

Skúsenosti učiteľov telesnej a športovej výchovy na gymnáziách s inklúziou žiakov s poruchou autistického spektra

Dagmar NEMČEK¹, Viktória KRIŠŠÁKOVÁ¹

¹Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Korešpondenčný autor: Dagmar Nemček, e-mail: dagmar.nemcek@uniba.sk (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5229-9153>)

Abstrakt:

Cieľom výskumu bolo preskúmať skúsenosti učiteľov telesnej a športovej výchovy (TŠV) na gymnáziách s inklúziou žiakov s poruchami autistického spektra (PAS), identifikovať bariéry a špecifiká inkluzívneho vzdelávania a formulovať odporúčania pre úspešnú realizáciu inkluzívnej praxe. Výskum bol realizovaný kvalitatívnym dizajnom prostredníctvom pološtruktúrovaných rozhovorov s učiteľmi TŠV pôsobiacimi na gymnáziách (n=4), ktorí mali skúsenosť so vzdelávaním žiakov s PAS. Získané údaje boli analyzované pomocou tematickej analýzy. Učitelia TŠV na gymnáziách vnímali inklúziu žiakov s PAS prevažne pozitívne a zdôrazňovali jej prínos pre rozvoj tolerance, sociálnej citlivosti a sociálneho začlenenia žiakov. Inklúzia podľa nich spravidla neznižuje kvalitu vyučovania, ak učiteľ pozná individuálne potreby žiaka a disponuje dostatočnými skúsenosťami. Medzi najvýznamnejšie špecifiká patrila potreba rešpektovať rutiny, preferencie a predvídateľnosť prostredia. Za najnáročnejšiu oblasť považovali kolektívne športy a aktivity vyžadujúce intenzívnu sociálnu interakciu. Účastníci zároveň zdôrazňovali význam individuálneho prístupu, spolupráce s rodičmi a učiteľmi, pedagogickej flexibility a poznania potrieb konkrétneho žiaka. Pedagogických asistentov vnímali ako prínosnú, nie však nevyhnutnú súčasť inkluzívneho vyučovania. Výsledky naznačujú, že úspešná inklúzia žiakov s PAS v TŠV je podmienená pozitívnym postojom učiteľa, jeho schopnosťou flexibilne reagovať na individuálne potreby žiaka a efektívnou spolupracou medzi všetkými aktérmi vzdelávacieho procesu. Zistenia môžu prispieť k skvalitneniu prípravy učiteľov a tvorbe podporných opatrení pre inkluzívnu TŠV na stredných školách.

Kľúčové slová: Poruchy autistického spektra, inkluzívne vzdelávanie, telesná a športová výchova, učitelia, gymnáziá, kvalitatívny výskum.

Poruchy autistického spektra (PAS) predstavujú neurovývinové poruchy charakteristické pretrvávajúcimi deficitmi v sociálnej komunikácii a sociálnej interakcii, ako aj prítomnosťou repetitívnych vzorcov správania, záujmov a aktivít (American Psychiatric Association, 2022). Tieto charakteristiky sa prejavujú v rôznej intenzite a významne ovplyvňujú vzdelávanie, sociálne vzťahy a participáciu jednotlivcov v školskom prostredí (Nadányi, 2024). V posledných rokoch dochádza k nárastu počtu žiakov s PAS vzdelávaných

v podmienkach inkluzívneho vzdelávania, čo kladie zvýšené nároky na pedagogických zamestnancov a organizáciu vzdelávacieho procesu. Národné štatistické údaje naznačujú, že v školskom roku 2024/2025 bolo v slovenských základných školách hlavného vzdelávacieho prúdu vzdelávaných 2 412 žiakov s diagnostikovanou poruchou autistického spektra, ktorí boli evidovaní centrami poradenstva a prevencie. V školskom roku 2025/2026 sa tento počet zvýšil na 2 578 žiakov (CVTI SR, 2025).

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje prístup, ktorého cieľom je zabezpečiť rovnaké vzdelávacie príležitosti pre všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne potreby. V prípade žiakov s PAS si však úspešná realizácia inklúzie vyžaduje zohľadnenie ich špecifických potrieb v oblasti komunikácie, sociálnej interakcie, senzorického spracovania a adaptácie na zmeny (UNESCO, 2020). Výskumy realizované v prostredí základných škôl poukazujú na to, že učitelia vo všeobecnosti podporujú myšlienku inkluzívneho vzdelávania, avšak súčasne identifikujú viaceré výzvy spojené s jeho praktickou realizáciou. Medzi najčastejšie patria potreba individuálneho prístupu, úprava vyučovacích stratégií, nedostatok odborných poznatkov o PAS a potreba spolupráce s ďalšími odborníkmi a rodinou žiaka (Nagyová et al., 2025a). Významným faktorom úspešnej inklúzie je pripravenosť učiteľov reagovať na individuálne potreby žiakov s PAS. Skúsenosti pedagógov naznačujú, že efektívna podpora týchto žiakov je založená na dôkladnom poznaní ich charakteristík, využívaní vhodných pedagogických stratégií a na vytváraní predvídateľného a bezpečného prostredia. Súčasne sa ukazuje, že pozitívne skúsenosti učiteľov s inklúziou môžu prispievať k rozvoju ich profesijných kompetencií a k pozitívnejšiemu vnímaniu inkluzívneho vzdelávania (Nagyová et al., 2025b).

Špecifické postavenie v inkluzívnom vzdelávaní má telesná a športová výchova (TŠV). Na rozdiel od väčšiny vyučovacích predmetov je charakteristická zvýšenými nárokmi na sociálnu interakciu, skupinovú spoluprácu, komunikáciu a adaptáciu na dynamicky sa meniace situácie. Práve tieto aspekty môžu predstavovať pre žiakov s PAS významnú výzvu. Na druhej strane TŠV poskytuje jedinečný priestor na rozvoj pohybových kompetencií, sociálnych vzťahov, sebadôvery a pocitu spolupatričnosti. Úspešná participácia žiakov s PAS na hodinách TŠV môže významne podporovať ich sociálne začlenenie do školského kolektívu (Nemček, 2024). Dôležitým predpokladom úspešnej inklúzie v TŠV je sebadôvera učiteľov vo vlastné schopnosti realizovať inkluzívne vyučovanie. Výskum autorky Nemček et al. (2024) ukázal, že slovenskí učitelia TŠV vnímajú úroveň svojej pripravenosti na inklúziu žiakov s PAS ako strednú. Zároveň zdôrazňujú potrebu spolupráce s ďalšími odborníkmi a podporu pri modifikácii pravidiel, aktivít, inštrukcií či zvládání náročného správania žiakov s PAS.

Výsledky naznačujú, že úspešná inklúzia v TŠV nezávisí len od postojov učiteľov, ale aj od dostupnosti podpory, odborných vedomostí a praktických skúseností. Jednou z významných bariér inkluzívneho vzdelávania nevynímajúc hodiny TŠV môže byť problémové správanie žiakov s PAS. Nadányi (2024) poukazuje na skutočnosť, že prejavy problémového správania môžu negatívne ovplyvňovať edukáciu žiakov, ich sociálne vzťahy aj celkovú organizáciu vyučovacieho procesu. Zároveň však zdôrazňuje význam vhodne zvolených pedagogických a behaviorálnych intervencií, ktoré môžu prispieť k úspešnej participácii žiakov s PAS vo vzdelávacom procese.

