & Vachule, 1987; Bláha & Pyšný, 2000; Bláha, 2003, 2006; Wurzel, 1987, 2001; Sinning, 2001; Másilko, 2009).

Otázka profesionálního přístupu k dětem se zrakovým postižením patří k těm složitějším, neboť vyvolává řadu otázek stran specializace a kvalifikačního růstu učitelů. Ostatně jedno z ožehavých témat (a dosud podle mého názoru stále otevřených) je existence specializovaných školských zařízení, které mají za sebou řadu úspěchů a jejichž kvalifikační zázemí doznalo značného zlepšení. Tento model se u nás používá relativně dlouho, podobně jako v Německu (Blindeninstitut Marburg). Jsme toho názoru, že pro potřeby integrace by bylo vhodné individuálně působení rovněž tohoto modelu využít, a to z důvodu vytvoření určitých kompetencí u dítěte, stejně tak jako opřít se o zkušenosti zde působících vyučujících.

Integrace je jednou z možných cest, jejíž potenciál a nesporné výhody byly nespočetněkrát prokázány. Je cestou nutnou, neboť všechny členy společnosti, tak jako konkrétní účastníky těchto procesů, obohacuje. A ani naše společnost nebude nikdy tak bohatá, aby si mohla dovolit o tuto výhodu přijít.

METODIKA ŠETŘENÍ A OSLOVENÍ RESPONDENTI

Cílem šetření bylo přispět k zmapování vybraných průvodních podmínek u integračních procesů v oblasti výuky tělesné výchovy. Vzhledem k tomu, že se jedná o jednu z prvních studií podobného charakteru, upírala se naše pozornost na vybrané školy tří krajů České republiky (Jihomoravský, Moravskoslezský a Olomoucký kraj). Pracováno bylo s daty získanými prostřednictvím ankety, která byla realizována písemným kontaktem. Konstrukce ankety podléhala náročným kritériím, přičemž měla zohlednit specifika postižení žáků a zároveň vykazovat určitou dávku univerzálnosti použitelnou pro širší spektrum typů postižení. Validita ankety byla prokázána již v předchozích studiích realizovaných odborníky z oblasti APA z Univerzity Palackého v Olomouci (Kudláček, Ješina, & Štěrbová, 2008). K distribuci anketních listů na vybrané školy integrující žáky se zrakovým postižením bylo využito doporučení pracovníků speciálních pedagogických center (SPC).

Anketní listek určený pedagogickým pracovníkům (učitelé TV, asistenti pedagoga) sestával z uzavřených, polouzavřených nebo otevřených otázek. První část se orientovala na specifikaci postižení žáka, další okruh

se soustředil na jeho začlenění do hodin tělesné výchovy a vnímání problémů integrace učitelem. Anкета pokračuje mapováním důvodů nezačlenění žáka do hodin školní TV a vyjádření podmínek k začlenění žáka ze strany rodičů a školy. Poslední okruh je mířen do oblasti samotné profesní přípravy vyučujícího a jeho případného zájmu na integraci a prohloubení znalostí o řešené problematice. Ankety se zúčastnilo celkem 34 vyučujících (7 z Jihomoravského, 20 Moravskoslezského a 7 z Olomouckého kraje), kteří spolupracovali s žáky se zrakovým postižením,

VÝSLEDKY A DISKUSE

Přehled základních údajů o postižených žácích a jejich integraci do hodin školní tělesné výchovy podává Tabulka 1.

Získaná data prezentují různorodost typů zrakového postižení. Za pozitivní údaje považujeme především to, že 26 dětí je podle názorů vyučujících integrováno do hodin školní tělesné výchovy. Stejně jako kladné odpovědi, zasloužily by si i odpovědi záporné hlubší studium kvality a důvodů. K našemu překvapení se

spousta dětí obejde bez kompenzačních pomůcek. Vkládat si to můžeme velkou znalostí prostředí, pomoci asistentů nebo jiných dětí, odmítáním dětí používat pomůcky nebo takovým typem pohybového režimu, který pomůcky nevyžaduje. I zde by bylo vhodné individuálně (zejména u dětí nevidomých) zjistit důvody nepoužívání těchto pomůcek.

Vyučující měli „popsat žáka vlastními slovy“. I z reakce vyučujících bylo možné sledovat, jak žáka vnímají jako osobnost nebo jak respektují jeho postižení. Vybrané příklady uvádíme vždy v uskupení podle charakteru odpovědi – Tabulka 2.

Je zřejmé, že vyučující se soustřeďují buď na typ postižení žáka a podle toho volí své postupy, nebo se pokoušejí při jeho charakterizování propojit jeho vlastnosti s možnostmi vzdělávání, popř. pohybové kultivace.

V rámci stanovování kontraindikací ve vztahu ke školní TV se tu objevuje celá řada obecně známých zdravotních důvodů. Uvádíme je z terminologických důvodů v souhrnné podobě, neboť řada z nich se opakuje v různých podobách a slovních vyjádřeních, u některých žáků je jich uvedeno více (Tabulka 3).

Tabulka 1 Přehled žáků s jejich postižením a integraci z pohledu vyučujících

| Druh postižení | Počet | Způsob lokomoce | Počet | Je integrován do školní TV | Počet |
|--------------------|-------|---------------------------------|-------|----------------------------|-------|
| Nevidomý(á) | 7 | Bez kompenzačních pomůcek | 25 | Ano | 26 |
| Zbytky zraku | 2 | | | | |
| Slabozraký | 18 | Chůze s kompenz. pomůckou – hůl | 3 | Ne | 6 |
| Jiné (kombinované) | 3 | | | | |
| Nespecifikováno | 4 | Nespecifikováno | 6 | Nespecifikováno | 2 |

Tabulka 2 Žáci vidění svými vyučujícími

| Žák (označení) | Popis žáka ze strany vyučujícího |
|--|--|
| 1; 2; 3; 7; 8; 10; 12; 19; 22; 23; 25; 26; 28; 29; | Aktivně a bez obtíží se zapojuje do všech činností; aktivní; aktivní, komunikativní, snaživý, vidí max. do 11 m, špatná orientace v prostoru; je samostatný, nehraje míčové hry; klidná, snaživá, introvert; komunikativní, vyhledává kontakt, málo pohybu; naprosto bezproblémový, dobré studijní výsledky, pracuje příkladně; přidružená myopatie, velmi snaživá, dobře komunikuje, postižení si je vědoma, snaží se být soběstačná, nemá problém žádat o pomoc; samostatná, ráda sportuje, nevyhýbá se žádné činnosti; snaživá, TV nenavštěvuje vůbec, cvičí ale ráda; ustrašená, ale třídou naprosto přijatá, v hodinách TV bez slovního projevu, plní úkoly dle sluchu; velice inteligentní, výborná slovní zásoba, všeobecné znalosti, pohybově málo aktivní; veselá, bystrá šikovná; zapojen do všech aktivit, má spoustu kamarádů. |
| 4; 9; 11; 14; 16; 18; 20; 21; 24; 30 | Popsán typ postižení |
| 5; 6; 11; 17; 27; | Chlapec zvládá čtení novinového tisku, má omezené zrakové pole, výrazně pomalé tempo; je dostatečně přizpůsoben vadě, rozsah postižení vyžaduje úpravu režimu – částečné omezení v TV; nutná redukce pomalejšího tempa zejména při čtení, psaní, lze zatěžovat pouze 20 min, nutné respektovat horší odhady; problémy s orientací, nižší tempo při úkolech, vyžaduje zrakové vnímání; velmi živý, pohyblivý, často málo soustředěný, při orientaci v prostoru samostatný. |
| 13 | Nedoporučeny tělesné aktivity vyžadující odrazy, skoky, dopady, silové cviky, větší fyzická zátěž. |
| 15 | Otec ji vozí autem denně do školy. |
| 31-34 | Bez odpovědi. |

Tabulka 3 Uváděné kontraindikace se vztahem ke školní TV

| Frekvence uvedení | Důvod |
|-------------------|---|
| 21 | Nebyla uvedena nebo bez kontraindikace |
| 2× | Popsána absence kontraindikace |
| 5× | Cvičení na nářadí, ve výškách a na žíněnkách, akrobacie |
| 6× | Seskoky, poskoky, pády |
| 3× | Aktivity s míčem |
| 3× | Silová cvičení |
| 3× | Aktivity spojené s během |
| 3× | Upozornění na hloubky, vnímání prostoru, neklid |
| 1× | Upozornění na problémy s plaváním |

Zajímavé jsou zmiňované problémy při integraci v TV. Vyučující považují za relevantní celou řadu problémů počínaje doporučením lékařů, přes zásah rodičů a jejich vliv a nedostatkem pomůcek konče. Některé problémy se vztahují přímo k osobě konkrétního žáka a typu jeho postižení – onemocnění. Jinými slovy – za hlavní problém integrace považují kontraindikace u konkrétních žáků. Tabulka 4 uvádí přehled hlavních problémů při integraci.

Tabulka 4 Problémy při integraci v TV uváděné vyučujícími

| Frekvence uvedení | Důvod |
|-------------------|---|
| 10 | Nebyl uveden |
| 2× | Doporučení lékaře |
| 7× | Zdravotní stav žáka, typ jeho postižení, konkrétní kontraindikace |
| 4× | Výběr činností, aktivit, problém s aplikací některých činností |
| 2× | Opatření pro zvýšení kázně, způsob předání instrukcí |
| 2× | Prostorová orientace |
| 2× | Úrazovost, nebezpečí zranění |
| 1× | Pracovní tempo, |
| 1× | Vyčleňování žáka, separace |
| 1× | Nepřízeň rodičů |
| 4× | Nedostatečné podmínky školy, nedostatek pomůcek |
| 1× | Absence nebo nedostatečná práce asistenta |
| 2× | Absence problémů |

Mnohé odpovědi by si zasloužily hlubší zkoumání jejich příčin. Je zřejmé, že uvedené důvody se vzájemně prolínají a ve výsledné podobě se jedná o komplex problémů, z něhož část by jistě mohla být vyřešena v případě přijetí určitých opatření. V jednom případě se rodiče obávají, že by aplikace pohybových aktivit

mohla způsobit jejich dítěti potíže. Absence vhodných pomůcek je odvěkým traumatem českého školství. Problém se dá jistě částečně eliminovat zapojením do některých programů nebo projektů. Jak se ukazuje, vyučující by jistě zvážili možnost vypracování metodiky nebo návodů, které by jim jejich práci usnadnily. Patnáct z nich dokonce projevilo zájem o spolupráci na projektu „INTEGRACE v TV“. Šest vyučujících využívá pomoc asistenta. Bohužel z šetření nevyplývá, zda by o jeho pomoc usilovali i další učitelé. Postupné kroky k zlepšení procesů integrace by snad mohly vést i ke změně názorů rodičů na začlenění jejich dětí do hodin TV, tak jak byly prezentovány vyučujícími. Příčinou je možná nedůvěra rodičů ve školský systém nebo v činnost a profesionalitu vyučujících. Tady by zřejmě napomohla větší informovanost a snaha o propojení mezi činností školy jako instituce a rodiči žáků, kteří mají z pochopitelných důvodů strach o zhoršení stavu funkčnosti zrakového analyzátoru svých dětí. Devět rodičů si přeje začlenění dítěte do hodin TV, zatímco čtyři to odmítají. Kupodivu ani školy samotné podle vyučujících nemají zřejmě zcela jasnou představu o svých možnostech, neboť pouze v deseti případech je uveden deklarovaný souhlas vedení školy se začleněním do hodin TV (ve třech případech odmítavé stanovisko). Podle našeho názoru by se školy měly postupně vyprofilovat a jasněji stanovit svoji strategii případného rozvoje nebo další existence. V tomto směru by mohli zapojit úspěšné vyučující (devět z nich je přesvědčeno, že dobře zvládli začlenění žáka do TV).

ZÁVĚR

Integrace v tělesné výchově rozhodně nepatří k jednoduchým procesům a před vyučujícího je tak postaveno vyřešení celé řady problémů. Pohybové aktivity však svým obsahem nabízejí jedinečné příležitosti využít jejich potenciál k vzájemnému obohacování dětí, získávání pozitivních prožitků, zkušeností apod. Přínosem jsou rovněž nové dovednosti, poznatky a vedle hlediska zdravotního jsou to společenské aspekty, které dále potvrzují potřebnost realizace pohybových aktivit v prostředí kolektivu třídy. Je dobře, že si vyučující uvědomují rizika (zejména ta zdravotní), která s tím jsou spojena. Vědomí nepříjemných následků v případě chyb ve vyučovacím procesu na straně učitele, ale i žáka, je jistě závažným faktorem, který proces integrace bude vždy ovlivňovat.

Vyučující uvádějí některé další skutečnosti, které pro případné další kroky vyznívají vesměs optimisticky:

Ze získaných dat je zřejmé, že vyučující usilují o zlepšení svých kompetencí v rámci umění integrace a činnosti s dětmi, které to vyžadují.

Učitelé vesměs respektují doporučení lékaře a pracují s informacemi o zdravotním stavu žáků.

Učitelé obvykle mají základní přehled o kontraindikacích a respektují je, aby nedošlo k ohrožení zdraví žáků.

Učitelé oceňují úsilí žáků s postižením a vnímají jejich aktivitu posuzovanou i z pozice spolužáků, pro které bývají respektovanými partnery.

Učitelé si zřejmě oprávněně stěžují na nedostatek pomůcek a potřebného náčiní pro děti s postižením.

Je zřejmé, že pomoc asistentů je obecně žádoucí. Bohužel, ne vždy se jí dostává.

Jen malá část dětí používá kompenzační pomůcky a většinou si vystačí bez nich.

Cesta ke zlepšení některých zjištěných skutečností je možná dlouhá. Zlepšení může nastat v souvislosti se zvýšením odborné připravenosti vyučujících a odbouráním určité nedůvěry mezi školou, rodiči, případně i lékaři. K určité pozitivní změně by jistě došlo za předpokladu vytvoření ještě lepší pracovní atmosféry a podmínek k výuce, které souvisejí s obecně lepší deklarovanou podporou na školách, zlepšením finančního zázemí pro tvorbu a zajištění odpovídajících pracovních (cvičebních) pomůcek a prohloubením spolupráce, vzájemné důvěry a respektu s některými rodiči.

REFERENČNÍ SEZNAM

- Bláha, L. (2001). *Vybrané efekty působení goalballu u zrakově postižených dětí*. Disertační práce, Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Praha.
- Bláha, L. (2003). Vybrané aspekty provozování pohybových her u zrakově postižených. In L. Čepička (Ed.), *Games in the programs of physical education and sport training processes* (pp. 171–175). Plzeň: PF ZČU.
- Bláha, L. (2006). Možnosti začlenění zrakově postiženého jedince do provozování pohybových her. In L. Čepička (Ed.), *Proceeding of papers on games in the programs of physical education and sport training processes* (pp. 238–243). Plzeň: PF ZČU.
- Bláha, L., Balkó, Š., Drahovzalová, L., Bartůňková, M., Kloudová, L., & Ženišková, A. (2009). Chůze zrakově postižených spoluobčanů jako sledovaný prvek zdravého uplatňování pohybových aktivit. In M. Blahutková (Ed.), *Sport a kvalita života 2009. Sborník příspěvků mezinárodní konference konané 5.–6. listopadu 2009 v Brně* (p. 10). Brno: FSS MU.
- Bláha, L., & Cihlář, D. (2010). Uplatňování volnočasových pohybových aktivit a inaktivit u dětí na 2. stupni ZŠ. *Česká kinantropologie*, 14(2), 107–118.
- Bláha, L., & Pyšný, L. (2000). *Provozování pohybových aktivit zrakově handicapovanou populací*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Buell, C. E. (1971). Physical education for visually handicapped children. *JOHPER*, April, 63–64.
- Bunc, V. (2009). Problémy a možnosti monitorování pohybových aktivit. In V. Mužík & V. Süß (Eds.), *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století* (pp. 17–26). Brno: MU.
- Bunc, V., Segetová, J., Šafaříková, L., & Horčic, J. (1997). The assessment of whole day physical activity in visually handicapped children. *Acta Universitatis Carolinae Kinaanthropologica*, 33(2), 61–65.
- Čadová, E. (2008). Integrace tělesně postižených žáků na školách. In M. Kudláček & I. Machová (Eds.), *Integrace – jiná cesta* (pp. 29–54). Olomouc: UP FTK.
- Friedrich, G., & Schwier, J. (1987). Sportspiele für Blinde und Sehbehinderte. *Motorik – Zeitschrift für Motopedagogik und Mototherapie*, 10(3), 101–110.
- Hirtz, P. et al. (2007). *Phänomene der motorischen Entwicklung des Menschen*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Hopkins, W. G., Gaeta, H., Thomas, A. C., & Hill, P. McN. (1987). Physical fitness of blind and sighted children. *European Journal of Applied Physiology*, 56, 69–73.
- Janečka, Z. (2001). The motor competence of visually disabled children in the basic school. In M. Dinold, G. Greber, & T. Reinelt (Eds.), *Proceedings of 13th International Symposium/5th European congress of adapted physical activity* (pp. 142–148). Wien: Institut für Sportwissenschaft.
- Janečka, Z. (2003). Motorická kompetence zrakově postižených prepubescentů a pubescentů. In L. Dobrý & O. Souček (Eds.), *Pedagogická kinantropologie 2003* (pp. 115–131). Praha: Karolinum.
- Jeřábek, J. (1985). *Ophthalmologie pro pedagogy* [Učební texty]. Praha: SPN.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Janečka, Z. (2009). Paralympijské vzdělávací programy. *Tělesná kultura*, 32(1), 44–55.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Štěrbová, D. (2008). Integrace žáka s tělesným postižením v kontextu školní tělesné výchovy. *Speciální pedagogika*, 18(3), 232–239.
- Leverenz, L. J. (2009). Visual impairment. In J. L. Durstine, G. E. Moore, P. L. Painter, & S. O. Roberts (Eds.), *ACSM's exercise management for persons with chronic diseases and disabilities* (pp. 392–395). Champaign: Human Kinetics.
- Levtzion-Korach, O., Tennenbaum, A., Schnitzer, R., & Ornoy, A. (2001). Early motor development of blind children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 36(3), 226–229.
- Lieberman, L. J., & Cowart, J. F. (1996). *Games for people with sensory impairments: strategies for including individuals of all ages*. Champaign: Human Kinetics.
- Lieberman, L. J., & McHugh, E. (2001). Health-related fitness of children who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91, 272–287.
- Másilko, L. (2009). Futsal pro nevidomé v České republice. In M. Blahutková (Ed.), *Sport a kvalita života. Sborník příspěvků mezinárodní konference konané 5.–6. listopadu 2009 v Brně* (p. 77). Brno: FSS MU.
- Michalík, J. (2008). Nová školská legislativa a integrované vzdělávání žáků se specifickými potřebami. In M. Kudláček & I. Machová (Eds.), *Integrace – jiná cesta* (pp. 20–28). Olomouc: UP FTK.
- Nielsenová, L. (1998). *Učení zrakově postižených dětí v raném věku*. Praha: ISV.
- Potměšil, J. (1997). Sport zdravotně postižených. In T. Perič & P. Tilinger (Eds.), *Sborník referátů z mezinárodní studentské konference Kinantropologie 97: Nové tváře – nové pohledy*. FTVS UK Praha 22.–23. 4. 1997 (pp. 274–279). Praha: FTVS UK.
- Resnick, R. (1973). Creative movement classes for visually handicapped children in a public school setting. *The new outlook*, 19, 442–447.

- Scherer, F. et al. (1983). *Sport mit blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen. Reihe Motorik. Band 4. 1.* Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Schucan-Kaiser, R. (1997). *1010 Spiel- und Übungsformen für Behinderte (und Nichtbehinderte)*. Schorndorf: Verlag Hofmann.
- Sherrill, C. (1997). *Adapted physical activity, recreation, and sport (5th ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Short, F. X., & Winnick, J. P. (1986). The influence of visual impairment on physical fitness test performance. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 729–731.
- Short, F. X., & Winnick, J. P. (1988). Adolescent physical fitness: a comparative study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 82, 237–239.
- Sinnig, S. (2001). Sportspiele mit Sehbehinderten und Blinden – Anregung auch für Sehende. *Sportunterricht*, 50, *Lehrhilfen*, 1–5.
- Stautner, B. K. (1987). Grundlagen zur Beurteilung der Sportfähigkeit von Blinden und Sehbehinderten. *Motorik*, 10(3), 94–100.
- Svoboda, A. (2009). Specifika sportu v dokumentech Evropské unie. In I. Slepíčková & I. Harbichová (Eds.), *Sborník z konference „Společenská úloha sportu. 19. 11. 2009“* (pp. 25–27). Praha: FTVS UK.
- Vachulová, J., & Vachule, R. (1987). *Hry pro těžce zrakově postižené děti*. Praha: ÚV SI.
- Valjent, Z. (2008). Pokus o vymezení pojmu aktivní životní styl. *Česká kinantropologie*, 12(2), 42–52.
- Winnick, J. P. (1985). The performance of visually impaired youngsters in physical education activities: implications for mainstreaming. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 292–299.
- Wurzel, B. (1987). Kreistorball. Ein Vorschlag für gemeinsame Spiel von Blinden und Sehenden. *Motorik*, 10(1), 41–46.
- Wurzel, B. (2001). Gemeinsamer Unterricht von Nichtbehinderten und Behinderten – auch im Sport? *Praxis der Psychomotorik*, 26, 258–262.
- Xafopoulos, G., Kudláček, M., & Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program “Paralympic school day” on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.*, 39(4), 63–71.

Odkaz na internetové zdroje:

Stěnu Macochy pokořil první nevidomý horolezec. Retrieved from World Wide Web: <http://www.sport.cz/ostatni/172512-stenu-v-propasti-macocha-pokoril-prvni-nevidomy-horolezec.html>.

