

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.86-99>

Skúsenosti učiteľov so začlenením žiakov s poruchami autistického spektra do inkluzívnej telesnej a športovej výchovy

Teachers' Experiences with the Inclusion of Pupils with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Physical and Sport Education

Lucia Bundová, Dagmar Nemček

Abstract

The aim of the research was to evaluate teachers' experiences of inclusive physical and sport education (PSE) towards inclusion of pupils with autism spectrum disorders (ASD). Fifty-two teachers (female, n=32; male, n=20) with a mean age of 41.4±11.3 years who had included pupils with autism spectrum disorders (ASD) in their PSE over the past 5 years participated in this pilot study. We used the standardized PESEISD-A questionnaire version 8.2 to collect research data. The most negative teachers' perceptions of inclusive PSE were the significantly different level of acquired motor skills of pupils with ASD compared to the level of intact classmates and difficulties for pupils with ASD in performing the assigned task. They also complain about the high number of pupils in the inclusive group and the problematic behaviour of the pupil with ASD. On the other hand, the teachers claim that they have information about the pupil with ASD, in conducting inclusive PSE, they do not feel stress (40.4%) or nervousness (48.1%), and they do not find it difficult to modify sports activities in inclusive PSE.

Keywords: Teacher. Inclusive physical education process. Pupils with ASD. Experiences. Feelings.

Úvod

Úspešná inklúzia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežného vzdelávacieho procesu si vyžaduje, aby všetci učitelia mali aspoň základné znalosti v oblasti špeciálnej pedagogiky, a aby školy disponovali finančnými prostriedkami určenými na špeciálnych odborných a pedagogických zamestnancov, ktorí zabezpečia plynulý priebeh inkluzívneho vyučovania. Tak ako iné predmety, aj telesná a športová výchova (TŠV) si vyžaduje prítomnosť takýchto odborných, príp. špeciálnych pedagogických

zamestnancov, ktorí napomôžu k tomu, aby si všetci žiaci bez rozdielu, osvojili základné pohybové zručnosti, rozvíjali pohybové schopnosti a mali radosť z pohybu. Pravdepodobnosť, že sa učiteľ v primárnom vzdelávaní alebo učiteľ so skončenou aprobáciou TŠV stretne v triede so žiakom s poruchami autistického spektra (PAS), je v súčasnej dobe veľmi vysoká. Pedagóg v primárnom vzdelávaní, ale aj pedagóg v nižšom, či vyššom sekundárnom vzdelávaní vyučujúci TŠV, preto musí zohľadniť individuálne potreby žiakov s PAS, čo je v početnom kolektíve ďalších intaktných žiakov mnohokrát veľmi náročné, nakoľko sa u týchto žiakov jedná o kvalitatívne zhoršenie recipročných sociálnych interakcií, kvalitatívne narušenie spôsobov komunikácie a obmedzený, stereotypný a opakujúci sa repertoár záujmov a aktivít (MKCH-10, 2021). Prejavy a charakter PAS sa u jednotlivých žiakov líšia, kedy môže ísť o vysoko alebo nízko funkčného jednotlivca. Každý žiak s PAS je iný, a preto potrebuje osobitý prístup učiteľa, individuálne úpravy a modifikácie vo vzdelávacom procese TŠV. Gordon & Pennington (2022) ale prizvukujú, že žiaci s PAS sú plne schopní zúčastňovať sa na pohybových aktivitách, ak dostanú vhodnú podporu. Autori tiež preukázali, že vďaka inkluzívnym telovýchovným programom, do ktorých boli začlenení žiaci s PAS spoločne s intaktnými žiakmi, sa zvýšila úroveň pohybových a sociálnych zručností u žiakov s PAS, zlepšili sa pohybové zručnosti intaktných žiakov a pozitívne sa ovplyvnil postoj intaktných žiakov k žiakom s PAS (Sansi, Nalbant & Ozer, 2021). Učitelia dokonca vnímajú žiakov s PAS v inkluzívnej TŠV pozitívne. Výskum realizovaný na vzorke 1064 učiteľov preukázal, že títo deklarujú pozitívnejšie postoje k začleneniu žiakov s PAS v porovnaní so žiakmi s poruchami správania, alebo žiakmi s poruchami správania a kognitívnymi poruchami (Jury et al., 2021). Iný výskum ale odhalil, že budúci učitelia pripravujúci sa na profesiu špeciálneho pedagóga, boli menej naklonení úplnej inklúzii žiakov s PAS do hlavného prúdu v porovnaní s budúciimi bežnými pedagógmi, ktorí sa pripravujú na profesiu učiteľa v iných študijných odboroch (Low, Lee & Che Ahmad, 2018). Štúdie zamerané na zisťovanie postojov učiteľov na inklúziu žiakov s PAS do vyučovania TŠV sa zhodujú v jednom, a to je pozitívny rozvoj sociálnych zručností u žiakov s PAS vplyvom inkluzívnej TŠV (Lamb, Firkbank & Aldous, 2016; Lee & Vargo, 2017; Sortwell et al., 2023).