Napriek narastajúcemu počtu výskumov zameraných na inkluzívne vzdelávanie žiakov s PAS zostáva problematika ich inklúzie v TŠV na úrovni stredných škôl a gymnázií v slovenskom prostredí nedostatočne preskúmaná. Väčšina domácich výskumov sa sústreďuje na prostredie základných škôl alebo na všeobecné aspekty inkluzívneho vzdelávania. Chýbajú však hlbšie poznatky o skúsenostiach učiteľov TŠV pôsobiacich na gymnáziách, ich postojoch k inklúzii žiakov s PAS, vnímaných bariérach a odporúčaníach pre úspešnú realizáciu inkluzívnej praxe.

Cieľ a výskumné otázky

Cieľom výskumu bolo identifikovať a opísať skúsenosti učiteľov telesnej a športovej výchovy na gymnáziách s inkluzívnym vzdelávaním žiakov s poruchou autistického spektra, so zameraním na ich postoje k inklúzii, vnímané bariéry a náročnosť vyučovania, ako aj odporúčania pre realizáciu inkluzívnej praxe v telesnej a športovej výchove.

Predkladaný výskum zahŕňal 3 výskumné otázky (VO), na ktoré nachádza odpovede:

- **VO1:** Aké postoje zaujímajú učitelia telesnej a športovej výchovy na gymnáziách k inklúzii žiakov s PAS?
- **VO2:** Aké bariéry, špecifiká a náročné situácie identifikujú učitelia TŠV pri inkluzívnom vzdelávaní žiakov s PAS?
- **VO3:** Aké odporúčania pre úspešnú realizáciu inkluzívnej praxe v TŠV formulujú učitelia gymnázií na základe svojich skúseností so žiakmi s PAS?

Metodika

Výskum využíval kvalitatívnu metodológiu. Výskumný súbor pozostával zo zámerného výberu participantov, učiteľov telesnej a športovej školy vyučujúcich na 8-ročných a 4-ročných gymnáziách. Vopred sme si zvolili hlavné kritériá pre výber výskumného súboru, ktoré museli participantí spĺňať: (1) participantí museli byť učiteľmi telesnej

a športovej výchovy na gymnáziu, (2) museli mať pedagogickú prax s inklúziou žiakov s PAS na svojich hodinách TŠV. Výskumný súbor pozostával zo 4 učiteľov TŠV, ktorých sme z anonymných dôvodov označili P₁ až P₄. Základné demografické údaje o jednotlivých participantoch uvádzame v tabuľke 1.

Tab. 1 Charakteristika výskumnej vzorky

P ₁ – P ₄	Vek (roky)	Pohlavie	Ukončená aprobácia	Dĺžka praxe (roky)	Kraj	Počet žiakov s PAS	Pohlavie žiakov s PAS
P ₁	48	Žena	Učiteľstvo telesnej výchovy v kombinácii s geografiou	26	Bratislavský	6	Obe pohlavia
P ₂	35	Muž	Učiteľstvo telesnej výchovy so špecializáciou šport a zdravie	8	Bratislavský	2	Mužské
P ₃	56	Muž	Učiteľstvo telesnej výchovy v kombinácii s geografiou	31	Nitriansky	1	Mužské
P ₄	47	Muž	Učiteľstvo telesnej výchovy v kombinácii s nemeckým jazykom	25	Košický	3	Obe pohlavia

Legenda: P – Participant/ka, PAS – porucha autistického spektra

Výskumu sa zúčastnila jedna žena a traja muži vo veku od 35 do 56 rokov s priemerným vekom 46,5 rokov. Dĺžka pedagogickej praxe participantov sa pohybovala od 8 do 31 rokov, čo poukazuje na vysokú mieru profesijných skúseností participantov. Učitelia TŠV pôsobili na gymnáziách v troch krajoch Slovenskej republiky, konkrétne dvaja vyučovali na gymnáziách v hlavnom meste Bratislava, jeden participant pôsobil na gymnáziu v Nitrianskom kraji a jeden v Košickom kraji. Všetci participanti mali ukončené vysokoškolské vzdelanie učiteľského smeru so zameraním na telesnú výchovu, pričom ich aprobácie boli kombinované s geografiou (P₁, P₃), nemeckým jazykom (P₄) alebo špecializáciou šport a zdravie (P₂). Participanti mali v čase realizácie výskumu na hodinách TŠV začlenených minimálne jedného (P₃) a maximálne 6 žiakov s PAS (P₁), pričom dvaja učitelia pracovali so žiakmi oboch pohlaví a dvaja výlučne s chlapcami. Musíme tiež podotknúť, že všetci učitelia absolvovali počas pregraduálneho štúdia aspoň jeden predmet zdravotnej/integrovannej telesnej a športovej výchovy. Celkovo možno konštatovať, že výskumná vzorka zahŕňala participantov s rôznorodými profesijnými skúsenosťami, ktorí disponovali praktickou skúsenosťou s inkluzívnym vzdelávaním žiakov s PAS v prostredí gymnaziálneho vzdelávania (tab. 1).

Na zber výskumných údajov sme zvolili pološtruktúrované rozhovory (Gavora, 2010; Skutil et al., 2011). Vytýčili sme si 3 tematické oblasti (tab. 2):

1. Postoje učiteľov k inklúzii žiakov s PAS v telesnej a športovej výchove;
2. Bariéry a náročnosť inkluzívneho telovýchovného procesu;

3. Odporúčania pre inkluzívnu prax v telesnej a športovej výchove.

Tab. 2 Prehľad tematických oblastí a otázok vo vzťahu k výskumným otázkam

Výskumná otázka	Tematická oblasť	Otázky v rozhovore
VO₁: Aké postoje zaujímajú učitelia TŠV na gymnáziách k inklúzii žiakov s PAS?	Postoje učiteľov k inklúzii žiakov s PAS v TŠV	- Z Vašej skúsenosti, ako vnímate začlenenie žiaka s autizmom do bežného vyučovania TŠV? Pozitívne, alebo negatívne, a v čom pozitívne/negatívne? - Je podľa Vášho názoru znížená kvalita Vašich hodín, ak je v triede začlenený žiak s autizmom? Ak áno, v čom konkrétne?
VO₂: Aké bariéry, špecifiká a náročné situácie identifikujú učitelia TŠV pri inkluzívnom vzdelávaní žiakov s PAS?	Bariéry a náročnosť inkluzívneho telovýchovného procesu	- Vyskytli sa nejaké bariéry pri začleňovaní žiaka s autizmom do vašich hodín? Ak áno, aké? - Ovplyvnilo začlenenie žiaka s autizmom plánovanie a prípravu na Vaše vyučovanie? Ak áno, čo Vám robilo najväčšie problémy pri plánovaní a v príprave Vašej hodiny? - Je na Vašich hodinách priestor individuálne sa venovať žiakovi s autizmom, alebo sa musí prispôbiť väčšine, prípadne ostáva nepovšimnutý? - Je na vašich hodinách prítomný pedagogický asistent, alebo si začlenenie žiaka s autizmom nevyžaduje prítomnosť asistenta? - Vy by ste prijali pomoc pedagogického asistenta na Vašich hodinách? Myslíte si, že je potrebný? V čom by vám najviac pomohol, pri akej činnosti by ste jeho prítomnosť najviac ocenili?
VO₃: Aké odporúčania pre úspešnú realizáciu inkluzívnej praxe v TŠV formulujú učitelia gymnázií na základe svojich skúseností so žiakmi s PAS?	Odporúčania pre inkluzívnu prax v TŠV	- Vy by ste prijali pomoc pedagogického asistenta na Vašich hodinách? Myslíte si, že je potrebný? V čom by vám najviac pomohol, pri akej činnosti by ste jeho prítomnosť najviac ocenili? - Chceli by ste niečo odkázať (odporučiť, príp. poradiť) telocvikárom, ktorí majú na svojich hodinách začleneného žiaka s autizmom?