Dimenze emočních reakcí vyvolávaných tělocvičnými aktivitami u žáků romského etnika

Dimensions of emotional reactions to physical activities among pupils of Romany ethnicity

Ondřej Ješina, Lucie Rybová

Katedra aplikovaných pohybových aktivit, Fakulta tělesné kultury, UP v Olomouci

Príspevek vznikl jako součást projektu Centra podpory integrace, CZ.1.07/1.2.00/08.0117
podporovaného Evropským sociálním fondem a rozpočtem ČR

ABSTRAKT

Tělocvičné aktivity jsou vždy spojeny s prožívanými emocemi. Vnitřní i vnější prostředí navozené tělocvičnými aktivitami bývá zpravidla emočně bohaté a pomáhá i na základě jejich projevení formovat sociální okolí participujícího jedince. Projevené emoce nám dávají zpětnou vazbu libosti či nelibosti prožívání jednotlivých atributů, jichž jsou tělocvičné aktivity nositelem. Z empirie víme, že především školní tělesná výchova hraje důležitou roli při přijetí či nepřijetí žáka do sociální skupiny příslušné třídy. Naší snahou je zjistit emoční dopad tělocvičných aktivit na žáky romského etnika. Tato zjištění mohou pomoci pedagogickým pracovníkům využívat jednotlivých tělocvičných prostředků pro formování osobnosti žáků romského etnika. Cílem výzkumného šetření je popsat emoční dopad tělocvičných aktivit u vybrané cílové skupiny romských žáků ve věku 11–14 let. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 230 probandů (žáků romského etnika) ze základních škol a komunitních zařízení z Přerova, Josefova, Vsetína, Ostravy a Brna. Z hlediska pohlaví se výzkumného šetření zúčastnilo 122 chlapců a 108 dívek. Průměrný věk je 12,5 let (chlapci 12,5 let a dívky 12,4 let). Pro zjišťování emočních reakcí jsme využili dotazníku DEMOR (Svoboda, 1998), na základě jehož aplikace jsme zaznamenali vyšší výsledky v pozitivních dimenzích u romských chlapců než u děvčat, stejně jako nižší v negativních dimenzích. Nejvýraznější výsledky jsme zaznamenali u chlapců v dimenzích *Pocit energie a Pocit uvolnění, relaxace* (oba 63 %). Celkově nejnižší je ze zkoumaných oblastí dimenze *Pocit naštvaní, zlost* (25 %). Nejvýraznější difference mezi chlapci a dívkami jsme zaznamenali v dimenzích *Obliba rizika, vzrušení* (chlapci 55 % a dívky 43 %) a *Příjemný pocit zvládnutí, sebedůvěry* (chlapci 60 %, děvčata 47 %). Velmi výrazně se v rámci zkoumaného věkového rozpětí snižuje pocit únavy, ale i obliba rizika a vzrušení. Zarážející je stabilita dimenze *Úzkost, napětí* na relativně vysoké hladině (48–50 %).

Klíčová slova: emoce, romské etnikum, aplikované pohybové aktivity.

ABSTRACT

Physical activities are almost always associated with the emotions. Internal and external environment created by physical activities is rich with rules emotional and also on the basis of exploring of these emotions shape social around participated individuals. Experienced emotions you wish us to give feedback or irritation enjoy those individual attributes, which are physical activities carries. From empirical we know that primarily physical education plays an important role in receiving disciple to social group class or not. Our goal is to identify emotional impact physical activities by pupils of Romany ethnicity. These findings can help educational workers benefit from individual means of physical activity shaping personalities pupils of Romany ethnicity. The aim of the research investigations is to describe the emotional impact of physical activities for the selected target groups of Romany pupils aged 11–14 years. The research investigations involving 230 obtained (i.e. pupils of Romani ethnicity) from basic schools and community facilities from Přerov, Josefov, Vsetín, Ostrava and Brno. Research investigation 122 boys and 108 girls were involving. The average age is 12.5 years (boys 12.4 and girls 12.5 years). For the survey responses we had a questionnaire emotional reaction DEMOR (Svoboda, 1998) on the basis of the applications we have recorded higher results in positive dimension for Romany boys than for girls, as well as lower in negative dimension. The most noticeable results we noticed for boys in the popular sense of energy and Feeling of release, relaxation (both 63%). Overall, the lowest being from investigated regions dimension Feel angry (25%). The most noticeable differences between boys and girls, we recorded a dimension Likes risks, excitement (boys and girls 55% and 43%), Pleasant feeling of confidence

(60% of boys, girls 47%). Very significantly, in the context of the analysis of whatever margin reduces the feeling of fatigue, but also the popularity of the risk and excitement. Striking is the stability of the Anxiety, the voltage at the dimension (relatively) high level (48-50%)

Keywords: emotion, Romany ethnicity, adapted physical activity.

ÚVOD

Dle řady autorů (Žáková, 1976; Řičan, 1998; Sekyt, 1998; Šotolová, 2001; Ševčíková, 2003; Bakalář, 2004; Horňák, 2005) se v některých aspektech psychika Romů od psychiky majoritní skupiny odlišuje. Clébert (1964) uvádí jako typický znak vnitrosociální rozdělení, které vychází z indických kořenů a ovlivňuje jedince po všech psychických i sociálních stránkách. Jánský (1995) vymezuje odlišnost romského etnika jiným etnogeografickým vývojem, odlišným způsobem myšlení a řešení problémů (tradiční návaznost na komunitu), jinou zvykovou a hodnotovou orientací, tradicemi, emotivitou, úrovní aspirace, jazykovou variabilitou uvnitř sociálních skupin atd. Stejně jako někteří další autoři (Bakalář, 2004; Horňák, 2005; Ševčíková, 2003) považujeme za typické vzhledem k osobnosti jedinců romského etnika preferování prožitku. Ševčíková (2003) objevuje často u těchto jedinců nutnost primárního uspokojování potřeb a jednoznačné preferování silného prožitku i za cenu možných budoucích ztrát. Zároveň jsme svědky preference ideálů, což vede k menší schopnosti rozlišení osobních přání či tužeb a reality (Ješina & Vyhlídal, 2010).

Ve své studii jsme se zabývali žáky ve věku 11–14 let, proto jsme se v další části zaměřili zejména na tuto cílovou skupinu a emoce ve vztahu k tělocvičným aktivitám. Emoce jsou jednou z výrazných komponent osobnosti žáka na druhém stupni školy a bezprostředně ovlivňují jeho přístup ke vzdělání, k ostatním spolužákům a především i k sobě samotnému. Podobně jako Olejár (1972) uvádíme, že romští žáci bývají ve škole živější, temperamentnější. Nápadnou složkou osobnosti Romů je emocionalita (Řičan, 1998). Zjišťování dopadů emočního působení na vnitřní prožívání se nám jeví jako potenciální možnost pro pochopení potřeb námi vybrané cílové skupiny. Díky tomu jsme schopni optimalizovat intervence v podobě tělocvičných programů pro rozvoj osobnosti žáka, včetně možnosti rozvoje občanských kompetencí jako předpokladu pro vzájemné soužití na všech úrovních (rodina, přátelé, školní třída, širší sociální skupina, stát).

Jak uvádí Lejčarová (2009), problematika vztahu tělocvičných aktivit a žáků romského etnika je u nás řešena pouze ojediněle. Horváth a Horváthová (2001) a Adamčák (2005) komparovali stav tělesného vývoje a úrovně motorických schopností, jejich předmětem zájmu však nebyla psychická stránka žáků romského etnika. Podobně tak i někteří další autoři zaměřují svůj zájem spíše na kvalitu realizovaných pohybových vzorců (Šotkovská & Hucec, 1999; Turek & Hucec,

1996). Proto je nutné zaměřit pozornost na zahraniční výzkumná šetření. Myšlenkou, že emoce ovlivňují zapojení se do tělocvičných aktivit na základě emotivního prožívání, či otázkami, jak tělocvičné aktivity ovlivňují emoce člověka, se zabývala celá řada prací a výzkumných šetření (Males, Kerr, & Gerkovitch, 1998; Dale, 1996; Kerr, Fujiyama, & Campano, 2002; Martens, 1987; Streaun, 1998 aj.). Někteří zahraniční autoři se zabývali emocemi a především diferencemi mezi chlapci a dívkami (Angelini, 2008, Beck et al., 2005; Lewinsohn et al., 1998; Seeman, 1997; Witcher, Zhao, Kessler, & Eaton, 1994; Zlomke & Hahn, 2010). Ti upozorňují na rozdíly ve fyziologii (např. hormonální diference) a korelace kognitivních funkcí s úzkostí či strachem především u dívek (Lewinsohn et al., 1998). Martin a Dahlen (2005) popisují, podobně jako Lavallee, Thatcher a Jones (2005), že dívky vědomě vytvářejí obranné strategie, kterými předcházejí vzniku depresivních projevů chování více než chlapci. Možnou reakcí může být především vyhnutí se situacím, ve kterých by hrozilo selhání, eventuálně rezignace a zvýšení pocitů nejistoty až méněcennosti (Mohiyeddini, Pauli, & Bauer, 2009). Zlomke a Hahn (2010) jednoznačně uvádějí, že diference mezi chlapci a děvčaty v jejich emočním prožívání neovlivňuje etnická příslušnost, věk nebo sociální postavení. U nás se spojením emocí a účasti v tělocvičných aktivitách zabýval především Svoboda (1998).

Vzhledem k tomu, že významný objem tělocvičných aktivit realizují žáci romského etnika ve školním prostředí, je nutné zaměřit svou pozornost právě sem. V současné době již škola disponuje možnostmi, jak systémově modifikovat kurikulum dle svých možností a potřeb. Základním dokumentem pro vytváření školních vzdělávacích plánů na základní škole je Rámcový vzdělávací program základní vzdělávání – přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVPZV). Je tedy platný pro základní školy běžného typu i základní školy praktické. Umožňuje relativně široké možnosti optimalizace obsahu učiva, zařazení alternativních forem výuky atd. Diagnostika stavu (např. úroveň motorických schopností) a potřeb (např. preference v oblasti tělocvičných aktivit) u žáků je nezbytnou podmínkou pro tvorbu kurikula školní tělesné výchovy a nalézání vhodných prostředků pro osobnostní formování žáků. Velké množství žáků romského etnika (vzhledem k českým normám se často jedná o žáky se sociálním znevýhodněním) stále navštěvuje základní školy praktické (dříve zvláštní školy), které zařazují minimálně 3 vyučovací hodiny tělesné výchovy týdně, což nabízí relativně vyšší potenciál pro

rozvoj pozitivního vztahu k tělocvičným aktivitám, včetně pozitivních emočních reakcí. Vzhledem k dalším činitelům výchovně vzdělávacího procesu je nutné upozornit na častý problém škol, které navštěvuje výrazné množství žáků romského etnika. Tím je absence pedagogických pracovníků vzdělaných v oblasti pedagogických věd zaměřených na kinantropologii. Některá šetření (Ješina, 2010) potvrzují nedostatečnou úroveň stimulace k tělocvičným aktivitám ze strany škol a školských zařízení. Především se to týká materiálního vybavením a prostorových podmínek, přesto je vhodné zaměřit se právě na oblast emočního dopadu realizovaných aplikovaných pohybových aktivit, který je výše uvedenými aspekty jednoznačně ovlivněn.

CÍL PRÁCE

Na základě komparace zahraničních i českých přístupů jsme se rozhodli použít dotazník DEMOR (Svoboda, 1998), který nejlépe vystihuje náš záměr (viz Metodika výzkumu). Díky němu jsme schopni formulovat cíl našeho výzkumného šetření následujícím způsobem: **Cílem výzkumného šetření je popsat emoční dopad tělocvičných aktivit u vybrané cílové skupiny romských žáků ve věku 11–14 let.** Dílčím cílem je pak navrhnout zařazení vybraných tělocvičných aktivit do školních vzdělávacích programů na školách s větším počtem žáků romského etnika.

Na základě takto definovaného cíle jsme si vytyčili následující výzkumné otázky.

Výzkumné otázky

1. Jaký je stav emočních reakcí vyvolaných tělocvičnými aktivitami u zkoumaných dívek a chlapců romského etnika?
2. Jakým vývojem procházejí emoční reakce vyvolané tělocvičnými aktivitami u žáků romského etnika mezi 11–14 lety?

METODIKA VÝZKUMU

Při aplikaci dotazník DEMOR jsme se zaměřili především na žáky druhého stupně základní školy, pro které je dotazník v ČR standardizován. Další standardizace speciálně pro žáky romského etnika neproběhla.

Metody sběru dat

Cílem dotazníku DEMOR je zkoumat emoční reakce žáků ve vztahu k tělocvičným aktivitám (Svoboda, 1998). DEMOR námi aplikovaný obsahuje 48 otázek rozdělených do 10 dimenzí, z nichž prvních 5 se orientuje na pozitivní reakce žáků a dalších 5 na negativní reakce žáků na tělocvičné aktivity nejčastěji realizované ve školní tělesné výchově.

Pozitivní dimenze

- pocit energie;
- obliba rizika, vzrušení;
- pocit uvolnění, relaxace;
- příjemný pocit zvládnutí, sebedůvěry;
- pozitivní postoj k tělesné výchově a sportu.

Negativní dimenze

- pocit únavy;
- úzkost, napětí;
- pocity naštvání, zlost;
- pocit nedostatečnosti, nepřijemna;
- negativní postoj k tělesné výchově a sportu.

Analýza dat

Poměrem kladných odpovědí vůči záporným odpovědím v jednotlivých dimenzích získáme výsledek pro každou dimenzi zvlášť. Vyjádření je procentuální – maximum pro každou dimenzi zvlášť je 100 %, minimum 0 %. Jako hlavní kritérium pro argumentaci pozitivního vlivu tělocvičných aktivit jednotlivých dimenzí jsme si stanovili 50 %. Pokud výsledky úrovně dimenzí 1–5 přesáhnou tuto hranici, považujeme je za pozitivní. Pokud výsledky úrovně dimenzí 6–10 dosáhne více než 50 %, považujeme tento výsledek za negativní. Vzhledem k intersexuálním rozdílům jsme jako základní kritérium zvolili vyšší výsledky u minimálně tří pozitivních dimenzí (dimenze 1–5) a nižší výsledky u minimálně tří negativních dimenzí (6–10).

Výzkumný soubor

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 230 probandů (tedy žáků romského etnika) ze základních škol a komunitních zařízení z Přerova (1 škola), Josefova (komunitní centrum), Vsetína (1 škola), Ostravy (1 škola) a Brna (1 škola). Jedná se o základní školy praktické, které vyučují dle RVPZV. Z hlediska výběru se jednalo o záměrný výběr na základě ochoty škol (případně komunitního zařízení) spolupodílet se na výzkumném šetření. Statutární zástupci škol souhlasili s výzkumným šetřením. Ve spolupráci se školou byl pak získán souhlas zákonných zástupců žáků romského etnika s dotazníkovým šetřením. Z hlediska pohlaví se výzkumného šetření zúčastnilo 122 chlapců a 108 dívek. Průměrný věk je 12,5 let (chlapci 12,5 let a dívky 12,4 let). Probandy jsme rozdělili dle věku do čtyř kategorií od 11 do 14 let. Probandů ve věku 11 let bylo 47 (chlapců 25 a dívek 22), ve věku 12 let 73 (chlapců 34 a dívek 39), ve věku 13 let 59 (chlapců 36 a dívek 23), ve věku 14 let pak 51 (chlapců 27 a dívek 24).

Při vymezení kritérií, zda jde o žáka romského etnika či nikoliv, vycházíme ze standardů stanovených pro Ministerstvo práce a sociálních věcí (Gabal analysis and consulting, 2006, p. 4), které definuje Roma jako „*takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž*

by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil, a/nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých antropologických znaků, rodinných zvyků a dalších ukazatelů“.

Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím skupinových šetření uskutečněných samotným autorem a jeho týmem na vybraných typech základních škol s významným počtem žáků romského etnika. Současně s tím bylo vedeno šetření ve spolupráci s komunitními centry, které pracují se širším sociálním prostředím probandů přímo v přirozených rodinných podmínkách. Především centrum v Josefově pomáhalo týmu v organizaci sběru dat, oslovování probandů a komunikovalo s rodinami. Zároveň nám poskytlo řadu důležitých informací prospěšných pro další obdobná výzkumná šetření.

Probandy jsme seznámili s průběhem a formou výzkumu, vysvětlili jsme jeho význam a popsali, jaký užitek může mít realizace výzkumu pro školu či zařízení, pro učitele a v neposlední řadě pro ně samotné. Komunikace s nimi vedla k tomu, aby si byli vědomi zodpovědnosti při vyplňování dotazníkového šetření. DEMOR byl vybrán pro relativní jednoduchost vyplňování, přesto byl vždy při výzkumu přítomen pedagog, nejčastěji asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, který výzkumnému týmu pomáhal při objasňování některých abstraktních či neznámých pojmů. Výzkumník předčítal jednotlivé otázky (asistent pedagoga kontroloval, zda označení kladné či záporné odpovědi u probandů odpovídá správnému řádku textu) v tempu nejpomalejšího probanda. Žáci dotazník vyplnili sami. Výzkumu se zúčastnila vždy celá třída, avšak využity byly pouze výsledky skupiny probandů definovaného výzkumného souboru. V případě, že byla odpověď na uvedenou otázku kladná, žáci zakroužkovali tuto odpověď, v opačném případě nezaznamenali

nic. Výzkum proběhl v souladu s etickými normami včetně souhlasu statutárních zástupců školských subjektů a komunitních zařízení a zákonných zástupců probandů.

VÝSLEDKY

Výsledky stavu emočních reakcí uvádíme v Tabulce 1. Z výsledků jsou patrné pozitivnější emoční reakce u chlapců než dívek. Nejvýraznější diference mezi chlapci a dívkami jsme zaznamenali v dimenzích *Obliba rizika, vzrušení* (chlapci 55 % a dívky 43 %) a *Příjemný pocit zvládnutí, sebedůvěry* (chlapci 60 %, děvčata 47 %). U pozitivních dimenzí jsme zaznamenali pozitivnější výsledky u chlapců než u dívek vyjma dimenze *Obliba rizika, vzrušení* (48 %). Z hlediska negativních dimenzí jsme zjistili velmi nízké výsledky emočních reakcí u dívek. Nejnižších výsledků jsme dosáhli u dimenze *Pocit naštvaní, zlosti* (25 %).

Výsledky jasně ukazují na převahu pozitivních dimenzí emočních reakcí vůči negativním dimenzím, ale se vzrůstajícím věkem dochází ke stírání tohoto rozdílu. Nejstabilněji se jeví dimenze č. 7 *Úzkost, napětí*. Naopak u řady dalších, jako dimenze č. 2 (*Obliba rizika, vzrušení*), jsme zaznamenali pravidelné snižování stejně jako u dimenzí 6 (*Pocit únavy*) a 10 (*Negativní postoj k TV a sportu*). Výsledky ukazatelů emočních reakcí se jeví jako velmi nevyrovnané vzhledem k rostoucímu věku probandů. S přihlédnutím k nízkému počtu probandů však nelze výsledky generalizovat.

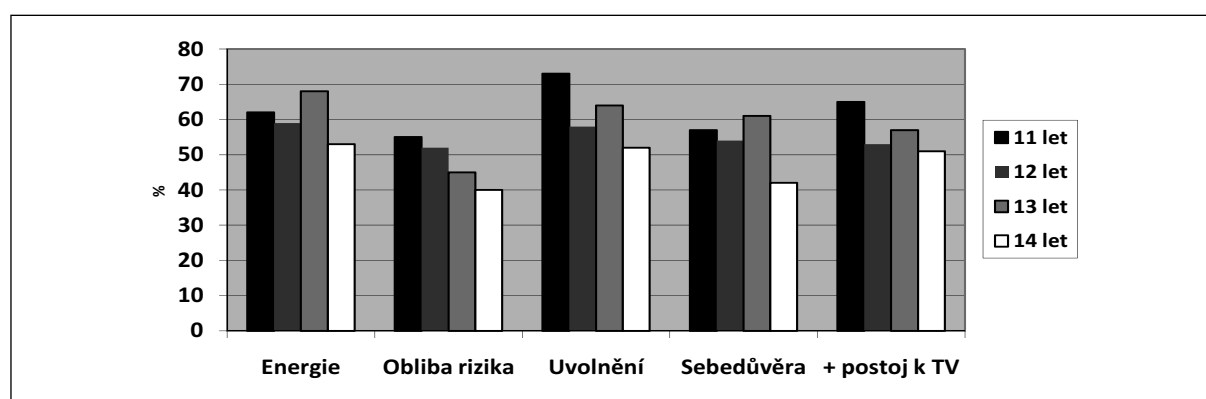
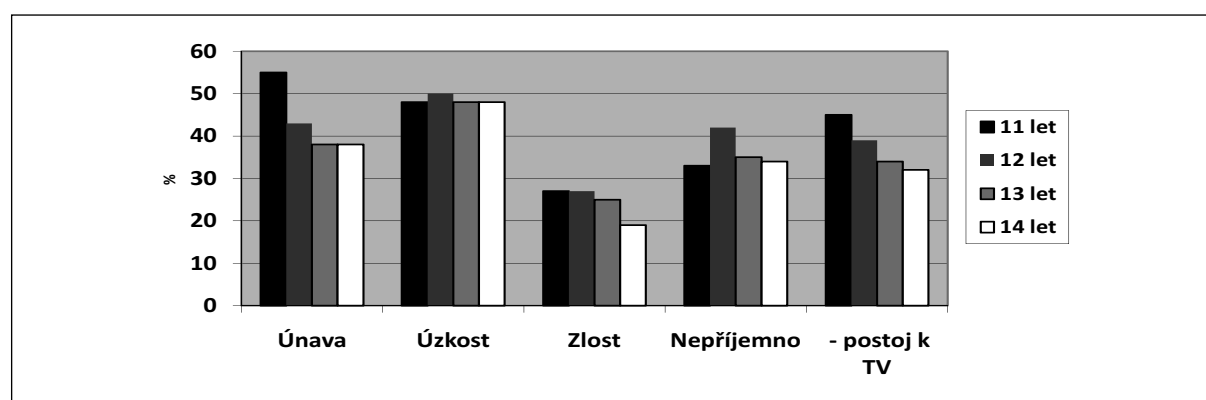
Z hlediska vývojových tendencí vzhledem k věku je patrný pokles pozitivního vlivu tělocvičných aktivit na emoce dívek, ale i chlapců. Výjimku tvoří 13letá děvčata. Jelikož však v další etapě nedošlo k dalšímu zvyšování, jedná se spíše o výjimku či krátkodobý pozitivní vliv, který nelze vzhledem k malému počtu probandů zobecňovat.