Cieľ

Cieľom výskumu bolo zistiť skúsenosti učiteľov vyučujúcich inkluzívnu telesnú a športovú výchovu so začlenením žiakov s poruchami autistického spektra. Sekundárne sme zisťovali aj pocity učiteľov v inkluzívnom vyučovaní telesnej a športovej výchovy.

Metodika

Pilotnej štúdie sa zúčastnilo 52 učiteľov vyučujúcich predmet telesná a športová výchova v primárnom vzdelávaní (34,6 %), na nižšom (50,0 %) a vyššom (15,4 %) sekundárnom stupni vzdelávania. Na výskume participovalo 32 žien a 20 mužov s priemerným vekom $41,4 \pm 11,3$ rokov, ktorí za posledných 5 rokov mali začlenených do svojho telovýchovného procesu žiakov s PAS.

Zber výskumných údajov sme realizovali prostredníctvom štandardizovaného dotazníka PESEISD-A (*Physical Educators' Self-Efficacy toward Including Students with Disabilities-Autism*) verzia 8.2 zostaveného podľa autorov Taliaferro et al. (2011). PESEISD-A verzia 8.2 je platným a spoľahlivým nástrojom merania miery sebadôvery učiteľov a ich skúseností so začleňovaním žiakov s poruchami autistického spektra do vyučovania TŠV. Česká krátka verzia PESEISD-A dotazníka (Baloun et al., doposiaľ nepublikované) bola preložená do slovenského jazyka a aplikovaná pre potreby nášho výskumu. Dotazník pozostáva z viacerých častí. Prvá časť obsahuje popis žiaka s PAS; druhá časť obsahuje 10 výrokov, v ktorých učitelia hodnotia stupeň sebadôvery, do akej miery sú schopní začleniť žiaka s PAS do svojich vyučovacích hodín TŠV; tretia časť dotazníka hodnotí skúsenosti učiteľov so žiakom s PAS na hodinách TŠV; v ďalšej časti sú uvedené dve otázky zacielené na pociťovanie stresu a nervozity v inkluzívnom telovýchovnom procese; a v závere dotazníka respondenti vyplňajú demografické údaje (Martin, Kudláček, 2010). Pre naše výskumné sledovanie sme spracovali tretiu časť dotazníka, ktorá sa týkala skúseností so žiakom s PAS v inkluzívnej TŠV (tabuľka 1), a tiež otázky zamerané na pociťovanie stresu a nervozity na týchto inkluzívnych hodinách. 11 výrokov o skúsenostiach bolo formulovaných negatívne (tabuľka 1) a učitelia ich hodnotili na 5 stupňovej škále, pričom skóre 1 znamenalo pozitívne hodnotenie skúseností (určite neplatí), skóre 5 znamenalo negatívne hodnotenie skúseností (určite platí). Vyššie priemerné bodové skóre znamenalo negatívnejšiu skúsenosť so začlenením žiaka s PAS do vyučovania TŠV.

Získané údaje sme nahrali do matice programu Microsoft Excel a maticu sme následne nahrali do štatistického programu SPSS verzia 27, kde sme údaje podrobili matematicko-štatistickému spracovaniu. Na matematické vyhodnotenie získaných údajov sme použili vypočítané priemerné bodové skóre (\bar{x}) z odpovedí učiteľov, smerodajnú odchýlku ($\pm SD$) a percentuálne vyjadrenie odpovedí (%). Výpočet priemerného bodového skóre a smerodajnej odchýlky sme realizovali jednotlivo pre každý výrok vyjadrujúci skúsenosti s inkluzívnym vyučovaním TŠV, a percentuálnym vyjadrením sme vyhodnotili odpovede učiteľov o pociťovaní nervozity a stresu na inkluzívnych hodinách TŠV. Pre zistenie významnosti rozdielov medzi výrokmí o skúsenostiach učiteľov a súčasne pre vytvorenie poradia jednotlivých skúseností sme aplikovali neparametrický Wilcoxonov poradový test (WPT) pre závislé výbery. Ak neboli medzi jednotlivými výrokmí (skúsenosťami) zistené

významné rozdiely, považovali sme ich za rovnocenné a určili sme im rovnaké poradie. Na zistenie významnosti rozdielov medzi odpoveďami o pociťovaní nervozity a stresu v inkluzívnom telovýchovnom procese sme aplikovali neparametrický Chí-kvadrát test. Významnosť rozdielov sme stanovili na 5 % ($p \leq 0,05$) hladine štatistickej významnosti. Realizovali sme aj výpočet spoľahlivosti aplikovaného výskumného nástroja PESEISD-A pre jeho tretiu časť (skúsenosti so začlenením žiaka s PAS), tzv. Cronbachovým alfa ($\alpha=0,760$), ktorým bola preukázaná akceptovateľná miera spoľahlivosti (George, & Mallery, 2003). Výsledky výskumu prezentujeme v tabuľkách a koláčových grafoch.