Rozhovory sme realizovali osobne (P₁, P₂, P₃) aj online formou (P₄), ktoré boli v trvaní od 7 minút 18 sekúnd (P₃) po 19 minút 42 sekúnd (P₁). Pred realizáciou rozhovorov sme získali informované súhlasy od participantov, ktorí sa rozhodli výskumu zúčastniť. Oboznámili sme ich s podrobným zámerom výskumu a jeho cieľmi. Po získaní údajov z realizovaných rozhovorov, ktoré boli zaznamenané formou audio nahrávok, sme pristúpili k ich transkripcii. Následne sme aplikovali techniku otvoreného kódovania, v rámci ktorej sme sa sústredili na systematickú komparáciu jednotlivých výpovedí a identifikáciu významových jednotiek v texte (Skutil et al., 2011).

Výskum zohľadňuje etické hľadisko, nakoľko sa riešil ako súčasť grantovej úlohy VEGA 1/0694/24, ktorá bola schválená etickou komisiou (EK) Pedagogickej fakulty

Univerzity Komenského v Bratislave (stanovisko EK č. 4/2024), čím bolo súčasne splnené etické kritérium priebehu výskumu.

Výsledky

1. *Postoje učiteľov k inklúzii žiakov s PAS v telesnej a športovej výchove*

Analýza výpovedí participantov ukázala, že učitelia TŠV vyučujúci na gymnáziách vnímali inklúziu žiakov s PAS prevažne pozitívne. V ich výpovediach sa opakovane objavovali témy prínosu inklúzie pre sociálny rozvoj všetkých žiakov, pozitívneho vplyvu pohybových aktivít na samotných žiakov s PAS, ako aj presvedčenie, že pri dostatočných skúsenostiach učiteľa nedochádza k znižovaniu kvality vyučovania.

Výsledky výskumu prvej tematickej oblasti ukázali, že všetci participantí vyjadrovali celkovo priaznivý postoj k začleňovaniu žiakov s PAS do bežného vyučovania TŠV. Učitelia zdôrazňovali predovšetkým význam inklúzie pre rozvoj sociálnej citlivosti, tolerancie a vzájomného rešpektu medzi žiakmi. Participantka P1 poukázala na význam inklúzie pre rozvoj prosociálnych hodnôt u intaktných žiakov: „*Myslím si, že áno, že sú potom tolerantnejší k všetkým iným zjavom. Proste sú tolerantnejší a poznajú tie viaceré odliedene nejakej tej ľudskej povahy.*“ Podobne participant P3 zdôrazňoval bezproblémové prijatie žiaka kolektívom: „*Táto skupina ho akceptuje. Tolerujú ho. A jemu je to podľa mňa dobre.*“ U participantov sa inklúzia nejavila ako problémový prvok vyučovania, ale skôr ako prirodzená súčasť každodennej pedagogickej praxe. Učitelia opakovane uvádzali, že po vytvorení stabilných vzťahov v triede sa prítomnosť žiaka s PAS stáva bežnou súčasťou fungovania skupiny.

Zaujímavým zistením ďalej bolo, že učitelia len minimálne poukazovali na negatívne stránky inklúzie. Negatíva sa objavovali skôr nepriamo a súviseli najmä s vyššími nárokmi na organizáciu vyučovania alebo potrebu individuálneho prístupu. Participant P2 upozornil na zvýšené požiadavky na spoluprácu medzi všetkými aktérmi vzdelávania: „*Vyžaduje si to trochu väčšiu spoluprácu aj s triednym, aj s kolektívom tých žiakov a možno aj prípadne občas nejakú individuálnu pomoc tomu žiakovi.*“ Rovnako participantka P1 pripustila, že časť žiakov by mohla inklúziu vnímať ako určité obmedzenie: „*Možno by povedali áno, že troška ma to obmedzilo.*“ Ani v jednom prípade však učitelia neoznačili tieto okolnosti za dôvod odmietania inklúzie. Skôr ich považovali za prirodzenú súčasť práce v heterogénnom kolektíve.

Významnou témou bola tiež pozitívna úloha TŠV v osobnostnom a pohybovom rozvoji žiakov s PAS. Učitelia vnímali športové a pohybové aktivity ako dôležitý prostriedok podpory sebadomia, sociálneho začlenenia a motivácie. Participant P2 poukázal na význam samotnej účasti žiaka na pohybových aktivitách: „*Pozitívne určite v tom, že je ako keby nútený sa zapojiť*“

do tej pohybovej činnosti.“ Participant P4 opísal pozitívny vplyv pohybového pokroku na sebahodnotenie žiakov s PAS: „*Keď urobia pokrok v nejakom telesnom rozvoji, tak je to cítiť.*“ Ďalej uviedol: „*Ak sa im niečo darí, že sa v tom posunú, alebo sa vyrovnajú zdravým deťom, tak zrazu ich máte aj na športových krúžkoch po vyučovaní.*“ Výsledky naznačujú, že úspech v pohybových aktivitách môže predstavovať významný faktor podporujúci motiváciu žiakov s PAS k ďalšiemu športovému zapájaniu a k rozvoju ich sociálnych kontaktov.

Vo výpovediach participantov smerom ku kvalite vyučovania TŠV dominoval názor, že inklúzia žiakov s PAS vo všeobecnosti neznižuje kvalitu ich vyučovania TŠV. Učitelia zdôrazňovali, že dôležitú úlohu zohráva pripravenosť triedneho kolektívu, skúsenosti učiteľa a poznanie individuálnych potrieb žiaka. Participantka P1 uviedla: „*Nie, myslím si, že nie je znížená. Pretože tie ostatné deti sú veľmi ohľaduplné voči svojim spolužiakom.*“ Podobne aj participant P2 konštatoval: „*Nemyslím si, že je znížená kvalita, len sa musí tá trieda trochu viacej prispôbiť.*“ Najkomplexnejší pohľad poskytol participant P4, ktorý upozornil na význam pedagogických skúseností: „*Ak príde neskúsený učiteľ, ktorý prvýkrát má možnosť vidieť na hodine žiaka s autizmom, nevie čo od neho čakať, môže byť prekvapený, môže sa stať, že je ovplyvnená kvalita danej hodiny.*“ Zároveň však dodal: „*Keď to dieťa raz poznáte, viete čo dokáže, čo nedokáže, aká je jeho silná stránka, slabá stránka, v pohode dokázate zapracovať žiaka s autizmom do normálnej telesnej výchovy na hodine.*“ Tento výrok naznačuje, že potenciálne zníženie kvality vyučovania nesúvisí priamo s prítomnosťou žiaka s PAS, ale skôr s pripravenosťou a kompetenciami učiteľa pracovať v inkluzívnom prostredí.

Vo viacerých výpovediach zúčastnených participantov sa objavila myšlienka, že inklúzia prestáva byť vnímaná ako niečo výnimočné a stáva sa prirodzenou súčasťou školského života. Učitelia pôsobiaci v školách s dlhodobjšími skúsenosťami so začleňovaním žiakov s PAS poukazovali na postupné vytváranie inkluzívnej kultúry školy. Participantka P1 uviedla: „*U nás sú zvyknutí na nich. Na týchto Aspergerov máme ich pomerne dosť, pomaly v každom ročníku.*“ Rovnako pri hodnotení kvality vyučovania konštatovala: „*Sú na nich zvyknutí od malička.*“ Výsledky naznačujú, že dlhodobá skúsenosť školy s inkluzívnym vzdelávaním môže významne prispieť k prirodzenému prijatiu žiakov s PAS spolužiakmi aj učiteľmi. Inklúzia tak nie je vnímaná ako prekážka vyučovania, ale ako bežná súčasť diverzity školského prostredia.