Tabulka 1 Dimenze emočního působení tělocvičných aktivit

| Dimenze | Chlapci (%) N1 = 122 | Dívky (%) N2 = 108 | Celkem (%) N = 230 |
|--------------------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Pocit energie | 63 | 57 | 61 |
| Obliba rizika, vzrušení | 55 | 43 | 48 |
| Pocit uvolnění, relaxace | 63 | 60 | 61 |
| Příjemný pocit zvládnutí, sebedůvěry | 60 | 47 | 54 |
| Pozitivní postoj k TV a sportu | 54 | 58 | 56 |
| Pocit únavy | 40 | 47 | 43 |
| Úzkost, napětí | 44 | 54 | 49 |
| Pocity naštvaní, zlost | 24 | 26 | 25 |
| Pocit nedostatečnosti, nepříjemna | 37 | 36 | 37 |
| Negativní postoj k TV a sportu | 33 | 43 | 37 |

Tabulka 2 Vývoj výsledků dimenzí emočního působení tělocvičných aktivit

| N = 230 | Chlapci (%) N1 = 122 | | | | Dívky (%) N2 = 108 | | | | Celkem (%) N = 230 | | | |
|--------------------------------------|----------------------------|----|----|----|--------------------------|----|----|----|--------------------------|----|----|----|
| | 11 | 12 | 13 | 14 | 11 | 12 | 13 | 14 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Dimenze/roky | 11 | 12 | 13 | 14 | 11 | 12 | 13 | 14 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Pocit energie | 62 | 66 | 63 | 62 | 62 | 52 | 76 | 42 | 62 | 59 | 68 | 53 |
| Obliba rizika, vzrušení | 68 | 60 | 47 | 37 | 40 | 45 | 43 | 43 | 55 | 52 | 45 | 40 |
| Pocit uvolnění, relaxace | 80 | 65 | 59 | 49 | 65 | 52 | 71 | 56 | 73 | 58 | 64 | 52 |
| Příjemný pocit zvládnutí, sebedůvěry | 62 | 65 | 66 | 44 | 51 | 45 | 54 | 39 | 57 | 54 | 61 | 42 |
| Pozitivní postoj k TV a sportu | 64 | 59 | 49 | 47 | 66 | 48 | 70 | 55 | 65 | 53 | 57 | 51 |
| Pocit únavy | 60 | 39 | 35 | 28 | 50 | 47 | 43 | 48 | 55 | 43 | 38 | 38 |
| Úzkost, napětí | 44 | 41 | 43 | 48 | 52 | 58 | 55 | 49 | 48 | 50 | 48 | 48 |
| Pocity naštvání, zlost | 28 | 29 | 23 | 14 | 25 | 26 | 28 | 25 | 27 | 27 | 25 | 19 |
| Pocit nedostatečnosti, nepříjemna | 36 | 47 | 36 | 27 | 30 | 37 | 33 | 42 | 33 | 42 | 35 | 34 |
| Negativní postoj k TV a sportu | 44 | 38 | 31 | 19 | 47 | 40 | 38 | 50 | 45 | 39 | 34 | 32 |

**Obr. 1** Vývoj výsledků pozitivních dimenzí - celkem**Obr. 2** Vývoj výsledků spíše negativních dimenzí - celkem

DISKUSE

Výsledky mohly být významně ovlivněny skutečností, že na dvou školách nebyly v době výzkumného šetření vyhovující prostorové podmínky pro TV (celková oprava tělocvičny či nevyhovující školní hřiště). Komunitní centrum v Josefově nenabízelo v době výzkumného šetření žádné volnočasové aktivity pohybo-

vého charakteru. Někteří z učitelů vyučujících tělesnou výchovu na vybraných školách neměli vzdělání v oblasti kinantropologie. Na základě jiného šetření (jehož výsledky nejsou součástí tohoto článku) jsme zjistili celkový nevyhovující stav školních pomůcek a celkově nízkou stimulaci k tělocvičným aktivitám (Ješina, 2010), což je však dle našich zjištění časté zejména u škol v oblastech s vyšším procentem žáků romského etnika.

Výsledky potvrzují empirické představy o výraznějším vlivu tělocvičných aktivit u chlapců romského etnika než u dívek (Ješina, 2004; Svoboda, 1998). Chlapci pocítují více energie, výrazně je zvýšená jejich obliba rizika a vzrušení. Zároveň však pocítují uvolnění, stejně jako sebedůvěru. Tím jsme potvrdili výroky některých autorů, kteří upozorňují na výraznou emocionalitu, pocit sebedůvěry a oblibu rizika u jedinců romského etnika (Olejár, 1972; Řičan, 1998). Překvapivě pozitivnější postoj k TV a sportu jsme zaznamenali u dívek, což zdánlivě negují některá jiná šetření (Ješina, 2004; Svoboda, 1998). Ten je však na druhou stranu kompenzován výsledky v dimenzi *Negativní postoj k TV a sportu*. Pokud bychom tyto dvě dimenze porovnali, chlapci mají pozitivnější postoj než děvčata. Navzdory těmto skutečnostem jsme vyšší výsledky zaznamenali u pozitivních dimenzí než u negativních. Výsledky se liší v komparaci s dříve provedenými šetřeními (Ješina, 2004; Svoboda, 1998) pokud jde o tendenci směřování spíše ke středním hodnotám (tedy 50 %). Předěšlá šetření totiž vykazují spíše vyšší výsledek v pozitivních dimenzích a nižší v negativních dimenzích. Na základě výsledků potvrzujeme předěšlá šetření zahraničních autorů (Mohiyeddini, Pauli, & Bauer, 2009), kteří poukazují na obranné (copingové) strategie v chování dívek, prostřednictvím kterých se snaží předcházet negativním dopadům. Romské dívky demonstrují ve výsledku dimenze *Negativní postoj k TV a sportu* svou nechuť účastnit se tělocvičných aktivit více než chlapci, což je vzhledem k nižším výsledkům v pozitivních dimenzích a vyšším výsledkům ve spíše negativních dimenzích pochopitelné. Tuto diferenci bez ohledu na etnickou příslušnost a sociální postavení v rámci jedné skupiny popisují i Zlomke a Hahn (2010).

Zajímavým se také jeví fakt, že starší probandi daleko méně označovali pozitivní odpovědi na jednotlivé otázky. Výraznou roli zde mohla sehrát postupující apatie ve vztahu k tělocvičným aktivitám obecně. Důkazem toho může být na jedné straně klesající negativní postoj k TV, ale zároveň stagnující (nebo dokonce klesající) pozitivní emoční vliv. U 14letých probandů došlo dokonce k poklesu pozitivních odpovědí ve všech deseti dimenzích ve srovnání s 13letými. To může souviset s nastupujícím obdobím puberty a upřednostňováním jiných životních priorit.

Doporučení pro praxi

Doporučením pro praktické využití výsledků je eliminace činností vedoucích ke zvýšení úzkosti a napětí (především u dívek). Dílčím cílem by mělo být vytváření podmínek pro relaxaci a uvolnění (myšleno i duševní). Pedagogičtí pracovníci by se měli snažit o realizaci takových tělocvičných aktivit, které pomáhají v regeneraci pracovních i duševních sil. Neměli by využívat prostředky školní TV jako nástroj trestu (např. „za trest si dáš třicet kliků“). Měli by v žácích vyvolávat pocit

úspěchu, ale až po zvládnutí daného úkolu. V opačném případě by v žácích mohli vyvolat dojem, že úspěch a pocit zvládnutí (tím i zvyšování sebedůvěry) přichází sám bez předem vydané energie. Žáci romského etnika výrazně neprožívají pocit naštvaní a zlosti, s čímž může pedagog potenciálně pracovat za využití prostředků, které jsou žákům blízké. Těmi jsou např. rytmizace pohybu, podpora nových technologií (taneční podložky, PC hry snímající pohyb hráče), tanec, aerobik, vlastní kreativní tvůrčí činnost (projekt vlastního vytvořeného vystoupení) aj. Ačkoliv vnitřní motivace bývá trvalejší než vnější, přesto je vzhledem k preferenci materiálu (Ješina & Vyhlídal, in press) vhodné toto využít a nalézt cesty k pohybové aktivitě, a tím i k budoucím změnám v osobnosti jedince. Podpoříme tak potenciální vznik vnitřní motivace, která má již trvalejší charakter. Často se tato podpora omezuje na realizaci krátkodobých programů, které jsou neefektivní (Ješina, 2009). Projekty uskutečňované organizacemi pracujícími v kontextu žáků romského etnika a jejich bezprostředního sociálního okolí musí mít koncepční a udržitelný charakter. Kromě jiného také doporučujeme projekty sloužící k vyhledávání talentů v rámci komunity jedinců romského etnika. Za důležitou považujeme také systematickou prezentaci těchto talentů (úspěšných autorit v oblasti sportu atd.) pro podporu vytváření identity žáků romského etnika a důvěru ve vlastní hodnotu.

Další participace žáků romského etnika v tělocvičných aktivitách vyžaduje:

- Spolupráci s komunitními centry (nikoliv však parazitování).
- Podporu komunitních center – materiální a rozvoj lidských zdrojů v oblasti tělocvičných aktivit (nutná střednědobá až dlouhodobá systematická práce).
- Nutnost zapojení i ostatních rodinných příslušníků (především otců) do připravovaných projektů.
- Školení pedagogických pracovníků v oblasti (aplikovaných) pohybových aktivit a nových trendů v tělesné výchově, které napomohou větší inspiraci pro práci nejen s žáky romského etnika, ale i dospělými.

Vzhledem k upadajícímu zájmu žáků romského etnika o tělocvičné aktivity při přechodu z prvního stupně základní školy na druhý je nutná iniciativa pedagogických pracovníků (včetně trenérů), zaměřená na práci uvnitř komunity žáků s cílem podpořit zájem této věkové skupiny o skutečnou účast v tělocvičných aktivitách.

ZÁVĚR

Na základě dosažených výsledků jsme schopni zaujmout stanoviska a odpovědět na vytyčené výzkumné otázky.

Jaký je stav emočních reakcí vyvolaný tělocvičnými aktivitami u zkoumaných dívek a chlapců romského etnika?

Při zjišťování emočního působení tělocvičných aktivit jsme zaznamenali vyšší výsledky v pozitivních dimenzích u romských chlapců než u děvčat, stejně jako nižší v negativních dimenzích. Nejvyšší výsledky jsme zaznamenali u chlapců v oblibě *Pocitu energie* a *Pocitu uvolnění, relaxace* (oba 63 %). Celkově nejnižší je ze zkoumaných oblastí dimenze *Pocit naštvaní, zlost* (25 %). Nejvýraznější difference mezi chlapci a dívkami jsme zaznamenali v dimenzích *Obliba rizika, vzrušení* (chlapci 55 % a dívky 43 %) a *Příjemný pocit zvládnutí, sebedůvěry* (chlapci 60 %, děvčata 47 %).

Jakým vývojem procházejí emoční reakce vyvolané tělocvičnými aktivitami u žáků romského etnika mezi 11-14 lety?

Velmi výrazně se v rámci zkoumaného věkového rozpětí snižuje pocit únavy, ale i obliba rizika a vzrušení. Zároveň kolísá pocit energie. Žáci se zřejmě neseťkávají s novými výzvoými situacemi navozenými tělocvičnými aktivitami a nároky na ně kladené nejsou optimální vzhledem k jejich věku a předchozím zkušenostem. Za výrazně pozitivní můžeme považovat nízké výsledky u dimenze *Pocit naštvaní, zlost*, které se dále snižují. Avšak ve vztahu ke klesajícím výsledkům u některých pozitivních dimenzí, jako je *Pocit uvolnění, relaxace* nebo *Příjemný pocit zvládnutí, sebedůvěry*, jde o potvrzení emoční apatie, kterou postupně se vzrůstajícím věkem tělocvičné aktivity způsobují. Zarážející je stabilita dimenze *Úzkost, napětí* na relativně vysoké hladině (48-50 %), která může signalizovat problematicky zvládnutou práci se skupinovou dynamikou prostřednictvím tělocvičných aktivit ze strany pedagogů a vybízí k další evaluaci, která by měla objasnit její příčiny a podpořit nápravu (např. využití „techniky přidavných jmen“ - viz Jones et al., 2005).

REFERENČNÍ SEZNAM

- Adamčák, Š. (2005). *Telesný rozvoj a pohybová výkonnost rómských detí mladšieho veku. Telesná výchova a šport*, 15(3-4), 13-16.
- Angelini, J. R. (2008). How did the sport make you feel? Looking at the three dimensions of emotion through a gendered lens. *Sex Roles*, 58, 127-135.
- Bakalář, P. (2004). *Psychologie Romů*. Praha: Votobia Praha.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (2005). *Anxiety disorders and phobias*. New York: Basic Books.
- Clébert, J. P. (1964). *Das Volk der Zigeuner*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch.
- Dale, G. A. (1996). Existential phenomenology: emphasizing the experience of the athlete in sport psychology research. *The Sport Psychologist*, 10, 307-321.
- Gabal analysis and consulting (2006). *Analýza sociálně vyvolávaných romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha: MPSV.
- Horváth, R., & Horváthová, B. (2001). Porovnanie telesného vývinu a pohybovej výkonnosti u 7 až 10ročných detí rómskej a bežnej populácie. In M. Portik (Ed.), *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Prešov 21. 9. 2000* (pp. 82-87). Prešov: PdF Prešovskej univerzity v Prešove.
- Jánsky, P. (1995). Je problém Romů neřešitelný? *Speciální pedagogika*, 5(4), 13-16.
- Ješina, O. (2004). *Aplikace pohybových aktivit s frisbee na základní a zvláštní škole*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Ješina, O. (2010). Vztah žáků romského etnika k tělocvičným aktivitám. Disertační práce. Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Ješina, O., & Vyhliďal, T. (2010). Value orientation as a precondition for the participation of Romany pupils in physical activities. *Adapted Physical Activity Over Life-Span. European Congress of Adapted Physical Activity* (p. 68). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ješina, O., & Vyhliďal, T. (in press). The role of physical activity and focus on performance on the scale of subjective preferences of Romany pupils. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*.
- Jones, M. V., Lane, A. M., Bray, S. R., Uphill, M., & Catlin, J. (2005). Development and validation of the Sport Emotion Questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 407-431.
- Lavallee, D., Thatcher, J., & Jones, M. (2005). *Coping and Emotion in Sport*. NY: Nova Science, Hauppauge.
- Lejčarová, A. (2009). Komparace úrovně vybraných kordinálních schopností žáků romského a neromského původu na základních školách praktických. *Česká kinantropologie*, 13(3), 95-105.
- Lewinsohn, P., Gotlib, M., Lewinsohn, M., Seeley, J. R., & Allen, N. B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 109-117.
- Males, J. R., Kerr, J. H., & Gerkovitch, M. M. (1998). Metamotivational states during canoe slalom competition: A qualitative analysis using reversal theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10, 185-200.
- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39, 1249-1260.
- Mohiyeddini, C., Pauli, R., & Bauer, S. (2009). The role of emotion in bridging the intention - behaviour gap: The case of sports participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 226-234.
- Olejár, F. (1972). *Formovanie psychických zvláštností výchovne zanedbaných detí*. Bratislava: SPNB.
- Řičan, P. (1998). *S Romy žít budeme - jde o to jak*. Praha: Portál.
- Seeman, M. V. (1997). Psychopathology in women and men: Focus on female hormones. *American Journal of Psychiatry*, 154, 1641-1647.

- Sekyt, V. (1998). Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností. In T. Šisková (Ed.), *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál.
- Strean, W. B. (1998). Possibilities for qualitative research in sport psychology. *The Sport Psychologist*, 12, 333–345.
- Svoboda, B. (1998). Ověřování dotazníku (DEMOR = dimenze emočních reakcí). *Česká kinantropologie*, 2(2), 55–58.
- Ševčíková, V. (2003). *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Šotolová, E. (2001). *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada.
- Šotkovská, V., & Hucec, J. (1999). Vplyv telesnej výchovy na pohybovú výkonnosť 9–10ročných žiakov z málopodnetného prostredia. In *Perspektívy edukácie žiakov z výchovne menej podnetného prostredia: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie v Prešove*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- Turek, M., & Hucec, J. (1996). Pohybová výkonnosť rómskych detí na I. stupni ZŠ. In *Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešov: Pedagogická fakulta UPJŠ v Košiciach.
- Wittchen, H. U., Zhao, S., Kessler, R. C., & Eaton, W. W. (1994). DSM-III-R generalized anxiety disorder in the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 51, 355–364.
- Zlomke, K. R., & Hahn K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 408–413.
- Žáková, H. (1976). Některé poznatky z výzkumu sociální adaptace a příčin psychické retardace cikánských dětí. In *Výchova a vzdělávání cikánských dětí - sborník přednášek* (pp. 29–43). Ústí nad Labem: Ústav školských informací při Ministerstvu školství ČSR.

Sport v životní dráze člověka s tělesným postižením

Sport in the life career of the person with a physical disability

Tomáš Hrouda, Lucie Rybová

*Katedra aplikovaných pohybových aktivit,
Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci*

ABSTRAKT

Specifická pohybová aktivita sehrává v životě člověka s tělesným postižením významnou roli. Deskriptivní přístup práce analyzuje biografické studie osob po úraze. Výběr jednotlivých případů osob se získaným tělesným postižením se řídil kvalitativními principy. Ústřední výzkumnou techniku pro zjištění vlivu sportu na kvalitu života člověka s tělesným postižením tvoří semistrukturovaný rozhovor. Doplňující techniky triangulace představují obsahová analýza a pozorování. Model osobní investice umožnil nalézt a interpretovat v životní dráze příslušné fenomény a odhalit marginální témata. Jedinci ve svém jednání zvažují vynaloženou investici do sportu v podobě zisků a ztrát a zaujímají takové strategie jednání, které jsou vždy závislé na určitém kontextu událostí. Práce navrhuje teoretická, metodologická i praktická východiska v problematice osob vyžadujících speciální přístup.

Klíčová slova: aplikované pohybové aktivity, získané tělesné postižení, životní dráha, strategie jednání, osobní investice.

ABSTRACT

The specific physical activity plays an important role in the life of people with physical disability. The descriptive attitude analyses the biographical studies of people after the injury. Qualitative principles control the selection of particular cases of people with the acquired physical disability. The major research technique is organized by the semi-structured interview. The complementing technique of the triangulation is formed by the content analysis and observation. The model of personal investment enables to find and interpret the relevant phenomenons of the life career and also reveals the marginal topics. Individuals consider the exerted investment into sports career through gains and losses and occupy such a strategy of acting that is always depended on the certain context of events. The work suggests theoretical, methodological even practical possibilities for the people with special needs.

Keywords: adapted physical activity, acquired physical impairment, life career, strategies of acting, personal investment.

ÚVOD

Dnešní společnost nabízí člověku s postižením mnohé prostředky a zdroje, pomoci kterých lze částečně eliminovat handicap (ve smyslu znevýhodnění) a přispět tak k plnohodnotnému začlenění do společnosti. Jedním z takovýchto prostředků sehrávajících nezastupitelnou roli v resocializačním procesu je specifická pohybová aktivita. Pohybové aktivity osob s tělesným postižením spočívají především ve vztahu k životnímu stylu a v pocitu osobní spokojenosti v kontextu psychosociálním (Válková, 1996).

Jakou úlohu sehrává sport a sportovní participace v životní dráze člověka s tělesným postižením, je jednou ze stěžejních otázek, na které v naší studii hledáme odpověď.

Viditelná tělesná deformace má vždy bezesporu sociální dopad, jenž může být větší, než je vliv funkčního handicapu. Nápadné změny a odlišnosti snižují status jedince s postižením a nepříznivě ovlivňují jeho

sociální hodnocení i akceptaci okolím. Tyto reakce ovlivňují také sebehodnocení osob s tělesným postižením, zejména v některých vývojových fázích (např. v adolescenci). Za důležité rovněž považujeme zmínit teorii sebepojetí, jež popisuje realizované pohybové aktivity (především sport) jako významný aspekt formování a sebepřijímání osob s tělesným postižením (Brewer, Van Raalte, & Linder, 1993). Pokud se člověk s tělesným postižením chová nežádoucím způsobem, jde často o sekundární obrannou reakci na odmítání a podceňování, nepřiměřenou odezvu člověka v potížích, který je stále frustrován a stresován. Jedinci se získaným tělesným postižením v období adolescence zůstává většina kompetencí včetně dovedností sociálních, které bude moci po určité adaptační době opět použít. Získané tělesné postižení v tomto období představuje silné emoční trauma, které je zásahem do emancipačního období, deformuje další rozvoj identity, nebo je přinejmenším zpomalí či zproblematizuje (Vágnerová, 1999).