Výsledky

Zostavením poradia podľa priemerného bodového skóre skúseností učiteľov s inkluzívnou TŠV pri začlenení žiaka s PAS sme zistili, že najvyššiu mieru súhlasu vyjadrili učitelia s výrokom, že úroveň pohybových zručností žiaka s PAS je veľmi odlišná od úrovne intaktných spolužiakov ($3,77 \pm 1,06$ bodov), a na strane druhej, najnižšiu mieru súhlasu prejavili s výrokom, že o žiakovi s PAS nemajú informácie ($2,15 \pm 1,13$ bodov) (tabuľka 1). Rozdiel v stanovisku učiteľov medzi prvým a posledným výrokom bol až 1,62 bodov ($z=5,448$; $p=0,000$), čo sa prejavilo na 1 % hladine štatistickej významnosti.

Tabuľka 1: Poradie skúseností učiteľov zostavené pomocou priemerného skóre

č. výr.	Skúsenosti so žiakom s PAS v inkluzívnej TŠV	$\bar{x} \pm SD$
1.	Úroveň pohybových zručností je veľmi odlišná od úrovne intaktných spolužiakov.	$3,77 \pm 1,06$
2.	Žiak má problémy venovať sa zadanej úlohe.	$3,50 \pm 0,85$
3.	Vysoký počet žiakov v triede.	$3,48 \pm 1,41$
4.	Žiak má problémy so správaním.	$3,44 \pm 0,96$
5.	Mám obmedzené vzdelanie v oblasti PAS.	$3,27 \pm 1,20$
6.	Nemám čas na úpravy.	$3,00 \pm 1,27$
7.	V telocvični je súčasne niekoľko tried.	$2,96 \pm 1,61$
8.	Nemám vhodné a správne vybavenie.	$2,94 \pm 1,14$
9.	Nemám žiadnu pomoc ani podporu.	$2,77 \pm 1,37$
10.	Nie som si istý/á ako upraviť aktivity.	$2,69 \pm 0,89$
11.	O žiakovi nemám informácie.	$2,15 \pm 1,13$

Aplikáciou WPT sme ďalej zistili, že medzi prvými štyrmi výrokmi nebola zistená štatistická významnosť rozdielov ($p > 0,054$), čo sme považovali za rovnocennú úroveň vyjadrených skúseností (tabuľka 2). Týmto zistením môžeme konštatovať, že učitelia vyučujúci inkluzívnu TŠV, kedy na hodinách

majú začlenených žiakov s PAS, majú najväčšiu skúsenosť s tým, že (1) úroveň pohybových zručností týchto žiakov je veľmi odlišná od úrovne intaktných spolužiakov; (2) títo žiaci na ich hodinách majú problémy venovať sa zadanej úlohe; (3) vzhľadom k inkluzívnemu vyučovaniu majú vysoký počet žiakov v skupine; a že (4) títo žiaci majú značné problémy so správaním, čo im sťažuje manažovanie inkluzívneho telovýchovného procesu (tabuľka 2). Podľa hodnôt priemerného bodového skóre, učitelia tieto skúsenosti v dotazníku označili odpoveďami „určite platí“ a „skôr platí“ (tabuľka 1).

Tabuľka 2: Poradie skúseností učiteľov vytvorené výpočtom WPT

Poradie	Skúsenosti so žiakom s PAS v inkluzívnej TŠV	<i>p</i>
1.	Úroveň osvojených pohybových zručností je veľmi odlišná od úrovne intaktných spolužiakov. Žiak má problémy venovať sa zadanej úlohe. Vysoký počet žiakov v triede. Žiak má problémy so správaním.	$p > 0,054$
2.	Mám obmedzené vzdelanie v oblasti PAS. Nemám čas na úpravy. V telocvični je súčasne niekoľko tried. Nemám vhodné a správne vybavenie. Nemám žiadnu pomoc ani podporu.	$p > 0,060$
3.	Nie som si istý/á ako upraviť aktivity.	$p = 0,004$
4.	O žiakovi nemám informácie.	

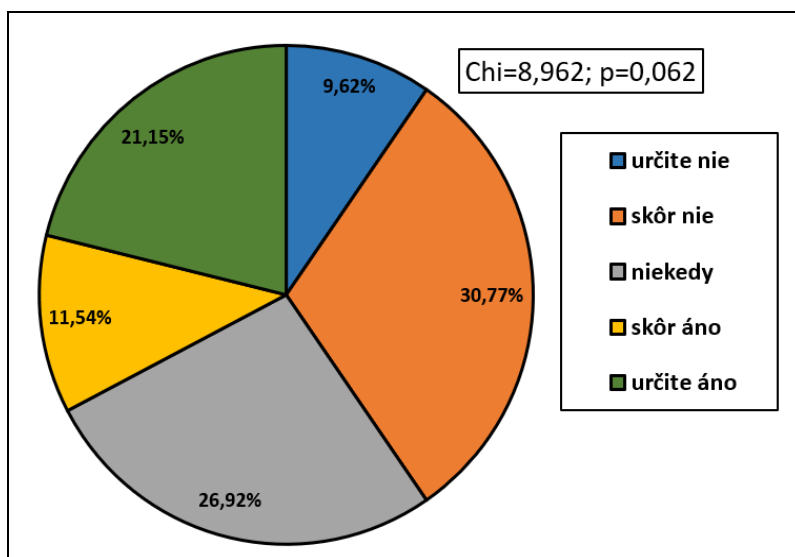
V poradí na druhom mieste skúseností, kedy podľa priemerného bodového skóre učitelia odpovede v dotazníku označili tieto skúsenosti odpoveďou „niekedy platí, niekedy neplatí“, deklarujú nedostatočné vzdelanie v oblasti porúch autistického spektra, nedostatočný čas na vhodné úpravy pre žiaka s PAS, problém kvôli spájaniu tried, absenciu vhodného športového vybavenia a absenciu podpory v inkluzívnom telovýchovnom procese. Medzi spomínanými výroky sme zaznamenali významnosť rozdielov vyššiu ako $p > 0,06$, čím považujeme tieto skúsenosti za rovnocenné (tabuľka 2).

