

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2026.26.3.28-44>

Pupils with Autism Spectrum Disorder in Physical and Sports Education Classes From the Perspective of Primary Education Teachers

Žiaci s poruchou autistického spektra na hodinách telesnej a športovej výchovy z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania

Dagmar Nemček, Eva Uhlíková Ozoráková

Abstract

The aim of the research was to analyse the experiences of inclusive physical and sports education (PSE) towards the inclusion of pupils with autism spectrum disorder (ASD) among primary education teachers. The research group consisted of five primary education teachers teaching PSE and had a pupil with ASD included in their classes. To achieve the aims of the research study the qualitative method with the technique of semi-structured interview was used. Teachers are more sensitive to the individual needs of pupils with ASD in the inclusive PSE classes. Pupils are significantly behind in motor skills, especially in coordination-demanding exercises and collective sports games. Pupils with ASD like running, jumping, crawling under and over, but reject competition and collective sports. Problematic behaviour of pupils with ASD is manifested, for example by outbursts of anger, running away from the gym, pushing and disturbing classmates, refusing to exercise, problems with adapting to joint activities and fear of not being able to perform movement tasks. When implementing competitive activities, students with ASD are excluded from the team by their classmates, while during non-competitive games, they are encouraged by their classmates. Teachers without a teaching assistant would greatly appreciate their presence.

Keywords: Inclusion. Physical and sports education. Pupil with autism spectrum disorder. Primary education teacher. Experiences.

Úvod

Telesná a športová výchova na školách (TŠV) plní významnú úlohu vo výchovno-vzdelávacom procese nielen pri intaktnej školskej populácii, ale je nesmierne dôležitá aj pri podpore osobnostného rozvoja žiakov s poruchou autistického spektra (PAS). Štátny vzdelávací program (ŠVP) pre primárne

vzdelávanie, ktorý je zverejnený na stránke Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVAM), vymedzuje zameranie predmetu telesná a športová výchova predovšetkým na telesné, funkčné a pohybové zdokonaľovanie. Týmto prispieva k upevňovaniu celkového zdravia a fyzickej kondície žiakov. Poskytuje teoretické aj praktické znalosti z oblasti pohybu a športu, vplýva na vytváranie si pozitívneho vzťahu k fyzickej aktivite a prispieva k psychickému, sociálnemu aj morálnemu rozvoju detí (NIVAM, 2022). Hlavným cieľom TŠV v primárnej edukácii je pozitívna stimulácia vývinu kultúrne gramotnej osobnosti prostredníctvom pohybu s akcentom na zdravotne orientovanú zdatnosť a radostné prežívanie pohybovej činnosti. Hlavnými tematickými oblasťami v obsahu vyučovacieho predmetu TŠV podľa ŠVP v primárnom vzdelávaní sú základné lokomócie a nelokomočné pohybové zručnosti, manipulačné, pohybové a prípravné športové hry, kreatívne a estetické pohybové činnosti, psychomotorické cvičenia a hry, aktivity v prírode a sezónne pohybové činnosti. Tieto oblasti sú súčasťou vzdelávacieho štandardu, ktorý stanovuje ciele a obsah vyučovania TŠV na 1. stupni základných škôl (NIVAM, 2022).

Mnohé deti so zdravotným znevýhodnením čelia rôznym prekážkam, ktoré im znemožňujú plnohodnotne sa zapojiť do pohybových činností. Deti s PAS sa ťažšie zapájajú do športovania pre deficity v oblasti komunikácie a socializácie. Menej sa zúčastňujú kolektívnych hier s ostatnými žiakmi a aj počas voľného času sa viac hrajú izolovane, sú menej pohybovo aktívne, čím sa zvyšuje riziko telesnej inaktivity. Ďalším významným prejavom u mnohých detí s PAS je aj narušenie motorických zručností. Deti s PAS majú často odlišné zmyslové vnímanie, podnety spracúvajú pomalšie a aj pomalšie upriamujú pozornosť na nové situácie. Tento faktor vplýva aj na proces učenia, a preto je dôležité, aké stratégie sa zvolia vo výchovno-vzdelávacom procese, aby sa žiak nedostal do stresu a športovanie ho skôr neodrádzalo ako niečo, čo je pre neho náročné na realizáciu, čo častokrát vedie k neprimeraným reakciám počas realizácie pohybových aktivít na vyučovaní (Gažová, 2022).

Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) vymedzil výchovno-vzdelávacie ciele vyučovacieho predmetu TŠV pre žiakov s PAS pre dosiahnutie optimálneho telesného a pohybového rozvoja žiakov, vypestovanie pozitívneho vzťahu k pohybu, cvičeniu a športu v rámci ich možností a schopností (ŠPÚ, 2016). S rozvíjaním pohybovej aktivity úzko súvisí rozvoj poznávacej činnosti, nakoľko účasťou na pohybových aktivitách je potrebné pozitívne pôsobiť aj na rozvoj psychických funkcií, na vnímanie, pozornosť, pamäť, myslenie, fantáziu a reč. Po určení motorickej a senzomotorickej vývinovej úrovne žiaka s PAS je potrebné zamerať sa na utváranie účelových pohybových zručností, kompenzáciu motorických nedostatkov, elimináciu nevhodných motorických prejavov a pohybových stereotypov, a tiež na rozvíjanie sociálnych a komunikačných schopností, s pozitívnym dopadom aj na jeho percepciu, kognitívne a sociálne funkcie. Výchovno-vzdelávacie ciele TŠV žiakov s PAS vychádzajú zo všeobecne stanovených cieľov TŠV ako vyučovacieho predmetu vo výchovno-vzdelávacom procese, pričom je potrebné ich prispôbiť a doplniť na základe nutnosti zohľadnenia špecifik vývinu a prejavov žiakov (ŠPÚ, 2016).