2. Bariéry a náročnosť inkluzívneho telovýchovného procesu

Analýza výpovedí participantov ukázala, že učitelia TŠV nevnímali inklúziu žiakov s PAS ako zásadný problém, ktorý by znemožňoval realizáciu vyučovacieho procesu. Napriek tomu identifikovali viaceré špecifické situácie, ktoré si vyžadovali zvýšenú mieru pedagogickej

flexibility, individuálny prístup, úpravu organizácie vyučovania alebo intenzívnejšiu podporu zo strany učiteľa.

Participant vo všeobecnosti nehovorili o bariérach v tradičnom zmysle slova, ale skôr o špecifikách správania a fungovania žiakov s PAS, ktoré si vyžadovali určitú mieru prispôsobenia organizácie vyučovania. Najčastejšie išlo o potrebu rešpektovať rutiny, predvídateľnosť situácií a individuálne preferencie žiakov. Participantka P1 opísala situáciu, keď narušenie zaužívaného poriadku vyvolalo u žiaka výrazný stres: *„Stratil tenisky, vyložil si ich a zrazu ich nemal. Kebyže tam nemám kolegyňu telocvikárku, ktorá sa mu venovala a išli tie tenisky hľadať, tak on proste odmietal cvičiť.“* Podľa participantky nešlo o samotnú stratu tenisiek, ale o narušenie vopred očakávaného priebehu udalostí: *„Vyšlo to z tých nejakých jeho predpísaných liniek, a teda bol to veľký problém.“* Ďalším príkladom bola potreba rešpektovať individuálny spôsob prezliekania: *„Čaká, kým sa všetci prezlečú, až potom on vchádza do šatne. Na konci čaká, kým sa zase všetci oblečú, odídu a potom on sa prezlieka.“* Významným zistením bolo, že väčšina týchto organizačných špecifik nezasahovala priamo do samotného priebehu hodiny TŠV. Ako uviedla participantka P1: *„Oni potom prídu na tú hodinu a tam už to ide normálne.“* Participant zároveň zdôrazňovali, že žiaci s PAS často vykazovali vysokú mieru disciplinovanosti a dodržiavania pravidiel, čo v niektorých prípadoch predstavovalo skôr výhodu než prekážku.

Za najvýraznejšiu prekážku považovali učitelia oblasť kolektívnych športov a sociálnej interakcie počas pohybových aktivít. Učitelia opakovane uvádzali, že žiaci s PAS majú väčšie ťažkosti pri aktivitách vyžadujúcich spoluprácu, flexibilné rozhodovanie a orientáciu v dynamických herných situáciách. Participant P4 uviedol: *„Na telesnej sú hlavne kolektívne športy. Alebo sa pracuje v kolektíve. Pre nich začlenenie do kolektívu je problém.“* Zároveň poukázal na odlišnosti v osvojovaní pohybových zručností: *„Ťažšie sa učia pohybovým návykom. Pohybovým zručnostiam.“* Podľa jeho skúseností sa problémy netýkali rozvoja pohybových schopností, ale skôr učenia komplexných športových činností: *„Čo sa týka rozvoja pohybových schopností, teraz mám na mysli silu, rýchlosť, vytrvalosť a podobné. Tam žiadny problém nie je.“* Za náročné označil najmä situácie vyžadujúce tvorivé riešenie herných situácií: *„Keď majú preukázať istú mieru kreativity v tej hre, predvídavosti alebo kombinácie, toto im ide ďaleko, ďaleko horšie.“* Výsledky naznačujú, že najväčšie výzvy inkluzívneho vyučovania nesúvisia s fyzickými výkonmi žiakov s PAS, ale so sociálnymi a kognitívnymi požiadavkami kolektívnych športov.

Prekvapujúcim zistením bolo, že väčšina participantov nepovažovala plánovanie hodín pre žiakov s PAS za výrazne náročnejšie. Učitelia deklarovali schopnosť pružne modifikovať

priebeh vyučovania podľa aktuálnych potrieb žiaka bez zásadných zásahov do plánovaných aktivít. Participantka P1 uviedla: „*Myslím, že neovplyvnilo. Veľmi ma to nezaťažuje ani nič podobné.*“ Podobne participant P2 konštatoval: „*Nejakým spôsobom to až tak nenarušilo to plánovanie tej hodiny.*“ Učitelia v gymnáziách však zároveň opisovali potrebu priebežných úprav počas vyučovania. Participantka P1 vysvetlila: „*Buď mu niečo dovysvetľujem, alebo ho zaradím, alebo mu pomôžem akoby začleniť.*“ V prípade potreby poskytovala aj alternatívne pohybové aktivity: „*Keď chce ísť radšej do posilňovne, ide na bežiaci pás, alebo na cyklotrenažér.*“ Odlišný pohľad prezentoval participant P4, ktorý upozornil, že individualizácia si predsa len vyžaduje dodatočný čas: „*Predpokladá to väčšiu prípravu pred hodinou pre toho žiaka. Možno aj nejaká práca po hodine.*“ Možno teda konštatovať, že učitelia nevnímali zvýšenú záťaž v plánovaní samotného obsahu vyučovania, ale skôr v potrebe flexibilne reagovať na individuálne potreby žiakov počas realizácie hodiny.

Z pohľadu skúsenosti s poskytovaním individuálnej podpory k žiakom s PAS participanti naznačili rozdiely. Rozsah individuálneho prístupu bol ovplyvnený najmä počtom žiakov v triede, charakterom vyučovanej témy a organizačnými možnosťami školy. Participantka P1 opísala rôzne formy podpory: „*Niekedy si ho zoberiem k sebe a som ja jeho spoluhráč.*“ V prípadoch, keď sa žiak odmietal zapojiť do kolektívnej hry, preferovala alternatívne riešenie: „*Dávam mu cvičenie bokom, napríklad ide do tej posilňovne.*“ Súčasne otvorene priznala, že nie vždy je možné zabezpečiť plnú individuálnu podporu: „*Môže sa niekedy stať, že tam ostáva aj nepovšimnutý.*“ Participant P2 poukázal na vplyv veľkosti triedy: „*Keď mám 18 chalanov v triede, tak je to náročné sa niekomu individuálne venovať.*“ Naopak participant P4 bol presvedčený, že pri vhodnej organizácii je individuálna podpora realizovateľná: „*Samozrejme, že priestoru je dosť. Na to, aby sa pracovalo aj individuálnejšie s týmito žiakmi.*“ Výsledky ukazujú, že individuálny prístup je vnímaný ako dôležitý predpoklad úspešnej inklúzie, jeho realizácia však závisí od konkrétnych podmienok školy a organizácie vyučovania.

V oblasti priamej podpory na hodinách TŠV bolo zaujímavým zistením, že žiadny z participantov nemal na hodinách TŠV k dispozícii pedagogického asistenta. Napriek tomu sa názory na jeho potrebnosť líšili. Participantka P1 uviedla: „*Nie je to potrebné, my nejak to učitelia telesnej na našej škole zvládame.*“ Zároveň však pripustila, že dodatočná podpora by mohla byť prínosom: „*Možno by sme to privítali.*“ Participant P2 zdôraznil význam asistenta najmä pri väčších skupinách žiakov: „*Keď je veľká skupina žiakov, tak by si to žiadalo začlenenie.*“ Podobne poukázal na jeho význam počas skupinových aktivít: „*Trieda je rozdelená na nejaké 2–3 skupiny a už tam je niekedy problém.*“ Participant P4 upozornil na

systémový problém nedostatku asistentov: „*Tých asistentov je veľmi málo. Žiadosť, keď škola podá, väčšinou príde negatívna odpoveď.*“ Súčasne zdôraznil, že učitelia sú nútení suplovať odbornú podporu vlastnými silami: „*Pracujeme s nimi na každej hodine len my učitelia a musíme sa dovzdelávať, že čo a ako.*“

Celkovo výsledky naznačujú, že učitelia síce dokážu zabezpečiť inkluzívne vzdelávanie aj bez pedagogického asistenta, avšak jeho prítomnosť by mohla významne podporiť individualizáciu vyučovania, organizáciu skupinových aktivít a efektívnejšiu podporu žiakov s PAS.