Úroveň soběstačnosti, která se odráží v samostatné lokomoci a sebeobsluze, je určujícím faktorem kvality života člověka s tělesným postižením. Jedinec s tělesným postižením je ochuzen o mnoho zkušeností, zejména pak sociálního charakteru (Vítková, 1999). Především u člověka s vrozeným tělesným postižením se může projevit v oblasti socializace určitý infantilismus, daný omezením zkušeností. Absence soběstačnosti vede ke generalizaci určitého způsobu hodnocení takového člověka jako jednoznačně závislého, a to i v jiných oblastech, kde závislý není, nebo by nemusel být. K jedinci s tělesným postižením se vztahují jiná, obvykle nižší očekávání, bývá na jedné straně častěji podceňován, na druhé straně jsou jeho projevy ve větší míře tolerovány. Osoby se získaným tělesným postižením interpretují své potíže pod vlivem handicapu specifickým způsobem. Všechny problémy považují generalizovaně, a tudíž nepřesně, za důsledek svého pohybového postižení, i když tomu tak není. Ve své situaci si nepřipustí, že i lidé bez postižení mají své problémy. Často zde přetrvává tendence srovnávat se s lidmi zdravými a potřeba nějak se jim vyrovnat. Vágnerová (1999) uvádí, že další obrannou tendencí je úsilí hledat v nové situaci nějaké výhody, např. větší citlivost, schopnost vnímat to, co dříve přehlíželi.

Většina lidí je přesvědčena, že vhodně prováděná sportovní aktivita, poskytuje osobnosti příležitost prožívat úspěch a dosahovat pozitivních pocitů (Sherill, 1997). Nejvyšší procento účasti na organizovaném sportu postižených dosahuje asi tři procent. Mnohem více osob s postižením se však zúčastňuje sportování s osobami bez postižení nebo sportují příležitostně. Nicméně možnosti sportovat mají postižení menší a odhaduje se, že celkové procentuální zastoupení jedinců s postižením ve sportu je asi desetkrát nižší než u ostatní populace. A to i přesto, že mají osoby s postižením zaručená stejná práva jako ostatní občané (Evropská charta sportu pro všechny: zdravotně postižené osoby, 1996).

Tento příspěvek si klade za cíl popsat, analyzovat a komparovat význam specifické pohybové aktivity v životě člověka s tělesným postižením a vytvořit tak motivační studii odborného charakteru, která přibližuje danou problematiku studentům, rehabilitačním pracovníkům, pedagogům, terapeutům a především jedincům po úrazu v průběhu resocializačního procesu.

METODIKA

Metody práce byly zvoleny na základě kritérií volby postupů získávání dat, která se odvíjejí od přístupnosti výzkumného vzorku a předmětu zkoumání.

Respondenti

V našem případě se jednalo o 8 osob se získaným tělesným postižením (amputace a transverzální míšní

léze), v jejichž životní a sportovní dráze sehrály úlohu pohybové aktivity, konkrétně pak lyžování na monoski. Výběr byl tak motivován zkušeností z rekondičních pobytů zaměřených na lyžování osob s tělesným postižením. Lyžování na monoski se nám postupem času začalo jevit jako fenomén, který v poúrazovém období člověka s tělesným postižením sehrává významnou roli. Zaměřili jsme se na získané tělesné postižení z toho důvodu, aby bylo vyloučeno specifikum postižení vrozeného a mohl tak vystoupit v „trajektorii“ životní dráhy fenomén úrazu a rozdělení psychosociálních prvků.

Z demografických údajů byl brán v úvahu pouze věk (dosažená plnoletost), typ postižení a pohlaví (mužské). Cílem bylo vytvořit vzorek respondentů, který by byl dostatečně homogenní a přístupný pro další získávání dat.

Výzkumné metody

Vzhledem k populačnímu vzorku výzkumné práce byl zvolen deskriptivní přístup (Reid, 1989) ve formě biografických případových studií. Standardní zajištění validity výzkumu zajišťuje triangulace metod. V našem metodologickém konstruktě se jedná o kombinaci metod dotazování, pozorování a obsahové analýzy (Ferjenčík, 2000). U metody pozorování byly kombinovány techniky zúčastněného, nezúčastněného a skrytého – otevřeného pozorování (Heinemann, 1999; Kromrey, 1998). V našem případě se jedná o vyhodnocování textů dle principů kódování a interpretace (Creswell, 1998; Corbin & Strauss, 1998; Wengraf, 2001), transkriptů jednotlivých případových studií, videonahrávek z rekondičních pobytů a jízdy na monoski, publikovaných rozhovorů v monografiích, časopisech, webových stránkách a reportážích a diskusních pořadech v médiích.

Kontakt výzkumníka s cílovou skupinou byl dlouhodobý prostřednictvím sportovně soutěžních akcí, společenských setkání, osobních setkání a zejména pak rekondičních pobytů zaměřených na monolyžování. Každý rozhovor byl doslovně přepsán a doplněn o významné doprovodné momenty verbálního toku. Koncept rozhovoru tvořily různé otevřeně zakončené otázky, které byly určeny tématy otázek výzkumných. Protokol rozhovoru byl vymezen základními otázkami typu Kdo?, Co?, Jak?, Kdy?, Proč?, popř. otázkami Kde?, Kam? (Corbin & Strauss 1998, 1999; Hendl, 1999), jako „Proč jsi se rozhodl pro hokej?“, „Co kromě ledního hokeje jsi dělal za jiné sporty?“, „Jak tě podporovali rodiče?“ apod.

Rozhovory byly nahrávány prostřednictvím diktafonu TCM-S65 SONY, přepis rozhovoru do psané podoby byl proveden pomocí transcriberu SANYO. Výběr těchto rozhovorů je součástí kapitoly Výsledky.

Vyhodnocování

Transkripty rozhovorů a jejich analýza byly velmi časově náročné. Zejména to byl neúnavný přístup v procesu tzv. „abduktivní analýzy“, tedy procesu usta-

vičného přepínání od konkrétního k obecnému a naopak. Nejnáročnějším krokem bylo vytvoření kostry příběhu – jak po obsahové, tak po formální stránce. Obsahová stránka kladla vysoké nároky na dovednosti abstrakce a interpretace příslušných fenoménů. Model životních událostí byl uspořádán formou autentických a parafrázovaných výpovědí v zájmu zachování maximálního stupně autenticity. Zároveň byl text upraven s cílem zachovat anonymitu respondentů a dodržet etické zásady výzkumu.

VÝSLEDKY

Naše výsledky ukazují, že pohybová aktivita se hrává v životní dráze člověka s tělesným postižením významnou roli, která plní funkci rehabilitační (ve smyslu obnovy tělesných funkcí) a resocializační. Vztah k pohybové aktivitě, popřípadě k aktivitě sportovní se v jednotlivých případech daných kritérii volby výběru vyskytoval v různých vývojových fázích. Snahou bylo zachytit uzlové body, které znamenaly určitou životní změnu ve sportovně-životní biografii a determinanty tuto změnu podmiňující.

Z narativních výpovědí vyplynula témata v určitých časových úsecích, pro které jsme přijali členění a terminologii dle periodizace Vágnerové (2000). Jednotlivé časové úseky nebylo možné zcela jasně vymezit, jelikož se vzájemně prolínají a individuálně přecházejí z jednoho období do druhého. Témata sportovně-životní dráhy člověka se získaným tělesným postižením se promítala ve třech základních fázích: prekritická fáze, kritická fáze a postkritická fáze. Fáze se dále členily na témata, která vyplynula z narativního toku a respondenty byla považována za významná.

V následujícím textu se blíže zaměříme na časové úseky, které nesou význam určitých uzlových bodů života, a to jednak z pohledu vztahu jedince k pohybové aktivitě a dále pak intervence získaného postižení ve sportovně-životní dráze člověka s tělesným postižením.

Prekritická fáze (před úrazem)

Prvopočátkem vztahu jedinců k pohybové aktivitě byla lokomoční hra s podtextem dobrodružství. Snahou jedinců v tomto období bylo vše vyzkoušet. Vlastní pohybovou aktivitu jedinci provozovali pro potěšení a pohyb samotný. Zájmové zaměření v tomto období nabývalo různých podob. U některých jedinců dominovaly zájmy sportovní, které se stávaly postupem času vyhraněnějšími. Jedinci si ověřovali vlastní kompetence (predispozice), kdy hledali, zkoušeli, pakliže jim dané sportovní odvětví nevyhovovalo, či v nich nevzbuzovalo zájem, opouštěli je. Někteří jedinci se v tomto období již začínali úzce specializovat na určitý druh sportu a ostatní sporty provozovali spíše doplňkově. Další jedinci neměli vyhraněný sport, na který by

se specializovali, avšak provozovali jich hned několik jak na úrovni soutěžní, tak rekreační.

„Měl jsem ambice třeba, to byly takové různé předěly možná, no. Protože já jsem ještě vlastně dělal, jsem chodil do hudebky, hrál jsem na trumpetu. A prostě tenkrát během těch deseti let, deseti – jedenácti jsem se hrozně nadchnul pro fotbal. A tak jsem byl asi na třech trénincích tam prostě místního klubu, ale samozřejmě rodiče řekli, tak buď si vyber hudebku nebo fotbal, že jo. A člověk samozřejmě, kluk, tenkrát jsem neměl odvahu říct, že se rozhodnu pro fotbal, že jo?! :-) Takže jsem fotbal přestal dělat...“

Kritická fáze (období úrazu a těsně po něm)

Období kritické fáze charakterizují Blažek s Olmrovou (1985) jako „přepólování“ nejprve k obvyklé úrovni a poté „překompenzování“ směrem k opačnému pólu. Proces uvolnění k normálu probíhá v jednotlivých případech různě dlouho a různými mechanismy, které se ovšem shodují v určitých „trsech“ používaných strategiích (Blažek & Olmrová, 1985).

Příčina úrazu byla u našich respondentů různá. Ve dvou případech se jednalo o úrazy sportovní, tři úrazy byly způsobené pádem z výšky, pádem na kole a ve dvou případech pádem pod vlak. U sportovních úrazů to byl jednak v obecné rovině důsledek vlastního sportu, který nesl atributy sportu rizikového. Bylo ale také možné pozorovat určité přepětí vlastních sil, sportovní jízdu za hranicemi vlastních možností anebo sestupnou tendenci ve sportovní kariéře, zklamání a neúspěchy. V ostatních případech byl bezprostřední příčinou alkohol, nepozornost a pracovní únava při rizikové práci.

Úraz následoval ve všech případech v rozmezí od dvou do čtyř let po absolvování základní vojenské služby, pouze v jednom případě do devíti let. Takřka ve všech případech to bylo období přechodu z vývojového stadia adolescence do stadia mladší dospělosti. Ve dvou případech se jednalo o oboustrannou nadkolenní amputaci, v ostatních čtyřech případech to bylo poranění míchy s kompletní nebo inkompletní transverzální míšní lézí s důsledky paraplegie.

Postkritická fáze (přechod do běžného života)

Zahájení postkritické fáze jsme vyhodnotili jako moment, kdy se jedinci začínali účastnit různých resocializačních programů během pobytu v rehabilitačním zařízení. Po zvládnutí mobility na vozíku se jedinci v rehabilitačních zařízeních v odlišných časových intervalech začali účastnit různých resocializačních aktivit. Ty napomáhaly jedincům orientovat se v každodenním životě z pozice člověka upoutaného na vozík (cestování v hromadné dopravě, jízda na vozíku ve městě, společenský život atp.) Po technické stránce byla po opuštění rehabilitačního zařízení nutná úprava bariérového bydlení na bezbariérové a koupě vlastního automobilu s ručním řízením. Ve všech případech za-

čali jedinci po úrazu pobírat invalidní důchod. Pakliže se rozhodli vstoupit do pracovního poměru, absolvovali rekvalifikační kurz, nebo byli fiktivně zaměstnáni u soukromé firmy, která je platila. Někteří jedinci, ačkoli zcela jasně neuváděli, získávali pravděpodobně finanční a materiální podporu ze svého sportovního klubu.

Informace o možnostech sportovní participace byla získána během pobytu v nemocnici a rehabilitačním zařízení v různých časových horizontech. Jednalo se o dva základní mechanismy sportovní iniciace (vstupu): prostřednictvím rehabilitace (rehabilitačním pracovníkem) a příležitostí (reakce na nábor jiným sportovcem, sportovním klubem). Výpovědi potvrdily tedy čtyři základní témata vstupu: rehabilitaci, příležitost, nábor a pokračování ve sportu. Nebylo možné jednoznačně určit, která kategorie dominovala, protože se jednalo o jejich vzájemnou kombinaci.

Ze sportovních aktivit, které jedinci zkoušeli po úrazu jako první, se jednalo o atletiku (vrhy, hody a jízdy na formulce či sportovním mechanickém vozíku na kratší vzdálenosti nebo maratony), plavání a basketbal.

„Basketbal za zdrava jsem neměl rád a basketbal na vozíčku mě docela zaujal tím, že je to docela úplně něco jiného, s tím, že pravidla jsou samozřejmě stejná, jednak je to rychlejší a možná už kvůli toho se mi to víc líbí než ten basketbal těch zdravých.“

Z výsledků je patrné, že jedinci zvažovali participaci v určitém sportovním odvětví. Determinantou byl osobní vklad v podobě vynaloženého úsilí a energie, času a kompetencí (talentu) po úrazu. Sportovní participace pak byla realizována v případě, že poměr zisků a ztrát z vynaložené investice přinášel jedincům užitek. V opačném případě jedinci dané sportovní odvětví opouštějí a směřují svoji energii do jiného sportovního odvětví nebo jiných aspektů života.

Účast ve sportovních aktivitách jedincům nabízela setkávat se a poznávat nové lidi, navazovat přátelství a příležitost cestovat. Setkávání probíhalo v rámci sportovních akcí či tréninků. Na kolektivní hře byla oceňována skupinová sounáležitost. Jedinci hovořili o dobré „partě“, která sehrávala při volbě a setrvání v daném sportovním odvětví významnou roli.

Velký význam sportu spočíval v tom, že umožňoval jedincům vypořádat se s vlastním postižením, ve smyslu bojovat sám se sebou, ocenit své vlastní kompetence a také symbolicky zvítězit nad zdravými lidmi a stát se jim rovnocenným partnerem. Získaná role sportovce se stávala důležitou složkou identity, jež jedincům dávala v pozdější době příležitost předávat zkušenosti mladším kolegům a v některých případech se aktivně podílet na sportovním společenském dění jako organizátoři nebo činovníci. Po stránce psychické i fyzické vytrhávala sportovní participace jedince ze všední reality stereotypního dne a prožívané nudy. Špatné náladové stavy byly nahrazeny novými prožitky

a pozornost se tím pádem soustředila na kvalitativně jiné aktivity. Byla to radost z pohybu a relaxace, která jedincům pomáhala vyrovnávat se s tíživou realitou.

Faktor, který některým jedincům ztěžoval vstup do sportovního odvětví, byl nedostatek specifických kompetencí. Specifické kompetence byly ovlivňovány zejména talentem, dřívější motorickou zkušeností ze stejného nebo podobného sportovního odvětví a v neposlední řadě limitovány tělesným postižením. V několika případech jedinci konstatovali, že v rehabilitačním zařízení chyběla kvalifikovaná osoba nebo specialista zabývající se sportovními aktivitami.

„Co se týká vlastně toho sportu, tak já nevím, no, když to vezmeme třeba od toho plavání, tak tam nebyla žádná kvalifikovaná osoba, která by mohla nějaký ten plavecký kurz vést.“

Rovněž tak ekonomická stránka byla podstatným faktorem, který se odrážel ve vysokých finančních nákladech na speciální sportovní nářadí a náčiní a nákladech spojených s dopravou (pohonné hmoty, provoz automobilu, ruční řízení atd.). Finanční podporu jedinci nalézali u svých rodičů nebo ji řešili hledáním sponzorů, formou získávání různých slev (např. ve fitcentru) či spoluprací s obcí (např. podpora při organizaci turnaje atd.). Zdravotní komplikace se ve výpovědích objevovaly jako přímý důsledek sportovní činnosti, anebo nepřímo jako intervenující podmínky bránící úspěšné participaci v určitém sportovním odvětví. U nepřímých komplikací to byly problémy s nadváhou a životosprávou. Nadváha tak způsobovala změnu tělesných proporcí, a tím pádem komplikace technického rázu, kdy většina aplikačních pomůcek pro vozíčkáře je upravena tzv. „na tělo“. Důsledkem každodenního pohybu na vozíku a participací ve sportovních aktivitách se jedinci potýkali s přetížením horních končetin a kloubními bolestmi či bloky (oblast krční páteře, ramenní pletenec, bolesti rukou a zápěstí). V jednom případě došlo u jedince k přetrénování vlivem nesystematického tréninku a špatné životosprávy, což mělo za následek odchod ze sportovního odvětví provázený špatnými náladovými stavy. Problémy s nadváhou, nedostatečná životospráva a kloubní bolesti nutily jedince k pohybové aktivitě, která spíše než charakteru sportovního nabývala významu rehabilitačního a kompenzačního.

DISKUZE

Získané postižení zaujímá v životní dráze osob s tělesným postižením významné místo v podobě změny a zvládnutí těžké životní situace. Náročné životní situace charakterizujeme jako okolnosti, podmínky a úkoly, které od jednotlivce v určitých fázích vývoje vyžadují mobilizaci a vypětí psychických sil, osvojení určitých poznatků, zkušeností, zručnosti a tvořivosti k jejich překonání, zvládnutí a řešení. Míra pocitění

náročné situace je subjektivní hodnotou. Mezi lidmi jsou v tomto ohledu velmi interindividuální rozdíly. Náročné situace mohou vyvolat stavy stresu, konfliktů, krizí a selhání. Shodujeme se s Koščem (1987), že v extrémním pohledu následek úrazu představující výraznou traumatickou životní událost může působit patogenně.

Spíše než s přímým splacením dluhu a přeměrováním energie do jiných aspektů života se v našem šetření setkáváme s přeměrováním investice do nových sportovních aktivit. Průběh přechodových fází ve sportu tak nemá průběh lineární, ale střídavý. Například k výstupu dvou vozičkářů na nejvyšší vrchol České republiky vysvětluje Dušek: „Pro postižené jsou podobné akce ohromnou výzvou. Obstojí-li na horských cestách, je pro ně mnohem jednodušší překonávat překážky ve městech, například obrubníky nebo jiné potíže.“ (Vozičkáři vyjeli na vrchol Sněžky, 2002).

Zvládnutí postižení může být naopak motivováno určitou výzvou. Lidor a Bar-Eli (1999) říkají, že sportovci s postižením ve srovnání se standardy sportovců zdravých skórují v měření sebepojetí a náladových stavů významně lépe. Toto zjištění nazývá Sherrill (in Lidor & Bar-Eli, 1999, p. 290) „Growth-through adversity phenomenon“ a uvádí, že zvládnutí postižení může rozvíjet osobní síly, které přispívají k vysokým skóre v sebepojetí a vnímaných náladových stavech indikujících dobré mentální zdraví.

Weinberg a Gould (1999) hovoří o tom, že na participaci ve sportu se podílejí různé motivy, které se mění v průběhu času. Jedinci participují v určitém sportovním odvětví vždy z více než jednoho důvodu a jejich sportovní motivy soupeří s tzv. konfliktními zájmy, které může reprezentovat například rodina nebo zaměstnání atd. V každém případě motivy sportovní participace jsou velmi individuální a kolísají.

ZÁVĚR

Pohybové aktivity (ve smyslu aplikované pohybové aktivity) v resocializačním procesu mohou nabývat podoby sportu výkonnostního nebo rekreačního a být prostředkem nebo vlastním cílem strategie jednání člověka s postižením. Příčina zdravotních a psychických komplikací pramení ve většině případů z přetížení jako výsledku kompenzace traumatu zdravotního postižení prostřednictvím sportovní participace. Riziko překompenzování ztráty sehraje v životě člověka s postižením významnou úlohu a je důležité věnovat tomuto fenoménu pozornost i v dalších výzkumných studiích. Obzvláště je nutné tento problém blíže specifikovat a aplikovat na další populační vzorky osob se získaným postižením. Hloubková analýza by měla navrhnout a objasnit preventivní a výchovná opatření pro snížení dopadu překompenzování ztráty. Z analyzovaných výpovědí respondentů vystupuje do popředí

úloha kvalifikované osoby nebo specialisty v rehabilitačním zařízení, který by se jedincům s postižením věnoval v rámci svého profesního zařazení (aplikované pohybové aktivity). Nepřítomnost této osoby komplikuje efektivitu resocializačního a rehabilitačního procesu. Úkolem další výzkumné práce by mělo být zjištění aktuálního stavu služeb v rehabilitačních zařízeních a provedení šetření mezi klienty těchto zařízení ohledně jejich požadavků na sportovní aktivity. Z výsledků vyvodit závěry a navrhnout systémová řešení pro zařazení specialistů na aplikované pohybové aktivity do rehabilitačních zařízení. Efektivnost rehabilitačního procesu komplikují služby, složité vyřizování žádostí o kompenzační pomůcky a hrazení i jiných pomůcek, které jsou pro jedince s postižením důležité, ale jejich pořizovací cena je příliš vysoká (např. handbike).