Na treťom mieste v poradí skúseností s inkluzívnym telovýchovným procesom označili učitelia nevedomosť a neistotu pri modifikácii pohybových činností, ak majú na hodinách začleneného žiaka s PAS. Na poslednom mieste

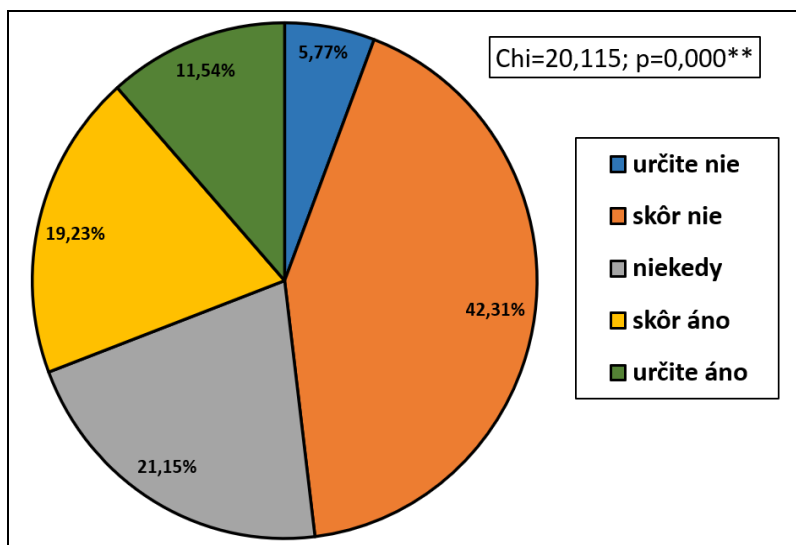
odpoveďou „skôr neplatí“ učitelia v inkluzívnej TŠV vyvracajú tvrdenie, že nemajú o žiakovi s PAS informácie (tabuľka 2).

V otázke, kde sme sa učiteľov pýtali, či je pre nich začlenenie žiaka s PAS do vyučovania TŠV stresujúce sme zistili, že až 40,39 % nepociťuje pri vedení telovýchovného procesu stres z toho, že na vyučovaní majú žiaka s PAS (9,62 % - určite nie; 30,77 % skôr nie). Na strane druhej 32,69 % učiteľov v inkluzívnom telovýchovnom procese stres pociťuje, z toho 11,54 % skôr áno a 21,15 % určite áno. Niekedy sa stresuje 26,92 % učiteľov, keď majú v inkluzívnej skupine žiaka s PAS. Významné rozdiely medzi odpoveďami učiteľov na otázku, či je pre nich začlenenie žiaka s PAS do ich vyučovania TŠV stresujúce, neboli zistené (obrázok 1).

V ďalšej otázke, týkajúcej sa pocitov pri začlenení žiaka s PAS v inkluzívnom telovýchovnom procese sme zistili, že až takmer polovica učiteľov (48,08 %) nepociťuje nervozitu ak majú na inkluzívnej hodine TŠV žiaka s PAS (5,77 % určite nie; 42,31 % skôr nie). Naopak 30,77 % sa cíti nervóznym, ak je na ich hodine TŠV žiak s PAS, pričom 11,54 % s týmto tvrdením vyjadrilo úplný súhlas a 19,23 % s týmto tvrdením skôr súhlasilo. 21,15 % učiteľov pociťuje v inkluzívnej TŠV nervozitu len niekedy. Medzi odpoveďami učiteľov na otázku, či sa cítia nervózni, ak je v ich vyučovaní TŠV začlenený žiak s PAS sme zaznamenali významné rozdiely na 1 % hladine štatistickej významnosti ($\chi^2=20,115$; $p=0,000$) (obrázok 2).