3. Odporúčania pre inkluzívnu prax v telesnej a športovej výchove

Analýza odporúčaní participantov umožnila identifikovať viacero faktorov, ktoré učitelia považujú za dôležité pre úspešnú realizáciu inkluzívneho vzdelávania žiakov s PAS na hodinách TŠV. Výpovede participantov sa sústreďovali najmä na význam individuálneho prístupu k žiakovi, spolupráce medzi učiteľmi a rodičmi, potrebu poznania špecifik konkrétného žiaka, ako aj na otázku personálnej podpory počas vyučovania.

Vo výpovediach participantov dominoval názor, že učitelia TŠV na gymnáziách by sa nemali obávať práce so žiakmi s PAS a mali by byť otvorení ich začleňovaniu do vyučovania. Respondenti zdôrazňovali najmä potrebu trpezlivosti, flexibility a ochoty hľadať vhodné formy zapojenia žiaka do pohybových aktivít. Participantka P1 uviedla: „*Ja si myslím, že sa netreba toho báť. A treba to minimálne vyskúšať.*“ Svoju skúsenosť zároveň hodnotila pozitívne: „*U nás sa to len pri troške našej snahy v pohode dá.*“ Vo výpovediach sa opakovane objavovalo presvedčenie, že žiaci s PAS disponujú viacerými pozitívnymi charakteristikami, ktoré môžu byť pri vyučovaní významnou výhodou. Participantka P1 zdôraznila: „*Oni sú veľmi, veľmi pracovití.*“ Zároveň dodala: „*Tie pracovné návyky majú veľmi, veľmi silné.*“ Participant P4 odporúčal učiteľom zamerať sa na individuálne poznávanie každého žiaka: „*Skúšať, na čo tie deti reagujú, čo ich baví, čo ich nebaví.*“ Podľa jeho názoru je dôležité identifikovať aktivity, ktoré žiaka motivujú: „*Skúšať, čo na daného žiaka platí, k čomu inklinuje.*“ Výsledky naznačujú, že učitelia považujú individuálne poznanie žiaka za jeden z najdôležitejších predpokladov úspešnej inkluzívnej praxe.

Z pohľadu podmienok úspešnej inklúzie participanti opakovane zdôrazňovali význam spolupráce medzi všetkými aktérmi vzdelávacieho procesu. Za jednu z najdôležitejších podmienok úspešnej inklúzie označili efektívnu komunikáciu medzi učiteľom TŠV, triednym učiteľom a rodičmi žiaka. Participant P2 uviedol: „*Určite, aby to komunikovali aj s rodičmi, aj s tým triednym učiteľom.*“ Podľa jeho názoru je dôležité získať čo najviac informácií o potrebách žiaka: „*Aby vedeli o tom žiakovi čo najviac.*“ Tieto poznatky následne umožňujú

lepšie plánovať podporu žiaka počas vyučovania: „*Aby sa ten žiak začlenil do toho kolektívu a celkovo aj do tej hodiny.*“ Významným zistením bolo aj presvedčenie všetkých štyroch participantov, že úspešná inklúzia prináša pozitívny efekt nielen samotným žiakom s PAS, ale aj ich spolužiakom. Participantka P1 zdôraznila: „*Určite to pomôže aj tým ostatným deťom, že vidia niečo iné. Nie sme všetci rovnakí.*“ Tento výrok poukazuje na širší výchovný potenciál inkluzívneho vzdelávania, ktoré môže podporovať rozvoj tolerance, rešpektu a sociálnej citlivosti celej triedy.

Zaujímavým zistením bolo, že participantí nevnímali potrebu špecifického odborného vzdelávania ako nevyhnutný predpoklad úspešnej práce so žiakmi s PAS. Vo výpovediach sa objavoval dôraz skôr na pedagogické skúsenosti, citlivý prístup a schopnosť reflektovať individuálne potreby žiaka. Participant P4 uviedol: „*Ani nepotrebuje telocvikár žiadne špeciálne vzdelanie na to, aby vedel, ako s daným žiakom pracovať.*“ Zároveň zdôraznil význam všeobecných pedagogických kompetencií: „*Ak človek vie pracovať s deťmi, a to hocíjakými zdravými, nezdravými, tak vie so všetkými.*“ Tieto výpovede naznačujú, že učitelia pripisujú väčší význam praktickým skúsenostiam a každodennej pedagogickej práci než formálnemu špecializovanému vzdelávaniu.

Otázka pedagogického asistenta patrila medzi témy, pri ktorých sa názory participantov mierne líšili. Väčšina respondentov sa zhodovala v tom, že asistent môže byť v určitých situáciách užitočný, avšak nepovažovali ho za nevyhnutnú podmienku úspešného začlenenia žiaka s PAS. Participantka P1 uviedla, že v ich škole supľujú podpornú funkciu samotní učitelia: „*My si tak asistujeme navzájom.*“ Vysvetlila, že spoločné vedenie hodín umožňuje pružnejšie reagovať na individuálne potreby žiakov: „*Keď sa urobia dvojice a on nemá dvojicu, tak si ho zoberie jedna z nás.*“ Participant P2 videl potenciálny prínos pedagogického asistenta najmä pri organizácii skupinových aktivít: „*Keď sa realizujú nejaké prípravné cvičenia alebo športové hry.*“ Podľa jeho skúseností vznikajú komplikácie najmä v situáciách, keď je trieda rozdelená na viacero skupín: „*Trieda je rozdelená na nejaké dve-tri skupiny a už tam je niekedy problém.*“ Participant P4 vnímal pedagogického asistenta predovšetkým ako podporu pri individualizovaných aktivitách: „*Aby sa im viacej venoval.*“ Zároveň však dodal: „*Bežne, na tejto hodine, ja osobne nepotrebujem asistenta.*“ Výsledky naznačujú, že pedagogický asistent je učiteľmi vnímaný skôr ako podporný prvok zvyšujúci komfort práce než ako nevyhnutná podmienka realizácie inkluzívneho vyučovania.

Vo výpovediach participantov zameraných na návrhy a systémové zmeny, sa systémové odporúčania objavovali len okrajovo. Nepriamo však možno identifikovať potrebu vytvárania podmienok pre efektívnejšiu spoluprácu medzi odborníkmi, učiteľmi a rodinou žiaka, ako aj

potrebu personálnej podpory pri organizácii náročnejších vyučovacích situácií. Významným zistením bolo, že participanti nepoukazovali na zásadné nedostatky inkluzívneho systému ako takého. Skôr zdôrazňovali potrebu vytvárania podmienok, ktoré umožnia učiteľom lepšie reagovať na individuálne potreby žiakov. Viaceré výpovede naznačovali, že kvalita inklúzie závisí predovšetkým od konkrétnych podmienok školy, pedagogického kolektívu a prístupu samotného učiteľa.