Úraz sehraje ve sportovně-životní dráze zásadní roli, která jedinci významně intervenuje do života. Jedinec se vrací zpět do života, ale již s novou nebo pozměněnou výbavou. Tělesné schéma je výrazně funkčně omezeno, v mnohých případech i vzhledově, mění se hodnotový žebříček, sociální status, sociální role, postoje stereotypy. Kompenzovat trauma zdravotního postižení prostřednictvím pohybové aktivity, ať již formou sportovní, nebo rekreační, bylo hlavním smyslem sportovní participace respondentů. Úloha spočívala v nalezení nového životního smyslu a adekvátní sebe-realizace v pohybových a sportovně-zájmových aktivitách. Poúrazové období s sebou ovšem neslo riziko v podobě hyperkompenzace. Snahou jedinců bylo v takovém případě překompenzovat ztrátu, což mělo v mnohých případech negativní psychické a zdravotní dopady.

REFERENČNÍ SEZNAM

- Blažek, B., & Olmrová, J. (1985). *Krása a bolest*. Praha: Panorama.
- Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., & Linder, D. E. (1993). Athletic identity: Hercules' muscles or Achilles heel? *International Journal of Sport Psychology*, 24, 237–254.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu* (S. Ježek, Trans.). Boskovice: Albert.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1998). *Basic of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded Theory* (2nd ed.). London: Sage.
- Creswell, W. J. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. London: Sage.
- Evropská charta sportu pro všechny: zdravotně postižené osoby. (1996). Olomouc: MŠMT ČR.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Heinemann, K. (1999). *Einführung in Methoden und Techniken der empirischer Forschung im Sport*. Schorndorf: Karl Hofmann Verlag.
- Hendl, J. (1999). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova.

- Hutzler, Y., & Sherill, C. (1999). Disability, physical activity, psychological well-being and empowerment: A life-span perspective. In M. Bar-Eli & R. Lidor (Eds.), *Sport psychology: Linking theory and practice* (pp. 281–300). Morgantown: Bookcrafters.
- Kromrey, H. (1998). *Empirische Sozialforschung*. München: Wilhelm Fink.
- Koščo, J. a kolektiv (1987). *Poradenská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství.
- Reid, G. (1989). *Ideas about motor behavior research with special population*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6, 1–10.
- Sherrill, C. (1997). Disability, identity, and involvement in sport and exercise. In K. R. Fox (Ed.), *The Physical Self* (pp. 257–286). USA: Human Kinetics.
- Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Válková, H. (1996). Aplikované pohybové aktivity – součást systému tělesné kultury. In Hana Válková (Ed.), *Tělesná kultura: sborník kateder tělesné výchovy a tělovýchovného lékařství*. Olomouc: FTK UP.
- Vítková, M. (1999). *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido.
- Vozíčkáři vyjeli na vrchol Sněžky (23. 9. 2002). *MF DNES*. Retrieved 31. 12. 2003 from the World Wide Web: <http://cestovani.idnes.cz/tiskni.asp?c=2002M222E01C&r=ig-paraple>.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1999). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured methods*. London: Sage.

Systematický přehled výzkumných studií o začleňování studentů se zdravotním postižením v tělesné výchově

Systematic review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education

Roman Herink, Martin Kudláček

Katedra aplikovaných pohybových aktivit,

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, ČR

ABSTRAKT

Stav začleňování studentů se zdravotním postižením do školní tělesné výchovy se v jednotlivých evropských státech liší. V mnoha zemích se teprve inkluzivní tělesná výchova rozvíjí, v ČR se odehrává velmi omezeně. Účelem tohoto systematického přehledu literatury je upozornit na současné diskuse o zařazení studentů se zdravotním postižením do tělesné výchovy v naději, že může existovat určitá shoda názorů týkajících se podpory inkluzivních postupů v rámci Evropy. Tento přehled se vztahuje na období deseti let počínaje počátkem roku 2000. Obsahem tohoto systematického přehledu je souhrn 36 článků, který využívá teoretický model pro studium vyučování a vzdělávání ve třídě (Dunkin & Biddle, 1974) naznačující, že studium, vyučování a učení zahrnuje čtyři proměnné: vstupní (presage), kontextuální (context), procesní (process) a výstupní (product). Hlavním cílem tohoto přehledu je využít zmíněných studií k tomu, aby se upozornilo na potřebu zavádění osvědčených postupů v rámci integrované tělesné výchovy v České republice.

Klíčová slova: tělesná výchova, integrace, inkluze, mainstreaming a zdravotní postižení.

ABSTRACT

The state of inclusion for students with disabilities in general physical education varies across European countries. In many countries inclusive physical education is still a developing practice. The purpose of this review of literature published in English and Czech language is to highlight current issues of inclusion of students with disabilities in physical education. A total of thirty six articles are highlighted in this review using the Theoretical Model for the Study of Classroom Teaching (Dunkin & Biddle, 1974) which suggests that study of teaching and learning involve four variables: presage, context, process and product. The main purpose of this review is to use recent publications in the field of APA to highlight a need for successful implementation of good inclusive practices in the Czech Republic.

Keywords: *physical education, integration, inclusion, mainstreaming, and disabilities.*

ÚVOD

V oblasti tělesné výchovy rozlišují autoři různé definice integrace. Lieberman a Houston-Wilson (2002) popsali integraci jako vzdělávání studentů s postižením v obvyklém prostředí tříd namísto jejich vyčleňování do škol speciálních za účelem poskytnutí „speciálních“ postupů. Jiní nahlíží na integraci jako na stmelující smysl komunity akceptující odlišnost a její schopnost reagovat na individuální potřeby (Stainback & Stainback, 1996). Miller (1994) spatřoval integraci v průběžných službách zajišťujících zapojení žáků s postižením v běžných třídách s podporou odpovídajícího personálu za účelem získání vzdělání a souvisejících požitků spolu s vrstevníky. Celkově je pojem integrace spojen s poskytováním služeb, které zajišťují, aby všichni žáci bez ohledu na své dovednosti mohli dosáhnout

svého úplného potenciálu v odpovídajících vzdělávacích podmínkách. Výzkum integrované školní tělesné výchovy je stále nedostatečný z pohledu českých i zahraničních publikací. Studie v posledních deseti letech ukazují, že integrace do tělesné výchovy může efektivně rozvíjet žáky s postižením (Goodwin & Watkinson, 2000) a lze toho dosáhnout bez negativního dopadu na učení vrstevníků bez postižení (Faison-Hodge & Porretta, 2004; Obrusníková et al., 2003). V současnosti je důležité definovat, jakou podporu potřebuje učitel TV, aby mohl žákům se zdravotním postižením umožnit adekvátní začlenění do školní TV (Block & Krebs, 1992). V posledních dvaceti letech vzrostl počet studií zaměřených na začleňování studentů s postižením do TV. Block a Vogler (1994) posuzovali literaturu s ohledem na integraci ve školní TV. Jejich prvotní poznatky byly pro integraci příznivé. Před nedávnem

Block a Obrusníková (2007) prozkoumali desetileté období od 1995 do 2005 a ve shodě s dřívějšími poznatky Blocka a Voglera (1994) zjistili též řadu pozitivních dopadů začleňování do tělesné výchovy. Doposud posledním publikovaným systematickým přehledovým materiálem je studie O'Brienové, Kudláčka a Howa (2009), jejíž teoretický model studia integrace jsme přejali. V českých podmínkách se problematice integrované TV věnují autoři Bláha (2010), Janečka, Ješina a Vyskočil (2010), Ješina a Kudláček (2009), Kudláček, Ješina a Štěrbová (2008), Rybová a Kudláček (2010) nebo Spurná, Rybová a Kudláček (2010). V současnosti je v České republice bohužel stále časté uvolňování žáků s postižením ze školní tělesné výchovy založené na údajném nebezpečí úrazů či kontraindikací TV pro žáky s postižením. Tato praxe je, jak jsme přesvědčeni, neopodstatněná: „Podle našeho názoru je uvolňování žáků s tělesným postižením ze školní tělesné výchovy porušováním jejich práv na vzdělání. Bez prokazatelných snah o zajištění výše uvedených podpůrných opatření (vyhláška 73/2005) je uvolnění žáků s TP ze školní TV v rozporu s platnou českou legislativou“ (Kudláček, Ješina, & Štěrbová, 2008, p. 236).

METODY

Tento přehled vyhodnocuje literaturu vztahující se k začleňování studentů s postižením do tělesné výchovy z období let 2000–2010. Byly prohledány databáze SPORTDiscus, EBSCO, Health Medline, ProQuest a PsycINFO. Většina ze 178 článků pocházela z širokého výběru časopisů. S vědomím neadekvátní relevance mnoha článků vůči tématu výběru výzkumníků přezkoumal články a uplatnil pět speciálně nastavených kritérií pro přesnější specifikaci předmětu výzkumu:

- musí být publikován v angličtině, která musí být prvním jazykem dvou ze tří autorů;
- musí se přímo vztahovat k tělesné výchově nebo tělesné aktivitě z pohledu začleňování;
- musí jít o původní studii;
- musí být publikován mezi roky 2000 a 2010;
- musí být publikován časopisecky, tedy bez knih, nepublikovaných dokumentů, doktorských disertačních prací a diplomových prací.

Z původních 178 článků vyhovělo zadaným kritériím 36. Následující studie je založena na teoretickém modelu pro studium vyučování a vzdělávání ve třídě (Dunkin & Biddle, 1974) upraveném pro integraci ve školní tělesné výchově Kudláčkem (2006b) a O'Brien et al. (2009). V roce 1974 Dunkin a Biddle definovali, že studium vyučování a učení zahrnuje čtyři proměnné: vstupní (učitel), kontextuální (studenti), procesní (interakce) a výstupní.

Vstupní proměnné sestávají z těch, které ovlivňují výuku chováním učitelů tělesné výchovy. Do kontextových proměnných patří zázemí studentů, jejich

dovednosti a postoje vůči fyzickým aktivitám nebo předchozí zkušenosti. Procesní proměnné obsahují interakce student – student, interakce učitel – student, chování učitele a studenta. Převažující rozčlenění z pohledu proměnných definovaných Dunkinem a Biddlem (1974) bylo ve vzorku článků následující:

- proměnné vstupní – učitelé (20 článků);
- kontextuální proměnné – studenti (2 články);
- procesní proměnné – interakce v integrované TV (11 článků);
- výstupní proměnné – účinnost integrace v TV (3 články).

Některé články se vztahovaly k více než jedné z klíčových oblastí, tak jako různí autoři sledovali více než jednu proměnnou v rámci studie se zvláštním překrýváním otázek týkajících se procesních a výsledkových proměnných.

VÝSLEDKY

Vstupní proměnné – učitelé v integrované tělesné výchově

Ve vazbě na teoretický model vzdělávání ve třídě byly do předvstupních proměnných zařazeny články sledující učitelovy vlastnosti, tvořivé a procvičovací zkušenosti.

Profesní příprava učitelů

V souladu se Sherrill (2004) je důležité připravit budoucí učitele tělesné výchovy na integraci žáků se zdravotním postižením v podmínkách běžné tělesné výchovy. S cílem připravit tyto budoucí učitele musíme být schopni vyhodnotit a pochopit jejich postoje k integraci. Hodge et al. (2003) vybrali vzorek deseti studujících učitelů všech specializací tělesné výchovy a zařadili je do kurzu aplikované tělesné výchovy (ATV), aby prozkoumali význam praktických zkušeností. Po dobu více než osmi týdnů se v rámci kurzu studenti aplikované tělesné výchovy zúčastnili Programu společné pohybové aktivity. Údaje byly shromážděny pomocí sebehodnotících zpráv. Výsledky studie ukázaly, že zkušenost s plánováním a začleněním inkluzivních cvičení ovlivnila u vzdělávaných učitelů příznivě celkovou důvěru a postoje k výuce dětí se zdravotním postižením. V závěru se ukázal kladný postoj vzdělávaných učitelů k prostředí integrované TV. Evidentně dobře fungujícími aspekty výuky studentů byly nastavení obvyklých postupů s dětmi majícími celou řadu aktivit a pečlivé plánování každé vzdělávací jednotky s připraveností na flexibilitu. Byly vzaty v úvahu významné interakce a zkušenosti. Pro tyto studenty byl Program společné pohybové aktivity významným výchozím bodem k získání bezprostřední zkušenosti. Hodge et al. (2003) dále zdůraznili, že mnohé zkušenosti a schopnosti získané prostřednictvím tohoto kurzu mohou být jednodušeji přeneseny do prostředí tělesné výchovy ve třídě.

V jiném výzkumu Hardin a Brent (2005) zjišťovali, jaký má rozsah vzdělávání učitelů TV vliv na odbornost a sebedůvěru vzdělávajících se učitelů TV. Pět nově kvalifikovaných učitelů učících studenty se zdravotním postižením bylo vybráno k pozorování zaměřenému na jejich vzdělání, odbornou přípravu a integraci v tělesné výchově. Výběrem „Q-sort“ karet (soubor karet s vybranými tvrzeními), které měli učitelé roztrždit a uspořádat podle svého vlastního posouzení jejich obsahu, bylo zjištěno, že učitelé vyhodnotili zkušenosti z výuky jako nejlepší zdroj poučení, jak vzdělávat studenty se zdravotním postižením. Práce ostatních učitelů v kurzu byla shledána také jako důležitá. Většina vědomostí k integraci v TV pocházela pouze z jednoho semestrálního předmětu zaměřeného na aplikované pohybové aktivity. Tři z pěti učitelů nezískali v rámci tohoto předmětu osobní zkušenosti s výukou žáků s postižením. Hardin a Brent (2005) tvrdí, že jeden kurz (předmět vyučovaný na VŠ) k přípravě učitelů pro integraci ve školní TV není dostatečný. Toto tvrzení je v souladu s myšlenkami Kozuba et al. (1999), kteří se domnívají, že vzdělávání učitelů má velký vliv na to, jak budoucí učitelé TV rozvíjejí své znalosti o zdravotním postižení a své chápání rozdílů u studentů. Porozumění studentům se zdravotním postižením a k nim vztaženým rozdílům je odrazovým můstkem pro celkové přijetí a integraci v rámci podmínek TV.

Postoje učitelů TV k integraci

Důležitou částí integrace jsou postoje učitelů. Postojové nástroje jsou důležité pro výzkumníky tím, že jim umožňují sběr a analýzu údajů. V tomto přehledu bylo použito mnoho různých nástrojů. Hodge et al. (2002) vytvořili Posudek integrace učitelů tělesné výchovy - The Physical Educators' Judgements about Inclusion (PEJI). Tento nástroj je určen ke zjištění postojů učitelů připravovaných v rámci vzdělávání učitelů TV k integraci studentů s postižením do běžné tělesné výchovy. Představuje tři oblasti průzkumu:

- a) sociální posouzení,
- b) kontakt,
- c) plánované chování,

kteří dohromady mohou být analyzovány jak z hlediska tvorby způsobilosti učit, tak ve vztahu k cílům integrace.

Osmnáct připravených a zkušených učitelů bylo vybráno do cílové skupiny složené z deseti žen a osmi mužů. Všichni účastníci absolvovali minimálně jeden kurz ve vzdělávání studentů s postižením v tělesné výchově. Aby byla zajištěna validita tohoto nástroje, byl rozeslán 272 vzdělávaným učitelům v programu Vzdělávání učitelů tělesné výchovy. Z výzkumu vplynuly tři hlavní škály, kterými jsou:

- a) posouzení integrace versus exkluze;
- b) posouzení přijetí studentů s postižením;
- c) posouzení vnímaných vzdělávacích potřeb.

Kudláček et al. (2002) vytvořili nástroj založený na Ajzenově teorii plánovaného chování (1991). Postoje k integraci studentů s tělesným postižením v tělesné výchově (ATIPDPE) později revidované Kudláčkem (2006a) do ATIPDPE-R mají větší počet položek v postojových stupnicích navazujících na podněty z předchozích výzkumů používajících ATIPDPE. Tento nástroj porovnává tři psychologické složky inkluzivní tělesné výchovy (ITV):

- a) postoje k ITV;
- b) subjektivní očekávání od ITV;
- c) vnímanou kontrolu chování ve vztahu k ITV.

Učitelovo vnímání studentových schopností (Karper & Martinek, 1983) má dopad jak na studentovu možnost vzdělávat se, tak na jeho zapojení. Smith (2004) vybral sedm zkušených učitelů k rozhovorům. Zkoumal začlenění studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v tělesné výchově na střední škole. Použití otevřených otázek předpokládalo větší rozsah otázek a možnost prozkoumat určitá témata, která vyplynula z rozhovorů. Výsledky dokládaly požadavky učitelů tváří v tvář integraci. Učitelé věřili, že by bylo nevhodné učit třídu s dvaceti osmi studenty společně se studenty se SVP. „Rovné příležitosti pro všechny“ byla obecná filozofie všech učitelů, ale mnoha studentům se speciálními vzdělávacími potřebami nebyla dána stejná práva jako jejich vrstevníkům. Zatímco týmové hry byly pevnou a tradiční součástí osnov, všichni učitelé společně uvedli tuto oblast jako nejtěžší pro aktivní zapojení do společných cvičení. Učitelé zdůrazňovali individuální aktivity jako mnohem vhodnější pro podněcování integrace, ale tím podstatně ztížili zavedení filozofie integrace. Smith (2004) podtrhl, že se často očekává začlenění studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do učebních osnov dříve, než jsou provedeny úpravy s cílem zajistit začlenění těchto studentů. Dále doporučuje na podporu integrace, aby osnovy byly pružnější a byly odkloněny od výrazného zaměření na týmové sporty. Tato studie byla jako jedna z mála založena pouze na kvalitativních údajích. Je možné, že taková interpretace výsledků otevře navazující reinterpretace.

V jiné studii Morley et al. (2005) zkoumali vnímání názorů 43 středoškolských učitelů na integraci do běžné TV. Ze strany učitelů byla zdůrazněna potřeba upravit porozumění, informovanost, zvláštní plánování a organizaci. Bylo zmíněno jejich vnímání vlastní nedostatečnosti a nedostatek důvěry, „chcete jim pomoci, chcete pro ně udělat maximum, chcete je začlenit, ale je potřeba vědět, jak to přizpůsobit (výuku a instrukce) tak, aby jim vyhovovaly“ (Morley et al., 2005). To naznačuje, že vnitřní a jednotlivé činnosti byly pro integraci studentů považovány za jednodušší, zatímco venkovní a týmové aktivity byly viděny jako problematičtější. Důvodem k obavám byla závažnost a druh zdravotního postižení, pro úspěšné začlenění byly považovány za nejnáročnější poruchy chování

a emoční labilita. Učitelé také zmiňovali možný dopad na studenty bez postižení: „...přemyslím o tom, jestli tato osoba ostatní členy skupiny nezbrzdí...“ (Morley et al., 2005). Morley et al. rovněž ukazují, že většina učitelů se vyjádřila k neodpovídajícím a nedostatečným zdrojům a k podpoře a vzdělávání učitelů. Pokud jde o přípravu, komentovali ji slovy: „...vůbec ne, my nejsme vyškoleni (připraveni)“, nebo „...na to nebylo zaměřeno mé učitelské vzdělávání...“ (Morley et al., 2005).

Učitelovy obavy a vnímání překážek v integrované TV

Je pochopitelné, že učitelé cítí poněkud obavy z přijímání studentů se zdravotním postižením do svých hodin TV. Samozřejmě by je zajímalo, jak dojít k integraci a motivaci všech studentů – s postižením i bez něj. Lienert et al. (2001), dotazující třicet učitelů TV z Německa a Spojených států, sledoval otázky učitelů ve vztahu k integraci žáků s postižením i bez v tělesné výchově. Ve sledovaném vzorku bylo šestnáct učitelů z Berlína a čtrnáct z Texasu. Výzkum byl řešen podle modelu Přijetí s obavami (CBAM). Rozhovor zahrnoval semistrukturované otázky a demografický dotazník. Učitelé vyjádřili obavy ve čtyřech ze sedmi fází CBAM, a to ve fází:

- a) osobní,
- b) vedení,
- c) důsledek a
- d) spolupráce,

která má spolu s vedením prvořadý význam.

Projevila se kulturní odlišnost mezi americkými a německými učiteli: učitel v USA se osobně více znepokojoval a obával každodenních nároků žáků s postižením a také měl obavy ve vztahu ke své schopnosti tyto potřeby řešit. Někteří američtí učitelé se ani nesažili žáky s postižením učit a místo toho tuto zodpovědnost přenechali odborníkům. Němečtí učitelé považovali za velmi důležité mít možnost volby, zda učit integrované třídy, či nikoliv. Tento výzkum ukazuje, že všichni učitelé byli ve svých třídách nespokojeni se zázemím, vybavením a vysokým poměrem studentů s postižením. Spolupráce v podporujícím prostředí byla učiteli v obou zemích shledána jako nanejvýš důležitá.

Celkem povzbudivě učitelé v obou zemích uvedli, že pozitivní dopady začlenění byly daleko větší než jeho negativní účinky.

Podobně Hodge et al. (2004) zkoumal názory a chování učitelů TV z devíti středních škol ve vztahu k začlenění studentů se zdravotním postižením. Tato studie opět používá účelově vybraný vzorek zkušených učitelů – sedmi mužů a dvou žen. Zde je výsledkem zjištění, že učitelé nahlíží na začleňování pozitivně i negativně. Za pozitivní výstup je považován názor všech zúčastněných učitelů, že integrace je koncepčně správná, byť je k dosažení úspěšného začlenění potřeba často překonat řadu překážek. Kvůli nedostatku

podpory byla opakovaně zmiňována neschopnost věnovat čas a individuální pozornost studentům, zejména těm s těžším zdravotním postižením. Většina učitelů uvedla, že dostupnost podpory ovlivnila účinnost jejich výuky. Mnozí učitelé nevěděli, jak odpovídajícím způsobem upravit podmínky výuky tak, aby byly bezpečné a přitom umožňovaly začlenění. Předběžný výcvik těchto učitelů ukázal, že pouze pět z devíti z nich absolvovalo v rámci svého studia modul věnovaný aplikované tělesné výchově.