Obrázok 1: Pociťovanie stresu v inkluzívnom telovýchovnom procese



Obrázok 2: *Pociťovanie nervozity v inkluzívnom telovýchovnom procese*

Diskusia

Cieľom predloženého výskumu bolo zistiť skúsenosti učiteľov vyučujúcich inkluzívnu telesnú a športovú výchovu so začlenením žiakov s poruchami autistického spektra. Sekundárne sme tiež zisťovali aj pocity učiteľov v inkluzívnom vyučovaní, týkajúce sa stresu a nervozity vo vedení telovýchovného procesu. Zistili sme, že učitelia vyučujúci inkluzívnu TŠV, kedy na hodinách majú začlenených žiakov s PAS, majú najväčšiu skúsenosť s tým, že úroveň pohybových zručností týchto žiakov je veľmi odlišná od úrovne intaktných spolužiakov, že títo žiaci na ich hodinách majú problémy venovať sa zadanej úlohe, že aj napriek inkluzívnemu vyučovaniu majú vysoký počet žiakov v skupine, a že títo žiaci majú značné problémy so správaním, čo im sťažuje manažovanie inkluzívneho telovýchovného procesu. Autori Gordon & Pennington (2022) potvrdzujú naše zistenia a vysvetľujú ich tým, že žiaci s PAS vykazujú do značnej miery problémy s jemnou i s hrubou motorikou, čo im sťažuje osvojovanie si základných pohybových zručností a tieto problémy sa následne premietajú aj do vykonávania rôznych pohybových aktivít, alebo športových či pohybových hier. U žiakov s PAS je nedokonalá koordinácia ruka-oko, narušená rovnováha, vyskytuje sa nesprávne držanie tela a problémy s vnímaním okolia (Todd, 2012). V športových hrách majú žiaci s PAS problémy s prechodom z jednej zadanej úlohy na ďalšiu zadanú úlohu, napríklad z úlohy obrancu, prejsť na úlohu útočníka, a tiež s pochopením smerujúcich pokynov od spolužiaka, či učiteľa počas hry, či cvičenia (Meneer & Neumeier, 2015; Sansi, Nalbant & Ozer, 2021). Žiaci s PAS často používajú spev, počítanie alebo dokonca hlasné čítanie, aby upokojili svoje zmyslové

vnemy počas cvičenia (Holland et al., 2019; Gordon & Pennington, 2022). Keďže žiaci s PAS sú citliví na hlasné zvuky, preto autori Weiner & Grenier (2020) odporúčajú učiteľom TŠV, aby pri vysvetľovaní pravidiel alebo iných cvičebných pokynov v telocvični, stáli v blízkosti žiaka s PAS, čím zredukujú potenciálne rušivé podnety a poskytnú mu väčší komfort.

Ďalej sme našim výskumom zistili, že učiteľom v inkluzívnej TŠV pri začlenení žiaka s PAS nerobí až taký veľký problém modifikovať pohybové činnosti a tiež vyvracajú tvrdenie, že nemajú o žiakovi s PAS informácie. Autori, ktorí sa zaoberajú výskumami potrieb žiakov s PAS v inkluzívnom telovýchovnom procese zdôrazňujú, že žiaci s PAS preferujú na hodinách individuálne zadané úlohy, individuálne cvičenie, či individuálne športovanie. Takto si žiaci s PAS dokážu cvičenie doslova užívať. Neprekáža im tiež individuálne súťaženie s rovesníkmi a so sebou samým. Najmenej preferujú, a doslova trpia pri športových a pohybových hrách, kde sa vyžaduje kooperácia kolektívu (Gordon & Pennington, 2022). Autori ďalej vysvetľujú, že pre žiakov s PAS je dôležité klásť neustály dôraz na osvojovanie a rozvoj základných motorických zručností, akými sú chôdza, beh, skákanie, chytanie a hádzanie. Yanardağ et al. (2010) odporúčajú učiteľom TŠV vytvoriť jednoduché modifikácie stanovišť, kde sa žiaci s PAS učia novým pohybovým zručnosťami, ktoré môžu obsahovať obrázky, ktoré ilustrujú, aké cvičenie, alebo pohybovú úlohu je potrebné na každom z nich vykonať. Autori tiež odporúčajú, že pri osvojovaní spracovania lopty, kedy táto herná činnosť jednotlivca je neskôr použitá v samotnej hre, je dôležité použiť loptu rovnakej veľkosti a farby. Tým sa žiakom s PAS uľahčuje prenos získanej hernej zručnosti do samotnej hry. Nakoniec autori tiež prízvukujú, že žiaci s PAS potrebujú dlhší čas na prispôbenie sa novému prostrediu, čím myslia cvičebné prostredie, napr. telocvična. Zhang & Griffin (2007) tiež pridávajú svoje odporúčania pre pedagógov vyučujúcich inkluzívnu TŠV, ktorí by mali zohľadniť individuálnu úroveň ich pohybových zručností a schopností a nevyžadovať od nich úroveň ich intaktných spolužiakov. Autor tiež odporúča vytvoriť rôzne stanovištia s rozmanitými pohybovými činnosťami (ako napr. strelba, hod, alebo dribling), a dovoliť každému žiakovi, aj tým s PAS si zvolit' aktivitu podľa vlastnej voľby (Zhang et al., 2020). Čím viac rôznorodých možností môže učiteľ v rámci výučby aplikovať, tým efektívnejšie sa žiak s PAS zapojí do hodín TŠV a bude pre kolektív úspešnejší (Block, Klavina & Flint, 2007). Ako sme už vyššie v diskusii spomenuli, našim výskumom sme zistili, že učitelia vyučujúci inkluzívnu TŠV majú o žiakoch s PAS dostatočné informácie, s čím korešponduje aj výskum kolektívu autorov Zee et al. (2020). Tí zistili, že učitelia TŠV boli dobre informovaní o diagnóze svojich žiakov s PAS, ale zároveň sa sťažovali, že zažívali viac konfliktov vo vzťahoch s nimi. Nižšiu mieru sociálnej interakcie uvádzali aj spolužiaci žiakov s PAS, ale nie samotní žiaci s PAS. Aj podľa ďalších štúdií, učitelia majú dostatočné informácie o svojich žiakoch, ale popravde nie všetci žiaci s PAS sú úplne rovnakí, čo vytvára ďalšie výzvy pre učiteľov vyučujúcich