Celkovo možno konštatovať, že učitelia TŠV na gymnáziách vnímali úspešnú inklúziu žiakov s PAS predovšetkým ako výsledok individuálneho prístupu, dobrej komunikácie, pedagogickej flexibility a ochoty hľadať vhodné formy zapojenia žiaka do vyučovania. Podľa participantov nie je rozhodujúcim faktorom špeciálne vybavenie školy ani prítomnosť pedagogického asistenta, ale schopnosť učiteľa porozumieť potrebám konkrétného žiaka a vytvárať podmienky pre jeho aktívnu participáciu na pohybových aktivitách.

Diskusia

VO1: *Aké postoje zaujímajú učitelia TŠV na gymnáziách k inklúzii žiakov s PAS?*

Výsledky predloženého výskumu poukázali na prevažne pozitívne postoje učiteľov TŠV na gymnáziách k inklúzii žiakov s PAS. Participanti vnímali začlenenie žiakov s PAS ako prirodzenú súčasť vzdelávacieho procesu a zdôrazňovali jeho prínos nielen pre samotných žiakov s PAS, ale aj pre ich intaktných spolužiakov. Učitelia poukazovali predovšetkým na rozvoj tolerancie, rešpektu a sociálnej citlivosti v triednom kolektíve, čo naznačuje, že inklúzia je vnímaná aj ako významný výchovný nástroj podporujúci sociálne učenie všetkých žiakov. Toto zistenie korešponduje s výsledkami výskumu Nemček a Haegle (2025), ktorí v súbore 180 učiteľov TŠV na Slovensku identifikovali celkovo pozitívne postoje k inklúzii žiakov s PAS. Učitelia oboch pohlaví sa zhodovali najmä v tom, že spoločné vzdelávanie podporuje rozvoj tolerancie, spolupráce, vzájomnej pomoci a lepšieho porozumenia osobám s PAS. Výsledky naznačujú, že učitelia vnímajú inklúziu nielen ako spôsob zabezpečenia rovnakých vzdelávacích príležitostí, ale aj ako prostriedok rozvoja prosociálnych kompetencií všetkých žiakov.

Pozitívne postoje učiteľov možno interpretovať aj v kontexte ich dlhodobých skúseností s inkluzívnym vzdelávaním, na čo poukazujú výskumy aj iných autorov. Autorky Nemček a Uhlíková Ozoráková (2026), zistili, že po počiatočnom období adaptácie žiakov s PAS už v primárnom stupni vzdelávania, postupne lepšie porozumeli individuálnym potrebám týchto žiakov a dokázali efektívnejšie reagovať na ich špecifiká. Participanti výskumu dvojice autoriek zdôrazňovali, že po vytvorení vzájomnej dôvery a osvojení vhodných komunikačných stratégií

sa ich práca so žiakmi s PAS stala výrazne jednoduchšou a predvídateľnejšou. Participanti nášho výskumu pôsobili v školách, kde sa žiaci s PAS vyskytovali pravidelne, čo pravdepodobne prispelo k vytvoreniu inkluzívnej školskej kultúry a k normalizácii prítomnosti týchto žiakov vo vyučovaní. Skúsenosť učiteľa sa zároveň ukázala ako významný faktor pri zvládaní inkluzívnych situácií. Význam praktických skúseností potvrdzujú aj zistenia Nemček a Haegele (2025), podľa ktorých učitelia s dlhšou pedagogickou praxou, skúsenosťami s inkluzívnou výučbou a podporou pedagogického asistenta vykazovali menej negatívnych postojov k vzdelávaniu žiakov s PAS. Autori zároveň poukazujú na to, že dostatočná znalosť charakteristík konkrétneho žiaka môže znižovať mieru neistoty učiteľa a podporovať jeho pripravenosť realizovať potrebné úpravy vo vyučovaní. Učitelia nášho výskumu uvádzali, že po dôkladnom poznaní silných a slabých stránok žiaka dokázali efektívne prispôbovať vyučovanie bez výrazného negatívneho dopadu na jeho kvalitu.

Významným zistením bolo aj presvedčenie participantov, že TŠV predstavuje vhodné prostredie na podporu sociálneho začlenenia a osobnostného rozvoja žiakov s PAS. Úspech v pohybových aktivitách podľa výpovedí učiteľov posilňoval sebavedomie žiakov a podporoval ich motiváciu k ďalšej športovej participácii. Možno predpokladať, že práve bezprostredná spätná väzba, možnosť zažívať úspech a prirodzené sociálne interakcie počas pohybových aktivít vytvárajú podmienky pre rozvoj sociálnych kompetencií a pozitívneho sebahodnotenia žiakov s PAS. Podobne aj Nemček a Haegele (2025) uvádzajú, že učitelia pripisovali inklúzii významný potenciál pri rozvoji sociálnych vzťahov, spolupráce a vzájomného porozumenia medzi žiakmi. TŠV tak môže vytvárať jedinečné príležitosti na prirodzený kontakt medzi žiakmi s PAS a ich intaktnými rovesníkmi prostredníctvom spoločných pohybových aktivít, čo podporuje ich sociálne začlenenie do školského prostredia (Švecová & Nemček, 2024).

VO2: *Aké bariéry, špecifiká a náročné situácie identifikujú učitelia TŠV pri inkluzívnom vzdelávaní žiakov s PAS?*

Hoci učitelia nevnímali inklúziu žiakov s PAS ako zásadnú prekážku realizácie vyučovania, identifikovali viaceré špecifiká, ktoré si vyžadovali zvýšenú mieru pedagogickej flexibility. Výsledky naznačili, že najväčšie výzvy nesúviseli s pohybovou výkonnosťou žiakov, ale predovšetkým s potrebou rešpektovať ich individuálne potreby, rutiny a predvídateľnosť prostredia. Narušenie zaužívaného režimu alebo neočakávané situácie mohli u žiakov vyvolávať stres a znižovať ich ochotu participovať na vyučovaní. Tieto zistenia sú v súlade s výskumom Bundovej a Nemček (2024), ktoré poukázali na to, že učitelia v inkluzívnej telesnej a športovej výchove často identifikujú problémy žiakov s PAS pri udržaní pozornosti

na zadanej úlohe a pri zvládaní problémového správania, ktoré môže komplikovať organizáciu a riadenie vyučovacieho procesu. Autori zároveň upozorňujú, že špecifiká správania žiakov s PAS si vyžadujú zvýšenú mieru individuálneho prístupu a priebežného prispôsobovania pedagogických postupov.

Za najnáročnejšiu oblasť považovali participanti nášho výskumu kolektívne športy a situácie vyžadujúce intenzívnu sociálnu interakciu. Výsledky ukázali, že žiaci s PAS mali podľa skúseností učiteľov väčšie ťažkosti pri aktivitách vyžadujúcich spoluprácu, flexibilné rozhodovanie a orientáciu v dynamicky sa meniacich herných situáciách. Možno predpokladať, že náročnosť týchto aktivít súvisí s potrebou súčasného spracovania viacerých sociálnych a pohybových podnetov, čo môže predstavovať zvýšené nároky na adaptáciu žiaka v kolektívnom prostredí. Tieto zistenia podporujú aj výsledky autorov Haegele & Maher (2022), ktorí skúmali skúsenosti adolescentov s PAS v inkluzívnej TŠV. Zistili, že pocit prijatia a spolupatričnosti bol výrazne ovplyvnený kvalitou sociálnych interakcií s rovesníkmi. Mnohí účastníci ich výskumu opísali situácie, v ktorých sa počas tímových aktivít cítili izolovaní, prehliadaní alebo mali ťažkosti zapojiť sa do spolupráce s ostatnými spolužiakmi. Naopak, pozitívne skúsenosti boli spojené s podporným správaním spolužiakov a vytváraním prostredia, ktoré podporovalo ich aktívnu participáciu. Výsledky naznačujú, že náročnosť kolektívnych športov nemusí súvisieť výlučne s pohybovou stránkou aktivít, ale aj s potrebou budovania sociálnych vzťahov a pocitu začlenenia do skupiny.