Nicméně devět účastníků studie je relativně malý počet na to, aby bylo zajištěno získání skutečného a rozmanitého postoje učitelů TV.

Meegan a MacPhail (2006) zpochybnili všeobecné očekávání, že učitelé TV jsou plně angažováni učit žáky se zdravotním postižením, což naznačuje, že těmi, kdo připraví učitele v dovednostech potřebných pro začlenění všech studentů, by měly být vysokoškolské instituce.

V jiné studii věnované hodnocení překážek v TV při začlenění studentů se zrakovým postižením shledal Lieberman et al. (2002), že nejčastější zjištěnou překážkou byla nedostatečná odborná příprava. Doškolovacího semináře k TV zrakově postižených se zúčastnilo 148 učitelů, kteří mají v tělesné výchově i studenty se zrakovým postižením.

Před seminářem byl rozdan dotazník, jehož cílem bylo zjistit, jaké jsou vnímány překážky směrem k učitelům. Ve výsledcích se objevilo, že 66 % učitelů shledalo jako největší překážku nedostatek odborné přípravy. Dalšími identifikovanými překážkami byly nedostatek pomůcek (63 %) a osnovy nebo vzdělávací programy (57 %). Mnozí učitelé se cítili nepřipraveni začlenit do třídy studenty se zrakovým postižením. Lieberman a její kolegové navrhli, že osnovy programů vzdělávání učitelů musí být upraveny tak, aby vyhovovaly potřebám učitelů tělesné výchovy.

Vzdělávání učitelů je jasná problémová oblast vztahující se k začleňování, ale to je problém řešitelný.

Fejgin et al. (2005) použili dotazník pro zkoumání vztahu mezi začleněním a syndromem vyhoření v tělesné výchově. Údaje byly získány od učitelů TV ze 363 základních škol v šesti okresech v Izraeli. Bylo zjištěno, že syndrom vyhoření souvisí s počtem studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě, dostupností podpory a pracovními podmínkami. Ve vztahu k působení syndromu vyhoření byla objevena silná korelace mezi strukturou a sociálním rozměrem školy. Za problematické považovali tyto učitelé začleňování v závislosti na závažnosti postižení žáků vzhledem k dodatečným požadavkům na čas, kázeň studentů, hodnocení a vedení třídy. Další oblastí provázanou s vyhořením byly vzdělávací a výchovné problémy a nedostatečná podpora.

Podobně v jiné studii Fejgin et al. (2005) zdůraznili, že učitelé nemají žádnou přípravu v tom, jak začleňovat studenty se speciálními vzdělávacími potre-

bami do tělesné výchovy. Jedná se o opakující se trend v celé řadě zemí. K získání dat pro studie v této sekci byla použita kombinace rozhovorů a dotazníků. Jedna studie využila pouze rozhovor, dvě dotazníky a jedna jejich kombinaci. Byla získána celá plejáda závěrů. V tuzemsku proběhla v druhé polovině první dekády tohoto tisíciletí systematická analýza současného stavu integrace žáků s tělesným postižením do hodin TV, jejímž zpracováním se zabývali Rybová a Kudláček (2010), přičemž zvláštní pozornost věnovali jednak důvodům pro nezačlenění žáka s postižením do TV, jednak východiskům pro zlepšení podmínek integrace. V obou případech hrály významnou roli okolnosti a faktory na straně učitele. V dřívější obdobně zaměřené studii Kudláček et al. (2008) zmiňují názor prezentovaný učiteli, že více než dvě třetiny rodičů žáků s tělesným postižením, kteří nejsou začleněni do hodin TV, si tuto integraci nepřejí. Na pozvolný vývoj v této oblasti upozorňuje ve své studii Spurná et al. (2010), když porovnává výsledky při návazném výzkumu participace žáků s tělesným postižením v integrované školní tělesné výchově. Celkově lze shrnout, že za hlavní obavy a překážky byly označeny odborná příprava, řízení a materiální a personální podpora.

Podpůrní pracovníci v integrované tělesné výchově

Rovnocenná účast všech studentů v TV je posilována kombinací zapojení učitele a konzultanta ATV, učitele a asistenta učitele nebo učitele a spolužáků (Murata & Jansma, 1997). V článcích vybraných do tohoto přehledu se objevovaly dva hlavní zdroje podpůrného personálu nesmírně důležité pro začleňování do cvičení, a to asistenti pedagoga a učitelé ATV. Davis et al. (2007) rozdali dotazníky, aby zjistili, jaká skutečně byla odpovědnost a vzdělávací potřeby asistentů pedagoga v rámci tělesné výchovy. 76 těchto pracovníků na dotazník odpovědělo (99 % žen). Z odpovědí v této studii vyplynulo, že 61 % věří, že byli dostatečně vyškoleni v tělesné výchově, ale překvapivě jen 16 % absolvovalo průpravu v oblasti aplikované tělesné výchovy. Většina dotazovaných asistentů pedagoga prostě absolvovala jednodenní školení. 38 % se zúčastnilo tělesné výchovy se studentem. Míra zapojení se pohybovala od převážně doprovodu studentů a dávání přesných podnětů až k přímé práci se studenty v průběhu TV. Ve 28 % případů došlo ke spoluúčasti při hodnocení a podílení se na individuálních vzdělávacích plánech (IVP). Asistenti pedagoga cítili, že potřebují znát cíle IVP každého dítěte, aby tyto cíle pomohli rozvinout a posílit. Povzbudivých 90 % bylo ochotno absolvovat průpravu v TV, ale muselo k tomu být vyzváno. Autoři stanovili pět oblastí zodpovědnosti, které mohou vylepšit práci asistentů se studenty v tělesné výchově. Tyto oblasti byly:

- a) pomoc v sociálních vztazích;
- b) doprovod od jedné činnosti k druhé;
- c) bezpečnost;
- d) vzájemné působení se studenty;

e) kooperativní učení mezi studenty a podpoření učitelových pokynů.

Pravděpodobně nejlepší a neúčinnější formou podpory učitele tělesné výchovy je, pokud on sám je učitelem aplikované tělesné výchovy. Má totiž odborné školení a skutečně chápe proces začlenění.

Lytle a Collier (2002) zkoumali náhled specialistů aplikované tělesné výchovy na konzultace. Do výzkumu bylo zapojeno šest účastníků, čtyři ženy a dva muži, ve věkovém rozmezí 35–46 let a s počtem studentů v rozmezí 24–110. Data byla získána prostřednictvím interview, pozorování v terénu, výzkumníkových poznámek a sledování vztahů ve skupině. Výsledky ukázaly, že dovednosti, postoje a znalosti specialistů ATV v kombinaci s vzdělávacím prostředím byly vlivnými faktory na typ poskytovaných služeb. Využívání konzultací a jejich implementace byla často ovlivněna sociálním, intelektuálním a fyzickým prostředím. Všichni účastníci uvedli, že žádná oficiální příprava na základě konzultace nebyla jako součást jejich vzdělávání poskytnuta.

V jiné studii Lytle a Hutchinson (2004) zkoumali zkušenosti a role učitelů ATV, a to především pomocí pozorování a rozhovorů. V ní byli využiti zkušení učitelé ATV, čtyři ženy a dva muži. Z analýzy dat vyplynuly různé role učitele ATV:

- a) obhájce;
- b) pedagog;
- c) posel;
- d) koordinátor zdrojů;
- e) podporovatel/pomocník.

Na roli podporovatele/pomocníka se objevilo v souvislosti s místními problémy s učiteli TV několik negativních reakcí. Celkově bylo zdůrazněno, že různé role v procesu konzultací tvoří značnou část každodenního života učitelů ATV. Specifické vzdělávání v konzultacích nebylo součástí vzdělávání účastníků ATV. Lytle a Hutchinson doporučili nutnost dalšího vzdělávání v oblastech, jako jsou vztahy dospělých a efektivní komunikace v konzultačním procesu.

Kudláček et al. (2008) studoval povahu práce a roli učitelů aplikované tělesné výchovy veřejných škol ve vybraných školských okrscích ve Spojených státech s cílem zvýšit informační základnu, aby umožnila zlepšení poskytování služeb a odborné přípravy. Účastníky studie bylo 6 žen a 2 muži se zkušenostmi s výukou (v rozmezí 2–23 let) v oboru ATV. Soubor dat zahrnoval individuální hloubkové rozhovory, demografické tabulky a poznámky. Výsledky ukázaly rozdíly mezi specialisty na ATV v povaze práce. Účastníci měli vysoké úvazky (44–90 studentů) a obsluhovali široké spektrum škol (1–20), které vytvářely zcela odlišné vyučovací profily. Většina učitelů byla zapojena do konzultací ATV. Výsledky také ukázaly potřeby začlenit problematiku konzultací do přípravy učitelů a změnit vysokoškolské studium na více odpovídající „výuku skutečného života“.

Kontextuální proměnné – studenti v integrované tělesné výchově

Dunkin and Biddle (1974) zdůraznili ve svém teoretickém modelu výzkumu vyučování ve třídě důležitost sledování studentů ve výukovém procesu. Mezi související proměnné zahrnovali vlastnosti žáka (studenti s a bez postižení) a školní, společenské a třídní souvislosti.

Studenti bez postižení

Vnímání a postoje studentů bez postižení mohou mít značný vliv na úspěšnost začlenění do TV. Podle předchozích studií může být úspěšně realizována integrace žáků s postižením i bez. V souvislosti s tím Verderber et al. (2003) použil teorii plánovaného chování ke sledování úmyslů studentů středních škol ke společnému zapojení se do TV společně se žáky s těžkým zdravotním postižením. 350 žáků sexty až oktávy dokončilo Verderberův soupis studentova záměru k účasti v integrované tělesné výchově (VISIPIPE), jehož platnost ukázal na začátku studie. Výsledky ukázaly, že studenti věřili, že by měli pracovat a hrát si se žáky s těžkým zdravotním postižením, ale tyto názory byly primárně motivovány shodou s názory rodičů a učitelů. Ve srovnání studenti nevěřili, že přátelé mají stejné názory. Celkově studie ukázala, že učitelé a rodiče mohou mít vliv na názory středoškolského studenta a jeho postoje vůči ostatním.

Jiný výzkum Kodish et al. (2006), využívající teorie plánovaného chování, zkoumal faktory fyzické aktivity v inkluzivních podmínkách. Kodish a kolegové použili čtyři třídy čítající celkem sto čtrnáct studentů ve věku deset až třináct let. Třída jedna (C1) a třída tři (C3) v hodinách TV zahrnovala každá čtyři studenty s autismem (n = 63), zatímco třída dvě (C2) a třída čtyři (C4) byly v TV bez začleněných studentů s identifikovanými zdravotním postižením (n = 51). Žádný z žáků s autismem neměl v rámci TV přímou podporu. Učitelé TV používali osnovy dynamické tělesné výchovy (DPE), které jsou vstřícné k integraci. Pro posouzení fyzické aktivity byly použity dotazníky a elektronické krokoměry. Krokoměry měřily kroky a aktivity po dobu dvou týdnů. Výsledky ukázaly, že záměry studentů být fyzicky aktivní vyústí ve skutečné chování. Výsledky také ukázaly, že subjektivní normy a vnímaná kontrola chování byly rozhodujícími okolnostmi záměrů studentů být fyzicky aktivní.

Podstatným závěrem plynoucím z výše uvedených studií je, že úspěšné zařazení do tělesné výchovy může probíhat efektivně. Ve dvou studiích zahrnujících studenty s těžkým zdravotním postižením a autismem byly použity pro zjištění výsledků dotazníky. Ve třetí studii byl použit pre a post-test design k potvrzení výsledků v začlenění studenta se svalovou dystrofií. Všechny studie prokázaly, že začlenění lze provádět bez negativního dopadu na některého z žáků.

Procesní proměnné – ovlivňování v integrované tělesné výchově

V souladu s teoretickým modelem výzkumu vyučování ve třídě (Dunkin & Biddle, 1974) byly do procesních proměnných zahrnuty články sledující chování žáka a učitele ve třídě.

Do této sekce byly vybrány také studie popisující charakter vzájemného působení v integrované tělesné výchově.

Zkušenosti studentů s postižením s integrací

Účelem programu kvalitní TV je nasměrovat a vybavit studenty znalostmi a dovednostmi pro fyzickou aktivitu po celou dobu jejich života (Block, 2007). Vzhledem k většímu začleňování do školní TV budou učitelé zapojovat žáky s postižením a jejich intaktní spolužáky ve stejné třídě (Verderber et al., 2003). Důležitou otázkou však je, zda tito studenti chtějí být začlenění do tělesné výchovy a zažít tak stejnou úroveň TV jako jejich vrstevníci. Goodwin a Watkinson (2000) použili design maximální rozdílnosti záměrného výběru vzorků, když zkoumali na základních školách zkušenosti devíti žáků se zdravotním postižením se začleněním do TV. Tito studenti (10–12 let) používali v tělesné výchově ortopedický vozík. Údaje byly shromážděny prostřednictvím rozhovorů, poznámek z terénu a nákresů. Goodwin a Watkinson (2000) posuzovali zkušenosti studentů v pojmovém rámci ekologické vnímání a teorie dostupnosti. Témata souvazející, plnohodnotné účasti a sdílení přínosů byla spojována s „dobrymi dny“. Oproti tomu témata sociální izolace, zpochybňování způsobilosti a omezená účast byly spojeny se „špatnými dny“. Výsledky ukázaly, že studenti se zdravotním postižením upřednostňovali účast v integrované TV spíše než v segregovaných prostředích nebo ve speciálním programu. Tato studie poskytla vhled do ovlivňujících činitelů pozitivních a negativních zkušeností studentů se zdravotním postižením.

V další studii Hutzler et al. (2002) zkoumali osobní zkušenosti dětí s tělesným postižením ve věku 9–15 let v tělesné výchově v Izraeli. Cílem výzkumu bylo zjistit mechanismy podpory a omezení s ohledem na začlenění a posílení studentů. Záměrný výběr vzorků byl realizován s deseti studenty (8 chlapců, 2 dívky), z nichž většina prodělala dětskou mozkovou obrnu. Rozhovory byly provedeny v semi-strukturované podobě s jedenáctibodovou hodnotící stupnicí. Výsledky ukázaly, že 60 % studentů bylo trápeno a vysmíváno ostatními dětmi, a to prostřednictvím napodobování jejich chůze, vyjadřováním soucitu nebo rozepínáním jejich ortéz. 40 % vyjádřilo, že jim jejich vrstevníci v TV pomáhají a 20 % studentů uvedlo mimoškolní kontakt s ostatními dětmi se zdravotním postižením, ale s tím, že „by s nimi nechtěli být viděni“. Pokud jde o neúspěchy, více než polovina připomínek studentů

se vztahovala k prožitým selháním v pohybové aktivitě. Ale jaká je druhá strana mince? Je velmi důležité prozkoumat dopad začlenění jak na studenty s postižením, tak i bez něj.

Faison-Hodge a Porretta (2004) srovnávali úroveň fyzické aktivity u studentů s postižením a jejich intaktních spolužáků během TV a o přestávce. Účelově byla vybrána škola, která začleňovala studenty s mentální retardací (MR) do běžné tělesné výchovy. Mezi účastníky této studie bylo zařazeno 46 žáků čtvrtých a pátých ročníků (8–11 let) s osmi žáky s lehkým mentálním postižením. Úroveň kondice žáků byla testována testem Fitnessgram Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run (PACER). Studenti měli na sobě snímač srdeční frekvence a byli zaznamenáváni na video během TV a přestávek. Výsledky ukázaly, že studenti měli vyšší úroveň středně intenzivní pohybové aktivity (MVPA) o přestávce než v hodině TV. Studenti s nízkou kardiorespirační kondicí a studenti s MR měli podobné úrovně jak v TV, tak o přestávce. Faison-Hodge a Porretta (2004) se domnívají, že tyto výsledky mohou být způsobeny účastí žáků na testování kondičního modulu v tělesné výchově. Mnoho času bylo vynaloženo na samotné testování, psaní výsledků a nápomocí ostatním studentům, zatímco přestávka je volný čas s možností libovolné aktivity mimo dobu výuky. V souhrnu studie zdůrazňuje, že studenti s MR mohou být zahrnuti do TV. Vzhledem k tomu, že škola již dříve začleňovala žáky s MR do hodin tělesné výchovy, nemohou tyto třídy reprezentovat běžnou TV. Z tohoto důvodu nemohou být výstupy přenositelné do všech ostatních škol a výsledky jsou závislé na stupni MR, majícím vliv na formu začlenění.

Další studie s výsledky pozitivně korespondujícími s integrovanou TV vyplynula ze studie průpravné volejbalové hry a modifikované hry s použitím nafukovacích balónek. Kalyvas a Reid (2003) zkoumali vliv této sportovní úpravy na studenty s postižením a intaktními studenty s využitím designu kvazi-experimentálního faktoriálu. Sledovanými faktory byly zapojení se a radost 35 žáků ve věku 7–12 let, z nichž 15 mělo tělesné postižení. Pro účely této studie byli tito žáci rozděleni do tří různých tříd. V každé ze tří tříd byla hrána jak upravená, tak neupravená verze hry. Pro sběr dat byla použita kombinace systematického pozorování, individuálních rozhovorů a dotazníků. Ve všech třech třídách žáci s postižením upřednostnili upravenou hru, neboť objevili, že je mnohem zábavnější, a přitom cítili, že jejich vrstevníci s nimi více spolupracovali a pomáhali jim během hry. Postoje žáků bez postižení se lišily v závislosti na věku, dvě mladší třídy si užily obě hry a shledaly, že přizpůsobená hra je jednodušší na hraní a přesto stále zábavná. Starší žáci bez postižení považovali použití balónu za frustrující, neboť bylo těžší získat body a tempo hry bylo pomalejší. Všichni studenti si uvědomili, že přizpůsobená hra pomohla jejich vrstevníkům se zdravotním postižením a neměli

žádné námitky hrát upravenou verzi. Celkově v průběhu přizpůsobené hry byli všichni studenti úspěšní a měli větší úroveň aktivity, což naznačuje, že úprava hry neomezovala jejich výkon. Kalyvas a Reid (2003) se domnívají, že studenti se zdravotním postižením mohou být zařazeni do programů běžné TV, pokud realizace v příslušných úpravách neohrozí zážitek pro studenty bez postižení. Po dlouhodobém používání upravených her by tento přístup mohl mít vliv na postoje, zájem a účast studentů s postižením i bez něj. Studie prokázaly, že se zkušenosti studentů s postižením velmi liší, někteří mají dobré zkušenosti, jiní mají špatné. Tři ze studií byly zaměřeny na začlenění studentů s tělesným postižením, zatímco čtvrtá studovala integraci žáků s mentálním postižením.

Jednou z posledních publikovaných studií pohledů žáků s postižením na integrovanou TV je studie Spensera-Cavaliere a Watkinsonové (2010). Hlavním cílem této studie bylo zjistit, jak žáci s postižením vnímají začleňování do hodin TV na školách běžného typu. Výzkumu se zúčastnilo celkem 11 žáků se zdravotním postižením (2 dívky, 9 chlapců) ve věkovém rozmezí od 8 do 12 let. Z hlediska charakteru postižení byli ve zkoumaném vzorku zastoupeni žáci s DMO, svalovou dystrofií, myopatií a těžkým astmatem. Názory žáků na integrované vzdělávání byly zjišťovány prostřednictvím semistrukturovaných rozhovorů. Ze studie vyplynula následující pozitiva integrované školní TV: možnost být součástí hry, cítit se jako rovnocenný partner svých spolužáků, získávat nové přátele.

Peer tutoring v integrované tělesné výchově

Jako účinný nástroj podpory byla zdůrazněna skupinová výuka mezi vrstevníky navzájem, která může pomoci jak učiteli, tak i studentu s postižením. Fenrick a Peterson (1984) zjistili, že peer tutoring posiluje výuku a pomáhá rozvíjet pozitivní postoje. Úspěšná příprava a zapojení peer tutorů doposud poskytly povzbudivé výsledky. Lieberman et al. (2000) zkoumali vliv peer tutorů na úroveň aktivity neslyšících studentů v tělesné výchově. S využitím designu účelově vybraného vzorku bylo osm neslyšících studentů spárováno dle pohlaví s osmi intaktními spolužáky. Během čtyř až pěti půlhodinových lekcí byli peer tutoři vyškoleni ve znakové řeči a základních výukových strategiích. Posouzení způsobilosti lektorů bylo realizováno prostřednictvím teoretické a praktické zkoušky. V průběhu 5 měsíců bylo celkem pozorováno 32 hodin TV. Ke sběru dat byl použit System for Observing Fitness Instruction Time (Sofit). Ukázalo se, že došlo ke zvýšení na úrovni střední až vysoké aktivity nejen u neslyšících studentů, ale ke zvýšení došlo také u peer tutorů, a to nejméně o 19 %. Lieberman et al. (2000) vyzvedli, jak velkou přidanou hodnotu pro peer tutorů bylo studium vyučovacích technik a zapojení v procesech zpětné vazby, což v důsledku pomohlo i jim v motivaci jejich spolužáků s postižením. Klavina a Block (2008)

studovali úspěšnost 9 vyškolených peer tutorů ve fyzické, vzdělávací a sociální interakci s chováním 3 žáků s těžkým a kombinovaným postižením a spolužáků bez postižení. Do pozorování bylo zařazeno 46 vyučovacích jednotek. Každá z nich trvala 45 minut a byla prováděna 2–3× týdně s 25–30 žáky. Každá hodina byla natočena na video a každý ze studentů s postižením byl vybaven mikrofonem. V průběhu výzkumu bylo využito tří podpůrných vzdělávacích forem: pod vedením učitele, s podporou proškolených peer tutorů a s dobrovolnou podporou spolužáků. Proškolení peer tutori byli podrobeni několikvrstevnému testování, při němž museli dosáhnout 90% úspěšnosti.