inkluzívnu TŠV (Al Jaffal et al., 2022; Finlay, Kinsella & Prendeville, 2022; Leonard & Smyth, 2022).

Často sa vo svojej praxi stretávame s tvrdením telovýchovných pedagógov, že cítia nedostatočnú prípravu na efektívne inkluzívne vyučovanie žiakov s PAS. Preto sme predloženým výskumom tiež zisťovali pocity učiteľov pri vedení inkluzívneho telovýchovného procesu a zistili sme, že aj napriek nedostatočnej príprave, väčšina učiteľov nepocituje pri vedení telovýchovného procesu stres ani nervozitu z toho, že na vyučovaní majú začleneného žiaka s PAS. Na strane druhej, ale žiaci s PAS často zdieľajú negatívne skúsenosti spojené s hodinami TŠV (McNamara et al., 2023). Iné štúdie ale odhalili, že mnohí učitelia TŠV pocitujú stres a úzkosť pri práci so žiakmi so zdravotným postihnutím. Učitelia majú obavy, že počas vyučovania inkluzívnej TŠV môžu neúmyselne poškodiť zdravie žiakov so zdravotným postihnutím (Catellani et al., 2018). Avramidis a Norwich (2002) a Aldosari (2022) uvádzajú, že postoje učiteľov k inklúzii sú formované tromi základnými faktormi, a to, povahovými vlastnosťami žiakov, podmienkami školy a osobnostnými vlastnosťami učiteľov. Napriek obavám z inkluzívnych hodín TŠV, Norris et al. (2017) zistili, že učitelia vo všeobecnosti prejavujú pozitívne postoje k inklúzii žiakov s PAS do TŠV. Na strane druhej, ale autori poukazujú na nedostatočnú prípravu učiteľov TŠV v súvislosti so začlenením žiakov s PAS. Preto odporúčajú, aby sa kládol dôraz na vzdelávanie v oblasti inklúzie žiakov PAS do vyučovania TŠV. Pozitívny postoj k inkluzívnemu vyučovaniu TŠV potvrdzuje aj novšia štúdia, ktorú uskutočnili autori Tarantino, Makopoulou, Neville (2022). Iné výskumy ale vyvracajú tieto zistenia, a deklarujú, že učitelia TŠV prejavujú negatívne postoje k inklúzii žiakov so zdravotným postihnutím na svojich hodinách (Hersman & Hodge, 2010; Rekaa, Hanisch, & Ytterhus, 2019). Realita podľa anglických výskumníkov je taká, že učitelia bežných škôl vo všeobecnosti chcú začleniť žiakov so zdravotným postihnutím do svojich hodín, vrátane žiakov s PAS, no nedovoľuje im to ich extrémna pracovná vyťaženosť a ďalšie tlaky z okolia, ktoré im bránia v aplikácii niektorých navrhnutých riešení (Cook, & Ogden, 2022). Existujú ale aj výskumy, ktoré ukazujú, že učitelia TŠV sa bránia zmenám, a nie sú ochotní modifikovať aktivity pre žiakov so zdravotným postihnutím v inkluzívnej TŠV a tiež vidia úskalia v ďalšom vzdelávaní v oblasti inklúzie (Wilson, Kelly & Haegele, 2020). Autori sa ale zhodujú v tom, že postoje učiteľov k inklúzii žiakov s PAS závisia od úrovne ich vzdelania a pripravenosti na budúcu profesiu (Abu-Hamour, & Muhaidat, 2013; Agyapong et al., 2010; Bjornsson, Saemundsen, & Njardvik, 2019). Výskum kolektívu autorov Selickaite et al. (2018) sa zaoberal sebahodnotením pedagogických schopností učiteľov TŠV v súvislosti s inklúziou žiakov s PAS. Autori zistili, že učitelia TŠV vykazovali len priemernú úroveň sebadôvery začleniť žiakov s PAS do svojho vyučovania. Významne vyššiu úroveň sebadôvery preukázali tí učitelia, ktorí v minulosti už mali skúsenosti s výučbou žiakov s PAS. Zaujímavým zistením výskumu bolo, že zvyšovanie

vzdelania prostredníctvom kurzov zameraných na PAS nebolo kľúčovým faktorom pri zvyšovaní sebadôvery učiteľov, ale práve profesionálne skúsenosti so žiakmi s PAS zohrávali významnú úlohu.