Zaujímavým zistením bolo, že väčšina participantov nevnímala plánovanie hodín ako výrazne náročnejšie. Náročnosť inklúzie sa prejavovala skôr počas samotnej realizácie vyučovania, keď bolo potrebné flexibilne reagovať na aktuálne potreby žiaka. To naznačuje, že úspešná inklúzia v TŠV je menej závislá od formálnej prípravy vyučovacej jednotky a viac od schopnosti učiteľa priebežne prispôbovať organizáciu, komunikáciu a formy podpory konkrétnej situácii. Aj výskum autoriek Uhlíkovej Ozorákovéj & Nemček (2025) deklaruje, že inklúzia žiaka s PAS do hodín TŠV významne neovplyvňuje prípravu na vyučovanie telovýchovného procesu pedagógov v primárnom vzdelávaní. Učitelia v primárnom vzdelávaní si vopred informácie o tejto diagnóze neštudujú, nijako špeciálne nemodifikujú výklad, ani športové náčinie, či náradie, a takisto nevyhľadávajú špeciálne kurzy o diagnóze PAS. V rámci príprav na inkluzívne vyučovanie TŠV najviac aplikujú modifikácie aktivít pre žiakov s PAS formou individuálnych zadaní, a využívaní pomoci pedagogického asistenta.

Výsledky predloženého výskumu zároveň poukázali na význam individuálneho prístupu, ktorý môže zabezpečiť pedagogický asistent. Hoci sa učitelia snažili poskytovať žiakom individuálnu podporu, jej rozsah bol ovplyvnený počtom žiakov v triede,

organizačnými podmienkami školy a charakterom vyučovacích aktivít. Tieto zistenia naznačujú, že efektívnosť inklúzie je úzko prepojená s podmienkami, v ktorých učiteľ realizuje svoju pedagogickú prácu. Podobné závery prezentovali vo svojom najnovšom výskume aj autori Nemček & Haegele (2026), ktorí zistili, že učitelia TŠV vyučujúci za prítomnosti pedagogického asistenta vykazovali pozitívnejšie postoje k vzdelávaniu žiakov s PAS v porovnaní s učiteľmi, ktorí takúto podporu nemali k dispozícii. Prítomnosť asistenta bola spojená najmä s priaznivejším hodnotením dopadu inklúzie na priebeh vyučovania, organizáciu hodín a možnosti poskytovania individuálnej podpory žiakom. Autori zároveň poukazujú na skutočnosť, že dostupnosť personálnej podpory môže znižovať nároky kladené na učiteľa a vytvárať priaznivejšie podmienky pre realizáciu inkluzívnej TŠV. V kontexte predloženého výskumu tieto zistenia naznačujú, že rozsah individuálnej podpory poskytovanej žiakom s PAS nie je determinovaný výlučne kompetenciami učiteľa, ale aj dostupnosťou personálnych a organizačných zdrojov školy.

VO3: *Aké odporúčania pre úspešnú realizáciu inkluzívnej praxe v TŠV formulujú učitelia gymnázií na základe svojich skúseností so žiakmi s PAS?*

Odporúčania participantov predloženého výskumu poukázali na to, že úspešná inklúzia žiakov s PAS je založená predovšetkým na individuálnom prístupe učiteľa, dobrej komunikácii a ochote flexibilne reagovať na potreby konkrétneho žiaka. Učitelia zdôrazňovali potrebu poznať záujmy, silné stránky a preferencie žiakov, čo umožňuje efektívnejšie plánovať ich zapojenie do pohybových aktivít. Dôležitým aspektom úspešnej inklúzie bola podľa participantov aj spolupráca medzi učiteľom TŠV, triednym učiteľom a rodičmi žiaka. Takáto spolupráca môže prispievať k lepšiemu porozumeniu individuálnych potrieb žiaka a umožňuje koordinovať postupy podpory naprieč rôznymi prostrediami. Výsledky naznačujú, že inklúzia nie je výlučne úlohou jednotlivého učiteľa, ale výsledkom koordinovanej spolupráce viacerých aktérov vzdelávacieho procesu.

Osobitnú pozornosť si zasluhuje otázka pedagogických asistentov. Hoci žiadny z participantov nemal na hodinách TŠV k dispozícii asistenta, viacerí poukazovali na jeho potenciálny prínos pri organizácii skupinových aktivít, poskytovaní individuálnej podpory a zvyšovaní možností diferenciacie vyučovania. Súčasne však učitelia nepovažovali prítomnosť asistenta za nevyhnutnú podmienku úspešnej inklúzie. Tieto zistenia naznačujú, že pedagogický asistent môže predstavovať významný podporný faktor, avšak rozhodujúcim prvkom zostáva kompetentný, flexibilný a motivovaný učiteľ. Podobné závery priniesol aj najnovší výskum Nagyovej & Nemček (2026), podľa ktorých učitelia TŠV vnímali

pedagogických asistentov ako významný zdroj podpory pri organizácii vyučovania, zabezpečovaní individuálneho prístupu a pri zvládaní náročnejších situácií v inkluzívnom prostredí. Učitelia TŠV v ich výskume zdôrazňovali, že efektívna spolupráca medzi učiteľom a asistentom prispieva k lepšiemu zapojeniu žiakov so zdravotným znevýhodnením do pohybových aktivít a zvyšuje možnosti individualizácie vyučovania. Autorky iným výskumom potvrdili, že pedagogickí asistenti zohrávajú dôležitú úlohu pri sprostredkovaní komunikácie medzi učiteľom a žiakom, poskytovaní individuálnej podpory, usmerňovaní správania a zvyšovaní participácie žiakov so zdravotným znevýhodnením na vyučovaní. Súčasne však upozorňujú, že efektívnosť ich práce závisí od jasného vymedzenia kompetencií, vzájomnej komunikácie a koordinácie postupov s učiteľom (Nagyová et al., 2025). V kontexte predloženého výskumu možno predpokladať, že prítomnosť pedagogického asistenta by mohla rozšíriť možnosti individuálnej podpory žiakov s PAS aj na gymnáziách, avšak sama osebe nezaručuje úspešnú inklúziu bez aktívnej spolupráce všetkých zainteresovaných aktérov.

Limity výskumu

Aj keď bol výskum vo svojej podstate jedinečný z hľadiska získavania hlbších poznatkov o skúsenostiach učiteľov TŠV na gymnáziách, teda v prostredí, ktoré je v slovenskom kontexte zatiaľ výskumne menej preskúmané, za limit výskumu možno považovať nízky počet participantov, čo neumožňuje zovšeobecňovanie výsledkov na populáciu všetkých učiteľov TŠV na gymnáziách. Hoci je tiež prínosom kvalitatívny dizajn umožňujúci zachytiť autentické skúsenosti učiteľov a identifikovať praktické aspekty inklúzie, ktoré by pri kvantitatívnom prístupe mohli zostať nepovšimnuté, ďalším limitom je skutočnosť, že údaje vychádzajú výlučne zo subjektívnych výpovedí učiteľov a nezahŕňajú perspektívu samotných žiakov s PAS, ich rodičov ani ďalších odborných zamestnancov školy. Musíme ale tiež podotknúť, že výhodou výskumu bolo i to, že všetci participantí mali reálnu niekoľkoročnú skúsenosť s výučbou žiakov s PAS. Pre budúci výskum by sa ale mohol využiť viac zdrojevý prístup a porovnanie pohľadov jednotlivých aktérov inkluzívneho vzdelávania.