Jak ukázaly výsledky, při přímém řízení výuky učitelé byla vzájemná interakce žáků s postižením s jejich spolužáky na nízké úrovni. Oproti tomu interakce žáků s postižením a dospělých asistentů byla vysoká. V průběhu řízení aktivit peer tutorů mělo interaktivní chování vzestupnou tendenci. Odlišně od předchozích výsledků interaktivní chování s dospělými asistenty pedagogů klesalo u všech studentů právě ve fázích zapojení peer tutorů. Učitelé vyzorovali, že žáci s postižením si asistenci spolužáků užívali. Klavina a Block (2008) nastínilí, že v průběhu studie dokladované nízké výsledky sociálního interaktivního chování naznačily, že se v konverzacích nebo neverbálních interakcích neobjevovala témata, netýkající se výuky tělesné výchovy. Z výzkumu ve fázích zapojení neproškolených spolužáků vyplynula rozdílná aktivita žáků s postižením vůči nim a učitelům. V tomto výzkumu peer tutoring byly celkově potvrzeny pozitivní výsledky vzájemného učení se učitelů, peer tutorů a žáků s těžkým postižením.

V nedávné době Klavina (2008) studovala dopad pokynů peer tutorů a učitelů na dobu aktivního zapojení žáků s těžkým a kombinovaným postižením. Studovala integraci v TV ve dvou formách podpory vzdělávání u tří žáků s těžkým postižením: a) aktivita řízená učitelem; b) s využitím peer tutora. Zjistila přitom, že při zapojení peer tutorů dostávali žáci s postižením častější pokyny než ve fázích vedených učitelé a že fyzická aktivita všech žáků s postižením byla v obou případech na obdobné úrovni. Tedy že pro žáky s postižením podpora peer tutorů znamenala větší časový rozsah vlastní aktivity. Peer tutoring je v podpoře integrace v TV strategií se vzrůstající oblibou a vyšší úspěšností. S odpovídající odbornou přípravou může být tento zdroj rozvinut ke svému maximálnímu potenciálu využitelnému všemi studenty. Na domácí odborné půdě se v současnosti tématu věnují Rybová & Ješina (2010) zejména formou shrnutí poznatků a teoretického vymezení v ČR ne zcela časté podpůrné strategie individuální výuky žáků se SVP.

Sociální interakce a aktivní výukový čas v tělesné výchově

Zpočátku byly oba pojmy posuzovány jako dvě oddělené oblasti, ale kvůli nedostatečnému množství

článků odpovídajících podmínkám šetření došlo k jejich kombinaci. Sociální interakce studentů je podstatnou součástí TV. Pocit sounáležitosti ve skupině a vytváření přátelství jsou cenné dovednosti získané a rozvíjené prostřednictvím sociální interakce (Moffett et al., 2006). Proto je důležité vědět, zda je mezi studenty s postižením a bez něj v TV vzájemná sociální interakce. To bylo cílem šestiměsíčního sociálně konstruktivistického výzkumu v hodinách TV, kde byl mezi 16 žáky integrován žák s DMO a zrakovým postižením (Greinerová, 2006). Zdrojem dat byly rozhovory, pozorování, přehled dokumentace a časopisů. Úpravy výuky povětšinou směřovaly k zapojení všech žáků ve třídě. Pokud nebylo možno výuku přizpůsobit, žák s postižením prováděl jiné činnosti, ale s podobným zaměřením jako zbytek třídy. Často byli studenti při činnostech spárováni a ve třídě bylo podporováno zaměření na rozvoj dovedností a sociální interakci. Celkově byla výuka zaměřena na sociální interakce studentů při vzdělávání a rozvoj jejich dovedností. To vedlo k většímu přijetí a vzájemnému porozumění ve třídě. Výsledky této studie byly velmi pozitivní, což však mohlo být způsobeno malým počtem žáků ve třídě.

Place a Hodge (2001) studovali sociální začlenění tří dívek se zdravotním postižením a devatenácti studentů bez postižení v TV v průběhu šesti týdnů výuky softballu. Data byla získána prostřednictvím pozorování, natáčení vyučování a rozhovorů. Studentky se zdravotním postižením neziskaly v tělesné výchově žádnou pomoc, ale v jiných předmětech ano. Výsledky ukázaly, že studenti s postižením a bez něj spolu zřídka vstupovali do sociální interakce. Žáky s postižením inklinovaly k tomu zůstat a pracovat společně ve třídě, často však v odstupu od ostatních žáků. Výsledky také naznačují, že učitel nezdůrazňoval (nepodporoval) během výuky sociální interakce. Studentky se zdravotním postižením se často cítily opomíjeny, a i když probíhala komunikace mezi oběma skupinami, byla mezi nimi zřetelná komunikační neobratnost. Chyběly zde náznaky chvály nebo zpětné vazby mezi studenty s postižením a bez něj, ale mezi samotnými studentkami se zdravotním postižením tyto interakce probíhaly. Ve srovnání se svými vrstevníky studentky se zdravotním postižením strávily více času při zpracovávání úkolů. Z této studie je zřejmé, že je třeba, aby učitelé TV podporovali a zdůrazňovali sociální interakce. V těchto dvou kontrastujících studiích hrály pro možnost sociální interakce studentů rozhodující roli zaměření učitelů a cílů. První studie ukázala integraci žáka s DMO a zrakovým postižením, druhá sledovala integraci tří dívek s tělesným postižením. Pouhými dvěma studiemi v této sekci vystupuje do popředí potřeba rozsáhlejšího výzkumu v této oblasti.

Výstupní proměnné – účinnost integrace v TV

Různé studie nastínily, že studenti se zdravotním postižením mohou být zařazeni do TV bez jakéhokoliv

negativního účinku na kvalitu učení ostatních studentů. V souladu s již zmiňovaným modelem Dunkina a Biddleho (1974), naznačujícím okamžitý růst studentů a dlouhodobý vliv na integraci v TV, jsme zařadili články, které se zaměřují na účinek integrace v TV a na vzdělávání studentů s postižením a intaktních spolužáků. Obrusníková et al. (2003) zkoumali vliv začlenění. Používali pre a post test hodnotící případové studie vybraného vzorku. Cílem bylo zhodnotit účinek integrace žáka s muskulární dystrofií, používajícího ortopedický vozík při volejbalu v TV ve třídě 21 žáků 4. třídy, a to bez přímé podpory v průběhu dvou týdnů v porovnání s třídou 18 žáků 5. třídy, v níž nebyl integrován nikdo s postižením.

Výsledky dovednostních a znalostních testů ukázaly, že obě třídy se zlepšily ve všech parametrech dovedností a nebyl žádný významný rozdíl mezi jejich výsledky. Výsledky z dotazníku CAIPE-R (Block, 1995) ukázaly, že obě skupiny měly pozitivní postoje, ale studenti v integrující třídě měli o něco kladnější postoje k integraci studentů se zdravotním postižením. Celkově nebyl shledán žádný významný rozdíl mezi oběma třídami. Výsledky studie jsou však založeny na velmi krátké časové lhůtě, než aby mohly být skutečně změny skutečných postojů. Návazná studie sledující, zda postoje byly zachovány nebo změněny, by umožnila hlubší studium postojů. V jiné studii Block et al. (2001) provedli 12týdenní studii k určení vlivu společného tréninku žáků bez postižení na podporu žáků s těžkým kombinovaným postižením. 26 žáků s těžkým kombinovaným postižením ve věku 5–21 let navštěvujících speciální školy bylo v rámci pohybových aktivit v hnutí speciálních olympiád přivedeno ke spolupráci s 25 partnery z 5. a 6. třídy žáků z místní školy. U nich před zahájením programu proběhly pohovory s rodiči a pre-testy pohybových dovedností. Po 4 hodinách průpravy byl partnerům přidělen určitý žák s postižením a po dobu 12 týdnů zodpovídali za výuku pohybových dovedností. Výsledky ukázaly významné zlepšení motorických dovedností a v adaptivním chování žáků po jejich práci s partnery. Při pozorováních prováděných zaměstnanci bylo uvedeno, že zatímco partneři a studenti společně pracovali, partneři byli docela upovídaní a studenti vynaložili více úsilí, než je obvyklé. Celkově studie uvádí, že vzdělávání žáků s těžkým kombinovaným postižením lze úspěšně provádět i se žáky 5. a 6. tříd, jestliže jsou tito žáci dostatečně vyškoleni.

Obdobně Ward a Ayvazo (2006) posoudili výsledky širšího peer tutoring u při výuce dovedností chytat. Škola vybraná v tomto výzkumu se specializuje na integraci žáků s autismem. Z 16 dětí v mateřské škole byly vybrány 2 s autismem a 2 bez postižení. Byl sledován jak počet pokusů o chycení, tak počet úspěšných úkonů dětí s postižením po přihrávkách dětí bez postižení. Příprava peer tutorů proběhla v třicetiminutové lekci ještě před první intervencí. Výsledky dokladovaly, že

počet pokusů a správného provedení žáky s autismem se zvyšoval v průběhu působení peer tutorů. Obecně lze považovat výsledky studie za pozitivní, avšak nabízí se otázka, zda to nebylo spíše díky individuální asistenci poskytované autistům než jejich úspěšnou integrací.

DISKUZE

V současné době je na bakalářské úrovni elementárního vzdělávání a vzdělávání učitelů TV minimální speciální průprava pro aplikovanou tělesnou výchovu (Morley et al., 2005; Kudláček et al., 2010). Příkladem klíčových materiálů, které je třeba začlenit do vzdělávání učitelů, jsou příruční praktikum zkušeností ve školách, znalost různých zdravotních postižení, vzdělávací a kurikulární změny. Do osnov vysokoškolských institucí je potřeba vnést větší flexibilitu (Lieberman et al., 2002; Smith & Green, 2004), okamžitý zásah a re-strukturování vzdělávání v těchto institucích (Douthwaite, 1990). Příkladem jednoho takového programu je projekt „Evropská integrace v tělesné výchově“ (www.eipet.eu). Je zaměřen na kompetence učitelů TV ve vztahu k integraci žáků s postižením a poskytuje pokyny pro vývoj vysokoškolského vzdělávacího programu (kurikulum). Dobře vyvinutým a velmi úspěšným prvkem podpory v TV se zdá být peer tutoring (Block et al., 2001; Klavina & Block, 2008). Při správném výcviku studentů – peer tutorů je zřejmé, že studenti s různými druhy a závažností postižení mohou být integrováni v TV (Block et al., 2001; Klavina, 2008). Dalšími vhodnými programy na pomoc při budování povědomí, porozumění a spolupráce mezi studenty jsou Paralympijský školní den, Dny porozumění a Sjedenocené hry speciálních olympiád (Kudláček et al., 2009). Stále více jsou zaměstnáváni ve školách v Irsku asistenti žáků se speciálními potřebami. Při rozšíření vzdělání v integrované tělesné výchově by to mohlo podpořit maximální efekt v pomoci studentům a učitelům (Davis et al., 2007).

Specialisté v oblasti ATV jsou základní podporou a zdrojem pro studenty se zdravotním postižením, včetně tělesné výchovy (Lytle & Hutchinson, 2004; Lytle & Collier, 2002; Kudláček et al., 2008). Rozvoj studijních programů na vysokých školách a institucích vzdělávajících učitele se specializací na aplikovanou tělesnou výchovu/aplikované pohybové aktivity by též byl velmi prospěšný. Studijní programy v ATV by povzbudily více lidí k práci v této oblasti a zvýšily by tak úroveň kompetencí evropských profesionálů. Řada studií v této recenzi odhalila, že při integraci všech studentů v hodinách TV se setkávají učitelé s problémy s nepřístupností a bariérovostí venkovního prostředí (Morley et al., 2005). Zařízení a vybavení musí být přizpůsobeno k zajištění účasti všech studentů (Fejgin et al., 2005). Davis et al. (2007) ve svém výzkumu odráží potřebu vytvořit v Evropě odpovídající postavení asis-

tentů žáků a studentů se SVP. Peer tutoringové studie by mohly následovat Klavinu a Blocka (2008), a to se zaměřením na různé peer tutoringové zásahy v prostředí TV. Je zapotřebí výzkum zaměřený na postoje učitelů TV, učitelů základních škol a studentů s postižením i bez, aby byly identifikovány potřeby evropských pedagogů a studentů. Výzkum zkoumající přiměřenost přípravy učitelů TV, učitelů základních škol a jejich ochotu rozvíjet vstřícné prostředí, to je rozhodující pro pozitivní budoucnost integrace v tělesné výchově v rámci tak různorodé a měnící se společnosti, jakou je současná Evropa.

Výhled

Integrace do tělesné výchovy může mít významný efekt pro dítě s postižením (Goodwin & Watkinson, 2000) a může fungovat bez negativního vlivu na vrstevníky bez postižení (Faison-Hodge & Porretta, 2004; Obrusníková et al., 2003). Úspěch integrace je značně vyšší, pokud existují různé faktory, jako jsou podpora, personál, školení a pozitivní postoje (Ješina & Kudláček, 2009). Studie prokázaly, že v TV může být dosaženo úspěšné a pozitivní inkluzivní praxe, i když někdy ne všechny výše uvedené faktory jsou snadno dostupné (Obrusníková et al., 2003). Evropa je v procesu vytváření pozitivních kroků směrem k větší integraci žáků jak s mírným, tak těžkým zdravotním postižením. Důležitým nástrojem k úspěchu je legislativa, neboť vytváří pro školy a obce plány k následování. Pokud budou vlády a profesní organizace v Evropě podporovat integrovanou TV, je pravděpodobné, že se nakonec zkušenosti studentů se zdravotním postižením s TV zlepší.

REFERENCE

- Bláha, L. (2010). Principy a náměty pro aplikaci vybraných pohybových her s účastníky se zrakovým nebo jiným zdravotním postižením. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi*, 1(1), 17–20.
- Block, M. (1995). Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education-revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60–77.
- Block, M. E., & Krebs, P. (1992). An alternative to the continuum of the least restrictive environments: A continuum of support to regular physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 97–113.
- Block, M. E., & Obrusníková, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103–124.
- Block, M. E., & Vogler, E. W. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 40–44.
- Block, M. E. (2007). *A Teacher's Guide to Including Students with Disabilities in General Physical Education* (3rd ed). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Block, M. E., Conatser, P., Montgomery, R., Flynn, L., Munson, D., & Dease, R. (2001). Effects of middle school-aged partners on the motor and affective behaviors of students with severe disabilities. *Palaestra*, 17(4), 34–39.
- Davis, R. W., Kotecki, J. E., Harvey, M. W., & Oliver, A. (2007). Responsibilities and training needs of paraeducators in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 70–83.
- Douthwaite, R. (1990). Meeting special needs in mainstream schools: A case study. *British Journal of Physical Education*, 21(4), 393–396.
- Dunkin, J. & Biddle, B. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Faison-Hodge, J., & Porretta, D. L. (2004). Physical activity levels of students with mental retardation and students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 139–152.
- Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 2(1), 29–50.
- Fenrick, N. J., & Peterson, T. K. (1984). Developing positive changes in attitudes towards moderately/severely handicapped students through a peer tutoring program. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19, 83–90.
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive Physical Education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 144–160.
- Grenier, M. (2006). A social constructionist perspective of teaching and learning in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 245–260.
- Hardin, B. (2005). Physical Education teachers' reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator*, 62(1), 44–56.
- Hodge, S. R., Murata, N. M., & Kozub, F. M. (2002). Physical educators' judgements about inclusion: A new instrument for preservice teachers. *Adapted Physical Education Quarterly*, 19, 435–452.
- Hodge, S. R., Ammah, J. O. A., Casebolt, K., Lamaster, K., & O'Sullivan, M. (2004). High school general Physical Education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society*, 9(3), 395–419.
- Hodge, S. R., Tannehill, D., & Kluge, M. A. (2003). Exploring the meaning of practicum experiences for PETE students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 381–399.
- Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A., & Van den Auweele, Y. (2002). Perspectives of children with physical disabilities on inclusion and empowerment: supporting and limiting factors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 300–317.
- Janečka, Z., Ješina, O., & Vyskočil, T. (2010). Příprava na sjezdové lyžování žáků se zrakovým postižením. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(5), 32–35.
- Ješina, O., & Kudláček, M. (2009). Aplikované pohybové aktivity v integrované školní tělesné výchově I. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 75(2), 15–19.
- Ješina, O., & Kudláček, M. (2009). Modifikace pohybových aktivit pro participaci dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením v integrované školní tělesné výchově. *Speciální pedagogika*, 19(3), 227–237.
- Kalyvas, V., & Reid, G. (2003). Sport adaptation, participation, and enjoyment of students with and without

- physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 182–199.
- Karper, W. B., & Martinek, T. J. (1983). Motor performance and self-concepts of handicapped and nonhandicapped children in integrated physical education classes. *American Correctiv Therapy Journal*, 37(3), 91–95.
- Klavina, A., & Block, M. E. (2008). The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132–158.
- Klavina, A. (2008). Using peer-mediated instructions for students with severe and multiple disabilities in inclusive physical education: A multiple case study. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 7–19.
- Kodish, S., Kulinna, P. H., Martin, J., Pangrazi, R., & Darst, P. (2006). Determinants of physical activity in an inclusive setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 390–409.
- Kozub, F. M., Sherblom, P. R., & Perry, T. L. (1999). Inclusion paradigms and perspectives: a stepping stone to accepting learner diversity in Physical Education. *QUEST*, 51, 346–354.
- Kudláček, M. (2006a). Components of attitudes toward inclusion of students with physical disabilities in Physical Education in the revised “ATIPDPE-R” instrument/scale for prospective Czech educators. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 37(1), 13–18.
- Kudláček, M. (2006b). State of knowledge about inclusion of children with disabilities into general physical education. *Proceedings of European Congress of Adapted Physical Activities*. (Available Online at www.eufapa.eu.)
- Kudláček, M., Ješina, O., Štěrbová, D., & Sherrill, C. (2008). The nature of work and roles of public school adapted physical educators in the United States. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 45–55.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Janečka, Z. (2009). Paralympijské vzdělávací programy. *Tělesná kultura*, 32(1), 44–55.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Štěrbová, D. (2008). Integrace žáků s tělesným postižením v kontextu školní tělesné výchovy. *Speciální pedagogika*, 18(3), 232–239.
- Kudláček, M., Ješina, O., Bláha, L., & Janečka, Z. (2010). Kompetence učitelů tělesné výchovy ve vztahu k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní tělesné výchově. *Tělesná kultura*, 33(1), 41–56.
- Kudláček, M., Sherrill, C., & Válková, H. (2002). Components/indicators of attitudes toward inclusion of students with physical disabilities in PE in the ATIPDPE Instrument/Scale for prospective Czech physical educators. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 32(2), 35–39.
- Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for Inclusion: A Handbook for Physical Educators*. U.S.A: Human Kinetics.
- Lieberman, L. J., Dunn, J. M., van der Mars, H., & McCubbin, J. (2000). Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 20–39.
- Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 364–377.
- Lienert, C., Sherrill, C., & Myers, B. (2001). Physical educator's concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 1–17.
- Lytle, R. K., & Collier, D. (2002). The consultation process: Adapted Physical Education specialists' perceptions. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 261–279.
- Lytle, R. K., & Hutchinson, G. E. (2004). Adapted Physical Educators: The multiple roles of consultants. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 34–49.
- Meegan, S., & MacPhail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, 12(1), 75–97.
- Miller, S. (1994). Inclusion of children with disabilities: Can we meet the challenge? *Physical Educator*, 51(1), 47–52.
- Moffett, A. C., Alexander, M. G. F., & Dummer, G. M. (2006). Teaching social skills and assertiveness to students with disabilities. *Teaching Elementary Physical Education*, 43–47.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teacher's views of including pupils with Special Educational needs and/or disabilities in Physical Education. *European Education Review*, 2(1), 84–107.
- Murata, N. M., & Jansma, P. (1997). Influence of support personnel on students with and without disabilities in general Physical Education. *Clinical Kinesiology*, 51(2), 37–46.
- O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P. D. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46–61.
- Obusniková, I., Válková, H., & Block, M. E. (2003). Impact of inclusion in general Physical Education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 230–245.
- Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general Physical Education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 389–404.
- Rybová, L., & Ješina, O. (2010). Využití peer tutoringu v prostředí školní tělesné výchovy. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi*, 1(1), 54–58.
- Rybová, L., & Kudláček, M. (2010). Integrace žáků s tělesným postižením do hodin školní tělesné výchovy. *Studia Sportiva*, 4(1), 127–132.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (6th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Smith, A. (2004). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 37–53.
- Smith, A., & Green, K. (2004). Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: A sociological analysis of teachers views. *British Journal of Sociology of Education*, 25, 593–607.
- Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 275–293.
- Spurná, M., Rybová, L., & Ješina, O. (2009). Využití paralympijského sportu boccia v integrované tělesné výchově. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 75(6), 18–22.

- Spurná, M., Rybová, L., & Kudláček, M. (2010). Participace žáků s tělesným postižením v integrované školní tělesné výchově. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi*, 1(1), 33–38.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1996). *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Verderber, J. M. S., Rizzo, T. L., & Sherrill, C. (2003). Assessing students intention to participate in inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 26–45.
- Vickerman, P., & Coates, J. K., (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137–153.
- Ward, P., & Ayzazo, S. (2006). Classwide peer tutoring in Physical Education: Assessing its effects with kindergartners with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 233–244.