Záver

Predloženým výskumom, ktorý vzhľadom k nízkemu počtu respondentov môžeme nazvať predvýskumom, sme dospeli k nasledovným zisteniam. Učitelia vyučujúci inkluzívnu TŠV, kedy na hodinách majú začlenených žiakov s PAS, majú najväčšiu skúsenosť s tým, že úroveň pohybových zručností týchto žiakov je veľmi odlišná od úrovne intaktných spolužiakov, že títo žiaci na ich hodinách majú problémy venovať sa zadanej úlohe, že aj napriek inkluzívnemu vyučovaniu majú vysoký počet žiakov v skupine, a že títo žiaci majú značné problémy so správaním, čo im sťažuje manažovanie inkluzívneho telovýchovného procesu. Na strane druhej vyvracajú tvrdenie, že nemajú o žiakovi s PAS informácie. Väčšina učiteľov v inkluzívnej TŠV nepociťuje pri vedení telovýchovného procesu stres ani nervozitu z toho, že na vyučovaní majú začleneného žiaka s PAS. Vzhľadom k nízkemu počtu respondentov je žiadúce súbor do budúcnosti rozšíriť, aby mohli byť výsledky výskumu zovšeobecnené. Aj napriek tomuto limitu výskumu odporúčame zníženie počtu intaktných žiakov v inkluzívnej skupine na hodinách TŠV, prítomnosť a pomoc školského špeciálneho pedagóga učiteľom v primárnom a sekundárnom vzdelávaní pri manažovaní inkluzívneho telovýchovného procesu.

Bibliografia

- Abu-Hamour, B., Muhaidat, M. (2013). Special education teachers' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. In *Journal of the International Association of Special Education*. 2013, 14(1), 34-40.
- Agyapong, V., Migone, M., Crosson, C., Mackey, B. (2010). Recognition and management of Asperger's syndrome: Perceptions of primary school teachers. In *Irish Journal of Psychological Medicine*. 2010, 27(1), 6-10. <https://doi.org/10.1017/S0790966700000835>
- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. In *Frontiers in Psychology*. 2022, 13, 873248. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Aldosari, M.S. (2022). Perceptions of Saudi Arabian school teachers in private general education schools toward the inclusion of students with disabilities. In *Research in Developmental Disabilities*. 2022, 130, 104342. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104342>
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. In *European Journal of Special Needs Education*. 2002, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

- Bjornsson, B.G., Saemundsen, E., Njardvik, U. (2019). A survey of Icelandic elementary school teachers' knowledge and views of autism – Implications for educational practices. In *Nordic Psychology*. 2019, 71(2), 81-92. <https://doi.org/10.1080/19012276.2018.1480408>
- Block, M.E., Klavina, A., Flint, W. (2007). Including students with severe, multiple disabilities in general physical education. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2007, 78(3), 29-32. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597986>
- Catellani, N., Ilyasov, D.F., Cherepov, E.A., Sevryukova, A.A., Selivanova, E.A., Kudinov, V.V., Nikolov, N.O. (2018). Development of psychological readiness in physical education teachers for the implementation of inclusive education. In *Человек. Спорт. Медицина*. 2018, 18(1), 125-137. <https://doi.org/10.14529/hsm180111>
- Cook, A., Ogden, J. (2022). Challenges, strategies and self-efficacy of teachers supporting autistic pupils in contrasting school settings: a qualitative study. In *European Journal of Special Needs Education*. 2022, 37(3), 371-385. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878659>
- Finlay, C., Kinsella, W., Prendeville, P. (2022). The professional development needs of primary teachers in special classes for children with autism in the republic of Ireland. In *Professional Development in Education*. 2022, 48(2), 233-253. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1696872>
- George, D., Mallery, P. (2003). *Cronbach's alpha. SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 11, 231, Boston: Allyn & Bacon.
- Gordon, V., Pennington, C.G. (2022). Tips for Including Individuals with Autism in Physical Education. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2022, 93(1), 58-60. <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2006021>
- Hersman, B.L., Hodge, S.R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. In *Education and Urban Society*. 2010, 42(6), 730-757. <https://doi.org/10.1177/0013124510371038>
- Holland, S.K., Holland, K., Haegele, J.A., Alber-Morgan, S.R. (2019). Making it stick: teaching students with autism to generalize physical education skills. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2019, 90(6), 32-39. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1614120>
- Jury, M., Perrin, A.L., Desombre, C., Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. In *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2021, 83, 101746. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>
- Lamb, P., Firbank, D., Aldous, D. (2016). Capturing the world of physical education through the eyes of children with autism spectrum disorders. In *Sport, Education and Society*. 2016, 21(5), 698-722. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.941794>