Záver

Výsledky prezentovaného výskumu poukázali na prevažne pozitívne postoje učiteľov TŠV k inklúzii žiakov s poruchou autistického spektra na gymnáziách. Participantí vnímali inklúziu ako prirodzenú súčasť vzdelávacieho procesu, ktorá podporuje rozvoj tolerance, rešpektu a sociálnych kompetencií všetkých žiakov. Zistenia zároveň naznačili, že prítomnosť žiakov s PAS spravidla neznižuje kvalitu vyučovania, pokiaľ učiteľ disponuje dostatočnými

pedagogickými skúsenosťami a pozná individuálne potreby žiaka. Najväčšie výzvy boli identifikované v oblasti kolektívnych športov, sociálnej interakcie a potreby flexibilne reagovať na špecifiká správania žiakov s PAS. Učitelia však tieto situácie nevnímali ako zásadné bariéry, ale skôr ako prirodzenú súčasť inkluzívnej pedagogickej praxe. Významnú úlohu pri úspešnej inklúzii zohrával individuálny prístup, spolupráca s rodičmi a pedagogickými pracovníkmi, ako aj dôkladné poznanie charakteristík konkrétného žiaka. Participanti zároveň poukázali na potenciálny prínos pedagogických asistentov, hoci ich prítomnosť nepovažovali za nevyhnutnú podmienku úspešnej inklúzie. Výsledky výskumu tak naznačujú, že efektívna inklúzia žiakov s PAS v TŠV je založená predovšetkým na pedagogickej flexibilitě, otvorenom prístupe učiteľa a vytváraní podmienok podporujúcich aktívnu participáciu žiakov na vyučovaní.

Príspevok bol riešený v rámci projektu VEGA 1/0694/24 (Telesná a športová výchova ako prostriedok inklúzie žiakov s poruchami autistického spektra).

Literatúra

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Bundová, L. & Nemček, D. (2024). 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 sports education]. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 23(1), 86-99. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.86-99>
- CVTI SR. (2025). *Štatistická ročenka - špeciálne školy [Statistical Yearbook - Special Schools]*. SCSTI. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600
- Haegle, J. A., & Maher, A. J. (2022). Male autistic youth experiences of belonging in integrated physical education. *Autism*, 26(1), 51-61. <https://doi.org/10.1177/13623613211018637>
- Nadányi, L. (2024). Problémové správanie ako bariéra v edukácii jednotlivcov s poruchami autistického spektra. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 13(1), 101–109.
- Nagyová, B. & Nemček, D. (2026). Vnímanie práce pedagogického asistenta na inkluzívnych hodinách telesnej a športovej výchovy v základných školách. [Perception of the work of teaching assistant in inclusive physical and sports education in primary schools]. *EduPort*, 10(1), 1-18. <https://doi.org/10.21062/edp.2026.003>
- Nagyová, B., Nadányi, L., & Nemček, D. (2025a). Identifikácia príležitostí, výziev a pedagogických

- postupov v inkluzívnom vzdelávaní žiakov s poruchami autistického spektra v základných školách. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 14(2), 50-68.
- Nagyová, B., Nadányi, L., Nemček, D. (2025b). Skúsenosti pedagógov a formy podpory žiakov s poruchami autistického spektra na základných školách. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 24(5), 100-112. <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.5.100-112>
- Nagyová, B., Nemček, D., Šusteková, A. (2025). Skúsenosti pedagogických asistentov s prácou so žiakmi so zdravotným znevýhodnením na inkluzívnych hodinách telesnej a športovej výchovy. *Telesná výchova & šport*, 35(2), 7-23.
- Nemček, D. & Haegele, J. A. (2025). Gender differences in positive and negative outcomes towards inclusion of students with autism spectrum disorders in physical education classes. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2448684>
- Nemček, D. & Haegele, J. A. (2026). The influence of teaching assistants in physical education classes on teachers' attitudes toward teaching students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13603116.2026.2664004>
- Nemček, D. (2024). *Inkluzívne vzdelávanie v telesnej a športovej výchove. Príklady dobrej praxe*. Pedagogická fakulta UK v Bratislave v spolupráci so Slovenskou vedeckou spoločnosťou pre telesnú výchovu a šport.
- Nemček, D., & Uhlíková Ozoráková, E. (2026). Žiaci s poruchou autistického spektra na hodinách telesnej a športovej výchovy z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania. *Disputationes Scientifcae*, 26(3) [v tlači]
- Nemček, D., Bundová, L. & Švecová, D. (2024). Slovak teachers' self-efficacy towards inclusion of students with autism in physical education classes from the perspective of their experience. *International Journal of Special Education*, 39(2), 102-113. <https://doi.org/10.52291/ijse.2024.39.25>
- Švecová, D. & Nemček, D. (2024). Children with disorders (ASD/ADHD) in inclusive physical education from the perspective of church school students. *Gymnasium: Scientific Journal of Education, Sports, and Health*, 25(1), 110-123. <https://doi.org/10.29081/gsjesh.2024.25.1.08>
- Uhlíková Ozoráková, E. & Nemček, D. (2025). Príprava učiteľov primárneho vzdelávania na inkluzívne hodiny telesnej a športovej výchovy so začlenením žiakov s poruchou autistického spektra. *Telesná výchova & šport*, 35(1), 68-79.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education-all means all*. UN. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>

Summary

Experiences of physical education teachers at high schools with the inclusion of students with autism spectrum disorder

Dagmar Nemček, Viktória Kriššáková

The aim of the study was to examine the experiences of physical and sports education (PE) teachers at high schools with the inclusion of students with autism spectrum disorders (ASD), to identify barriers and specificities of inclusive education and to formulate recommendations for the successful implementation of inclusive practice. The research was carried out using a qualitative design through semi-structured interviews with PE teachers working at high schools (n=4) who had experience with educating students with ASD. The data obtained were analyzed using thematic analysis. PE teachers at high schools perceived the inclusion of students with ASD mostly positively and emphasized its benefits for the development of tolerance, social sensitivity and social inclusion of students. According to them, inclusion does not usually reduce the quality of PE teaching if the teacher knows the individual needs of the student and has sufficient experience. The most significant specificities included the need to respect routines, preferences and predictability of the environment. The most challenging area was considered to be team sports and activities requiring intensive social interaction. Participants also emphasized the importance of an individual approach, cooperation with parents and teachers, pedagogical flexibility and knowledge of the needs of a particular student. They perceived teaching assistants as a beneficial, but not essential, part of inclusive PE. The results indicate that the successful inclusion of students with ASD in PE is conditioned by the positive attitude of the teacher, his ability to respond flexibly to the individual needs of the student and effective cooperation between all actors of the educational process. The findings may contribute to improving the quality of teacher training and the creation of support measures for inclusive PE in high schools.

Keywords: Autism spectrum disorders, inclusive education, physical and sports education, teachers, high schools, qualitative research.

doc. Mgr. DAGMAR NEMČEK, PhD. – docentka na katedre špeciálnej pedagogiky a inkluzívneho vzdelávania, zaoberá sa inkluzívnym vzdelávaním v TŠV, TŠV na špeciálnych školách a športom zdravotne postihnutých.

Mgr. VIKTÓRIA KRIŠŠÁKOVÁ – absolventka Mgr. štúdia na katedre špeciálnej pedagogiky a inkluzívneho vzdelávania, zaoberajúca sa inklúziou žiakov s PAS do TŠV.