Pokyny autorům recenzované části časopisu APA v teorii a praxi

Publikační styl

Standard časopisu **Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi** je založen na publikačním stylu Americké psychologické asociace – *Publication Manual of the American Psychological Association*, 6th edition, 2008 (viz www.apastyle.org). Hlavním jazykem časopisu je **čeština**. Název článku, abstrakt a klíčová slova jsou publikována také v angličtině.

Formátování textu

Soubor příspěvku musí být ve formátu souboru Microsoft Word (.doc nebo .docx). Text má jednoduché řádkování, je zarovnaný doleva, používá dvanáctibodový font Times New Roman a všechny ilustrace, obrázky a tabulky jsou umístěny v samostatných souborech s vyznačením jejich umístění v textu. Maximální povolená délka příspěvku je 15 stran celkem (včetně obrázků, tabulek a případných příloh).

Abstrakt a klíčová slova

Doporučená délka abstraktu je 400 slov a nesmí přesáhnout 500 slov. Autoři musí uvést 3 až 10 klíčových slov.

Struktura příspěvku

Výzkumný článek musí být strukturován následujícím způsobem: ÚVOD, METODIKA, VÝSLEDKY, DISKUZE, ZÁVĚRY, REFERENČNÍ SEZNAM. Doporučená struktura teoreticky orientovaného článku: ÚVOD, CÍLE PŘÍSPĚVKU, VÝSLEDKY, DISKUZE, ZÁVĚRY, REFERENČNÍ SEZNAM. Názvy kapitol musí být napsány velkými písmeny a zarovnány doleva.

Tabulky a obrázky

Tabulky a obrázky musí být zaslány v samostatných (zdrojových) souborech ve formátech .xls, .jpg, .tif apod. V textu bude uvedeno umístění každé tabulky a obrázku a jejich identifikace. Identifikace je zarovnaná doleva a sestává z popisku (např.: Tabulka 1, Obr. 1) na prvním řádku a názvu tabulky nebo obrázku začínajícím na dalším řádku.

Referenční seznam

Reference jsou umístěny na konci příspěvku v abecedním pořadí a musí být v souladu s APA publikačním stylem (viz příklady). Pro reference nelze nikdy použít poznámky pod čarou. Pečlivě překontrolujte reference, abyste se ujistili, že jsou správně a zařazeny pouze v případě, že jsou citovány v textu. Kde je to možné, musí být uvedena URL adresa odkazující na referenci.

Příklady

NEPERIODIKA (knihy, závěrečné zprávy, monografie, brožury)

Autor, A. A., & Autor, B. B. (rok). *Název práce*. Místo: Vydavatel.

Např.:

Kudláček, M., & Ješina, O. (2008). *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.

ČÁST NEPERIODIKA (kapitoly knih, sborníky)

Autor, A. A. (rok). Název kapitoly. In A. Editor & B. Editor (Eds.), *Název knihy* (pp. strany). Místo: Vydavatel.

Např.:

Válková, H. (2008). Integrace v evropském kontextu. In M. Kudláček & T. Vyskočil (Eds.), *Integrace – jiná cesta II* (pp. 83–113). Olomouc: Univerzita Palackého.

PERIODIKA (články v časopisech)

Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (rok). Název článku. *Název periodika, ročník*(číslo), strany.

Např.:

Janečka, Z., Štěrbová, D., & Kudláček, M. (2008). Psychomotorický vývoj a vývoj motorických kompetencí kongenitálně nevidomých dětí do 36 měsíců věku. *Tělesná kultura*, 31(1), 20–29.

Recenze odborných knih

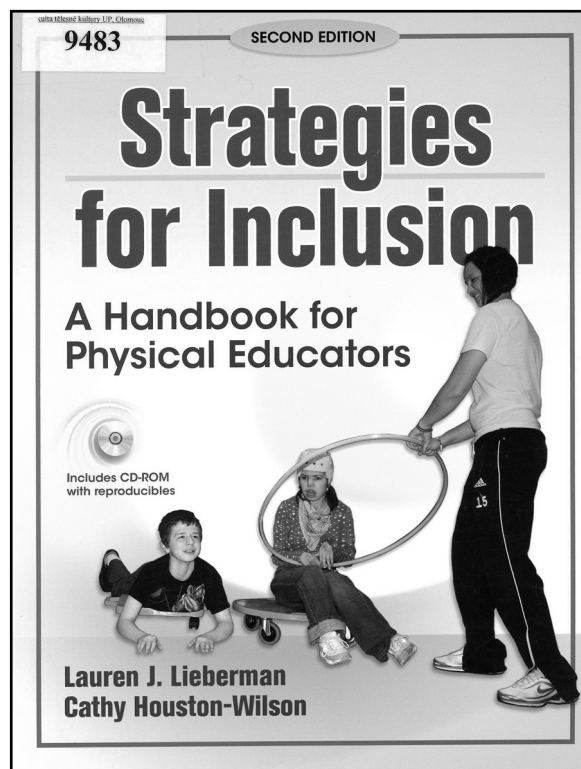
Strategies for Inclusion – a handbook for physical educators

Lieberman, J. L., & Houston-Wilson, C. (2009)

Recenzi zpracovala Mgr. Lucie Rybová, Katedra aplikovaných pohybových aktivit, FTK UP

Proces integrace žáků se zdravotním postižením do hodin tělesné výchovy na školách hlavního vzdělávacího proudu má v současné době neustále vzrůstající tendenci. Stále však existuje celá řada důležitých faktorů, které negativně ovlivňují hladký průběh integrace. Začlenění žáka se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP) do hodin tělesné výchovy klade velké nároky na všechny zúčastněné osoby, především na učitele TV. Pedagogové mnohdy nejsou přesvědčeni o samotném přínosu začlenění žáka do TV a potýkají se s nedostatkem odborných vědomostí. Z toho vyplývá eventuální řešení, které by mělo spočívat právě v prohlubování znalostí a vhodné vedené informovanosti pedagogických pracovníků.

Publikace „Strategies for Inclusion“ poskytuje ucelený vhled do výše prezentované problematiky. Kompletně aktualizované vydání monografie tematicky navazuje na předchozí stejnojmennou publikaci z roku 2002. Praktická metodická příručka je určena současným i budoucím učitelům tělesné výchovy či jejich asistentům a obsahuje cenné rady pro usnadnění integrace žáků se zdravotním postižením do hodin tělesné výchovy. Publikace je rozdělena do dvou přehledných částí. První, teoreticky orientovaná pasáž vede k pochopení integračních záměrů a obsahuje detailně zpracovaná východiska integrace a úvahy o podmínkách ovlivňujících tento proces. Autoři zde poskytují (stejně tak jako v prvním vydání) návody ke vhodné individualizaci výuky pro zvýšení efektivity hodin tělesné výchovy (jako je např. individuální vzdělávací plán, hodnocení studentů prostřednictvím efektivních metod, podpora ve formě asistenta pedagoga či peer tutora, modifikace pohybových aktivit, podpora pozitivního chování). Případové studie,



jež lze nalézt na počátku každé kapitoly, účelně uvádějí čtenáře do problematiky dané kapitoly a přispívají tak k jejímu lepšímu porozumění. Druhá část obsahuje specifické strategie integrace v hodinách tělesné výchovy. Zde se mohou čtenáři seznámit se základními principy implementace školního kurikula do inkluzivního prostředí. Nedílnou součástí publikace jsou přílohy, obsahující podstatné informace o osvětových programech pro širokou veřejnost, směřujících ke změně postojů k osobám se zdravotním postižením. V neposlední řadě také autoři poskytují potřebné materiály pro realizaci peer tutoringů a kontakty na organizace, kluby a spolky podporující pohybové aktivity osob se zdravotním postižením. Publikace „Strategies for Inclusion“ je psána čtivou a srozumitelnou formou nejen pro odborníky, ale i pro laickou veřejnost. Poskytuje základní poznatky, inspiraci a možná i vhodně motivuje ty, jež se rozhodnou pro začlenění žáka se SVP do hodin tělesné výchovy na školách běžného typu.

Tělesná výchova a žák s ADHD: Multimediální pomůcka nejen pro učitele základních škol

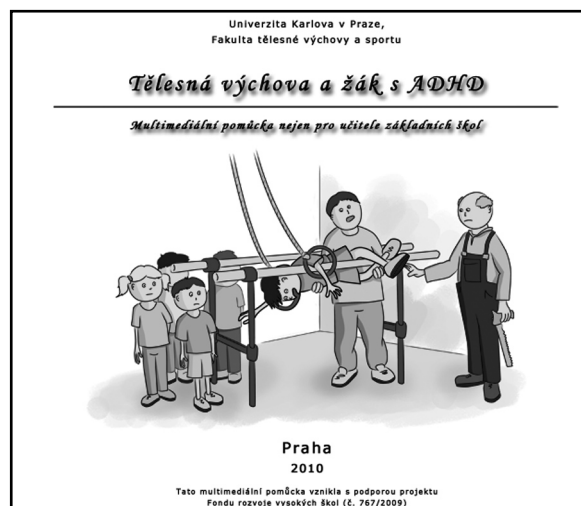
Lejčarová, A. (2010)

Recenzi zpracoval Mgr. Tomáš Vyhliďal, Katedra aplikovaných pohybových aktivit, FTK UP

Stále častěji se v poslední době setkáváme ve výchovně vzdělávacím procesu v českém školství s termínem

ADHD. Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, která postihuje nemalou část školní populace, se stává dalším fenoménem, kterým je potřeba se ve vztahu k stále rostoucímu integračnímu trendu zabývat. ADHD, termín spadající pod specifické vývojové poruchy chování, je stále větším strašákem současných pedagogů. Pomoci nejen jim, ale i ostatním pracovníkům setkávajícím se s těmito dětmi, ať již v oblasti školního prostředí nebo prostředí volnočasových aktivit, by měla multimediální učební pomůcka s názvem Tělesná výchova a žák s ADHD.

Tato učební pomůcka řeší především velmi důležitou integraci do předmětu tělesná výchova, která je významná pro další rozvoj osobnosti jedince. Obsahuje jak teoretické, tak i praktické kapitoly, které jsou řešeny komplexně a jsou velkým přínosem pro oblast současného školství. Teoretické kapitoly přinášejí dostatečný vhled do problematiky a diagnostiky ADHD, který postačuje pro pochopení této specifické vývojové poruchy chování. Jak již bylo zmíněno, tento multimediální materiál se dívá na dané postižení komplexně a můžeme se v něm setkat jak s pojetím psychosociálním a terapeutickým, tak i s pojetím samotné speciální pedagogiky. Po seznámením se s termínem ADHD se kapitoly zabývají školní tělesnou výchovou, motorikou dětí s ADHD a významem pohybových aktivit a sportu pro tuto cílovou skupinu. Pedagogové v předmětu tělesná výchova ocení především praktický přehled pohybových aktivit vedoucích ke zlepšení motoriky žáků s ADHD, metodické postupy a náměty na cvičení a hry v tělovýchovné praxi. Tyto praktické rady jsou doprovázeny nejen fotografiemi, ale i videomateriálem, který slouží pro lepší pochopení jednotlivých pohybových aktivit, včetně jejich modifikací. Instalace tohoto učebního materiálu je nenáročná a vhodná pro všechny typy běžných počítačů. Také orientace v něm je díky přiloženému videotutoriálu



velmi jednoduchá. Velmi vítané a dobře zpracované jsou odkazy a vysvětlivky, které umožňují velmi dobrou orientaci v textu a přechod mezi jednotlivými kapitolami. Metodický učební materiál působí velmi kompaktně a je jistě přínosem pro pracovníky zabývající se touto cílovou skupinou. Je dostupný ke stažení na adrese <http://www.ftvs.cuni.cz/eKnihy/index.php>.

Výběr abstraktů vědeckých článků z oblasti APA

Donnell, R.O., Verellen, J., Van de Vliet, P., & Vanlandewijck, Y. (2010). Kinesiological and metabolic responses of persons with cerebral palsy to sustained exercise on Petra race runner. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 3(1), 7-17.

Metabolická reakce osob s DMO na zatížení na kole Petra race runner

Cílem této studie bylo zjistit zatížení na kole Petra race runner (PPR) a fyziologické reakce u osob s DMO dle jejich sportovní klasifikaci. Devět sportovců organizace CP-ISRA sportovně klasifikačních tříd CP1 až CP6 absolvovalo 12minutový Cooperův test na kole PPR. V průběhu testů byla monitorována jejich tepová frekvence, krevní tlak a laktát. Výsledky prokázaly rychlý vzestup tepové frekvence (průměrné hodnoty přesahovaly po první minutě 160 tepů) a tato vysoká TF zůstala po celou dobu testu. Koncentrace krevních laktátů byla také zvýšená, ale inter-individuální rozdíly neumožnily další komparaci. Videoanalýza prokázala konzistentní pohybové vzorce (délka a frekvence kroků) i ke konci Cooperova testu. Výsledky prokázaly limity klasifikace CP-ISRA u soutěží na PPR.

Hlušén, S., Hartman, E., Junker, L., & Visscher, C. (2010). Reliability and validity of the TGMD-2 in primary-school-age children with visual impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 143-159.

Realizabilita a validita testu TGMD-2 u předškoláků se zrakovým postižením

Studie se zaměřila na standardizaci testu TGMD-2 (Test of Gross Motor Development-2) u dětí se zrakovým postižením (ZP). Test TGMD-2 a MABC (Movement ABC) byl administrován u sedmdesáti pěti dětí se ZP (věk 6-12 let). Vnitřní konzistence testu TGMD-2 byly velmi vysoká (alpha = 0,71-0,72) a shoda mezi hodnotiteli také velmi vysoká (ICCs mezi 0,82 a 0,95). Výsledky faktorové analýzy potvrdily vnitřní strukturu testu a rozdíly mezi věkem a pohlavím

byly též nalezeny. V této studii byla také vysoká míra korelace mezi substestem práce s míčem TGMD-2 a MABC ($r = 0,45$ až $r = 0,80$). Tato studie podporuje využití TGMD-2 u předškoláků se zrakovým postižením.

Pitchford, A. E., & Yun, J. (2010). The accuracy of pedometers for adults with Down syndrome. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 321–336.

Přesnost měření pedometry u osob s Downovým syndromem

Cílem této studie bylo prověřit správnost měření „spring-levered“ pedometrem a piezoelektrickým pedometrem u dospělých s Downovým syndromem (DS) a bez DS. Šetření se zúčastnilo 20 dospělých osob s DS a 24 dospělých bez DS. Jejich úkolem bylo projít po dobu dvou minut předem stanovený úsek pomalejším a rychlejším tempem. Tato chůze byla zaznamenávána pedometrem. Existuje významná korelace mezi chybami zaznamenávání pedometrem a rychlostí chůze. Piezoelektrický pedometr prokázal v měření podstatně méně chyb než pedometr spring-levered, zejména u měření pomalejší chůze. Existují významné rozdíly v množství chyb zaznamenání mezi dospělými s a bez DS. Studie dochází k závěru, že chyba měření pedometrem se výrazně liší pro dospělé s DS, ale že piezoelektrickým pedometrem lze také v budoucnu měřit chůzi u dospělých s DS a bez DS.

Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, J. E. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 275–293.

Školní integrace z perspektivy žáků s postižením

Hlavním cílem této studie bylo zjistit, jak žáci s postižením vnímají začleňování do hodin tělesné výchovy na školách běžného typu. Výzkumu se zúčastnilo celkem 11 žáků se zdravotním postižením (2 dívky, 9 chlapců) ve věkovém rozmezí od 8 do 12 let. Z hlediska charakteru postižení byli ve zkoumaném vzorku zastoupeni žáci s DMO (dětská mozková obrna), svalovou dystrofií, myopatií a těžkým astmatem. Názory žáků na integrované vzdělávání byly zjišťovány prostřednictvím semistrukturovaných rozhovorů. Každý rozhovor byl nahrán a následně doslovně přepsán. Data byla analyzována prostřednictvím obsahové analýzy. Ze získaných údajů vyplynul následující přínos pravidelného pohybu v hodinách tělesné výchovy: možnost být součástí hry, cítit se jako rovnocenný partner svých spolužáků, získat nové přátele. Tyto výsledky byly komparovány v kontextu tělesné výchovy, rekreace a méně strukturované hry.

Kudláček, M., Ješina, O., Bláha, L., & Janečka, Z. (2010). Kompetence učitelů tělesné výchovy ve vztahu k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní tělesné výchově. *Tělesná kultura*, 33(1), 41–56.

Tento příspěvek má za cíl představit fenomén integrace v tělesné výchově (TV) z pohledu potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), učitelů ve vztahu k adekvátní podpoře integrace a VŠ přípravě učitelů TV. Integrace žáků se SVP ve školní tělesné výchově je v České republice stále velmi okrajovým tématem, přestože se s problémy integrace potýkají učitelé tělesné výchovy, žáci se SVP, jejich rodiče i vysokoškolská pracoviště připravující budoucí pedagogické pracovníky. V oblasti podpory integrace v TV uvádíme Model podpory integrace ve školní TV (Sherrill, 2004; Kudláček & Ješina, 2008) a v oblasti vysokoškolské (VŠ) přípravy prezentujeme jeden z klíčových výstupů projektu EIPET (Teoretický rámec kompetencí pedagogických pracovníků projektu EIPET).

Kurková, P., & Sigmund, E. (2010). Tělesná výchova a preference volnočasových aktivit u žáků se sluchovým postižením. *Tělesná kultura*, 33(1), 7–25.

Cílem této studie bylo porovnat dimenze emočních reakcí v tělesné výchově u žáků se sluchovým postižením, kteří studovali ve škole pro sluchově postižené, s dimenzemi emočních reakcí u žáků se sluchovým postižením, kteří byli integrováni v běžné škole. Dílčím cílem bylo srovnat preference volnočasových aktivit a informovanost žáků se sluchovým postižením v obou typech škol o sportovních soutěžích týkajících se této komunity a sportu obecně. Studie se zúčastnili integrování žáci se sluchovým postižením ($n = 7$) z druhého stupně běžných škol. Tito žáci byli porovnáváni s žáky ($n = 32$), kteří studovali ve školách pro sluchově postižené. K hodnocení dimenzí emočních reakcí u žáků se sluchovým postižením bylo použito standardizovaného dotazníku DEMOR, který byl adaptován s ohledem na podmínky žáků se SP. Byly zjištěny pozitivní vztahy k tělesné výchově u žáků se sluchovým postižením. Žáky se sluchovým postižením, kteří studovali v internátní škole pro sluchově postižené, přivedl ke sportu nejčastěji učitel.

U žáků se sluchovým postižením, kteří studovali v běžné škole, měli významný vliv na jejich sportovní iniciaci rodiče. Zjištěné rozdíly ve sportovní iniciaci a organizování volného času pro žáky se sluchovým postižením z obou typů škol vyplývají právě z odlišného fungování škol pro sluchově postižené, které je dáno jejich historickým vývojem.

Rybová, L., & Kudláček, M. (2010). Integrace žáků s tělesným postižením do hodin školní tělesné výchovy. *Studia Sportiva*, 4(1), 127–132.

Príspevek je venovaný analýze súčasného stavu integrácie ve školní tělesné výchově. I přesto, že žáci s tělesným postižením tvoří majoritní a neustále narůstající skupinu individuálně integrovaných žáků, není toto téma příliš zpracované. Výzkumný vzorek byl tvořen 254 respondenty (učiteli tělesné výchovy) vyučujícími žáky s tělesným postižením (164 chlapců, 90 dívek). Z tohoto celkového počtu sledovaných žáků s TP bylo do hodin TV zapojeno 160. Zbytek byl na základě doporučení lékaře z TV uvolněn. Je zřejmé, že integrace v kontextu školní tělesné výchovy představuje jedinečný fenomén umožňující komplexní rozvoj žákovy osobnosti. Existuje však celá řada důležitých činitelů ovlivňujících hladký průběh integrace – nedostatek finančních prostředků, nízká podpora ze strany rodinných příslušníků, nedostatečné pedagogické kompetence učitelů tělesné výchovy v oblasti aplikované tělesné výchovy. Tyto rozhodující faktory celý proces výrazně ovlivňují. Nezbytným předpokladem úspěšného začlenění žáka s tělesným postižením je vytvoření optimálních podmínek především ze strany školy (materiálních, prostorových, personálních) a také rodina dítěte s postižením musí učinit určité kroky vedoucí ke zefektivnění celého procesu.

Spurná, M., & Kudláček, M. (2010). Aplikované tělocvičné aktivity žáků s dětskou mozkovou obrnou. *Studia Sportiva*, 4(1), 109–118.

U žáků s tělesným postižením (TP) jsou vhodně zvolené tělocvičné aktivity (TA) považovány za velmi účelný prostředek socializace a integrace těchto žáků do intaktní populace. O významu TA a jejich realizaci v rámci tělesné výchovy se v poslední době můžeme dočíst převážně v kontextu problematiky integrace žáků s TP do běžných škol. O podobě tělesné výchovy a TA žáků navštěvujících speciální školy se ale v naší speciálně pedagogické literatuře můžeme dočíst jen velmi málo. Cílem studie je popsat současný stav participace žáků s TP v TA a poukázat na možnou podobu a způsob realizace TA těchto žáků. Cílovou skupinou byli žáci s dětskou mozkovou obrnou (DMO) ze základní školy speciální pro žáky s postižením více vadami v Olomouci. Z výsledků je patrný význam organizovaných forem TA, jako je tělesná výchova a školní sportovní kroužky, které u většiny žáků představují jediné TA v průběhu celého dne. Dalšími faktory výrazně ovlivňujícími míru participace žáků v TA jsou úroveň motoriky žáků, přístup rodiny k TA a informovanost žáka v oblasti TA. Z těchto aspektů je potřeba vycházet při plánování a realizaci TA žáků s TP.