- Lee, J., Vargo, K.K. (2017). Physical activity into socialization: A movement-based social skills program for children with autism spectrum disorder. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2017, 88(4), 7-13. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1270788>
- Leonard, N. M., Smyth, S. (2022). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. In *International Journal of Inclusive Education*. 2022, 26(7), 737-751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Low, H. M., Lee, L. W., Che Ahmad, A. (2018). Pre-service teachers' attitude towards inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder in Malaysia. In *International Journal of Inclusive Education*. 2018, 22(3), 235-251. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362479>
- Martin, K., Kudláček, M. (2010). Attitudes of pre-service teachers in an Australian University towards inclusion of students with physical disabilities in general physical education programs. In *European Journal of Adapted Physical Activity*. 2010, 3(1), 30-48. <https://doi.org/10.5507/euj.2010.003>
- McNamara, S. W. T., Healy, S., Bittner, M., Blagrove, J. (2023). Physical educators' experiences and perceptions towards teaching autistic children: a mixed methods approach. In *Sport, Education and Society*. 2023, 28(5), 522-535. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2052835>
- Menear, K. S., Neumeier, W. H. (2015). Promoting physical activity for students with autism spectrum disorder: Barriers, benefits, and strategies for success. In *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 2015, 86(3), 43-48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.998395>
- MKCH-10, 2021. *Medzinárodná klasifikácia chorôb, 10. revízia*. [cit. 18. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/MKCH-10-Revizia.aspx>
- Norris, J., van der Mars, H., Kulinna, P., Amrein-Beardsley, A., Kwon, J., Hodges, M. (2017). Physical education teacher perceptions of teacher evaluation. In *The Physical Educator*. 2017, 74(1), 41-62. <https://doi.org/10.18666/TPE-2017-V74-I1-6882>
- Rekaa, H., Hanisch, H., Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. In *International Journal of Disability, Development and Education*. 2019, 66(1), 36-55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Sansi, A., Nalbant, S., Ozer, D. (2021). Effects of an inclusive physical activity program on the motor skills, social skills and attitudes of students with and without autism spectrum disorder. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2021, 51, 2254-2270. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04693-z>

- Selickaitė, D., Hutzler, Y., Pukėnas, K., Block, M.E., Rėklaitienė, D. (2018). Validity and reliability of a Lithuanian physical education teachers' self-efficacy scale toward inclusion of students with autism spectrum disorders. In *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*. 2018, 3(110). <https://doi.org/10.33607/bjshs.v3i110.249>
- Sortwell, A., Carter-Thuillier, B., Konukman, F., O'Brien, K., Hattabi, S., Trimble, K. (2023). Planning and Pedagogical Considerations for Teaching Children With Autism Spectrum Disorder in Physical Education. In *Kinesiology Review*. 2023, 1(aop), 1-11. <https://doi.org/10.1123/kr.2023-0015>
- Taliaferro, A., Block, M., Harris, N., Krause, J. (2011). Physical educators' self-efficacy toward including students with disabilities – Autism version 8.2 [nepublikovaný výskumný nástroj].
- Tarantino, G., Makopoulou, K., Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. In *Educational Research Review*. 2022, 36, 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- Todd, T. (2012). Teaching motor skills to individuals with autism spectrum disorders. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2012, 83(8), 32-48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598827>
- Weiner, B., Grenier, M. (2020). Sensory balancing strategies for students with autism spectrum disorder. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2020, 91(8), 21-28. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1798308>
- Wilson, W. J., Kelly, L. E., Haegele, J. A. (2020). 'We're asking teachers to do more with less': perspectives on least restrictive environment implementation in physical education. In *Sport, Education and Society*. 2020, 25(9), 1058-1071. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1688279>
- Yanardağ, M., Yılmaz, İ., Aras, Ö. (2010). Approaches to the Teaching Exercise and Sports for the Children with Autism. In *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2010, 2(3), 214-230. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107971>
- Zee, M., de Bree, E., Hakvoort, B., Koomen, H. M. (2020). Exploring relationships between teachers and students with diagnosed disabilities: A multi-informant approach. In *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2020, 66, 101101. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101101>
- Zhang, J., Griffin, A. J. (2007). Including children with autism in general physical education: Eight possible solutions. In *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2007, 78(3), 33-50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597987>

Zhang, M., Liu, Z., Ma, H., Smith, D. M. (2020). Chronic physical activity for attention deficit hyperactivity disorder and/or autism Spectrum disorder in children: A meta-analysis of randomized controlled trials. In *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. 2020, 14, 564886.
<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2020.564886>

Výskum bol realizovaný ako súčasť grantových úloh KEGA č. 051UK-4/2022 s názvom „Inkluzívne vzdelávanie v telesnej a športovej výchove“ a VEGA č. 1/0694/24 s názvom „Telesná a športová výchova ako prostriedok inklúzie žiakov s poruchami autistického spektra“.

Mgr. Lucia Bundová, PhD.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
bundova@fedu.uniba.sk

Doc. Mgr. Dagmar Nemček, PhD.,

Katedra špeciálnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
dagmar.nemcek@uniba.sk