Špecifiká inkluzívneho vzdelávania žiakov s PAS na vyučovaní TŠV sa odvíjajú od viacerých faktorov, akým je napríklad závažnosť postihnutia, či žiak PAS má alebo nemá pridružené aj mentálne znevýhodnenie a tiež podľa akého vzdelávacieho programu sa v škole vzdeláva. Bariérami, či výzvami v inkluzívnej TŠV môže byť materiálny nedostatok, nedostatočné personálne zabezpečenie, ale aj nepripravenosť učiteľov či negatívne postoje spolužiakov (Haegele et al., 2021; Švecová & Nemček, 2024). Keďže sa predmet telesná a športová výchova vyznačuje dynamickým sociálnym, fyzickým a senzorickým prostredím, môže negatívne ovplyvniť skúsenosti a postoje žiakov s poruchami autistického spektra na týchto hodinách (Blagrove, 2017; Thoren et al., 2021). Napríklad výskum Healyho a kolegov (2024), ktorí viedli rozhovory s 12 írskymi žiakmi s PAS o ich skúsenostiach v inkluzívnych hodinách TŠV, odhalil, že títo žiaci zažívajú skúsenosti súvisiace s negatívnym sebahodnotením, sociálnymi problémami, úzkosťou súvisiacou s nedostatkom rutiny, nadmerným hlukom, problémami so šikanovaním a nepochopením zo strany učiteľov. Podobne Lamb et al. (2016), ktorí vo svojom výskume viedli rozhovory s 12 až 15 ročnými žiakmi s PAS o ich skúsenostiach s vyučovaním TŠV v Spojenom kráľovstve, zistili, že zatiaľ čo niektorí žiaci vnímali niektoré aspekty TŠV priaznivo, iní deklarovali pocity úzkosti, obavy a strach spojené s priestormi, v ktorých sa TŠV vyučuje.

Pohľad pedagógov na inklúziu žiakov s PAS do vyučovania TŠV je rôzny. Učitelia TŠV, ktorí majú pozitívny postoj k začleneniu žiakov s PAS, implementujú rôzne prístupy, aby uspokojili potreby svojich žiakov a rozvíjali si s nimi pozitívne vzťahy (Combs et al., 2010; McNamara et al., 2022). Bohužiaľ, ukazuje sa, že niektorí učitelia TŠV majú obavy z vyučovania žiakov s PAS, čo môže viesť k negatívnym postojom smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu TŠV (Li et al., 2019; Wilhelmsen & Sorensen, 2017). Negatívny pohľad učiteľov vyučujúcich inkluzívne hodiny TŠV je ovplyvnený rôznymi faktormi, akým je napríklad problémové správanie žiakov s PAS (Jury et al., 2021). Nemček & Haegele (2025) ale zistili pozitívny pohľad slovenských učiteľov na inklúziu žiakov s PAS do vyučovania TŠV, pričom mierne pozitívnejší postoj bol preukázaný v skupine učiteliek – žien oproti učiteľom – mužom. Učiteľky ich výskumu výrazne častejšie odmietali výrok, že inklúzia žiakov s PAS zníži kvalitu hodín TŠV. Dvojica autoriek Uhlíková Ozoráková & Nemček (2025) vo svojom výskume taktiež zistila pozitívny pohľad pedagógov primárneho vzdelávania na inklúziu žiakov s PAS do hodín TŠV. Participanti ich výskumu deklarovali, že inklúzia žiakov s PAS neovplyvňovala negatívne prípravu na vyučovanie TŠV. Zistili tiež, že učitelia si vopred informácie o tejto diagnóze neštudovali, nijako špeciálne nemodifikovali výklad ani športové náčinie či náradie, a takisto nevyhľadávali špeciálne kurzy o diagnóze PAS. V rámci príprav na inkluzívne vyučovanie TŠV učitelia v primárnom vzdelávaní najviac aplikovali modifikácie aktivít pre žiakov s PAS formou individuálnych заданий, pričom využívali pomoc pedagogického asistenta (Uhlíková Ozoráková & Nemček, 2025).

Cieľ a výskumná otázka

Cieľom výskumu bolo poukázať na skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním telesnej a športovej výchovy pri začlenení žiakov s poruchami autistického spektra u učiteľov primárneho vzdelávania.

VO: Aké sú skúsenosti s inklúziou žiakov s poruchou autistického spektra do vyučovania telesnej a športovej výchovy z pohľadu pedagógov primárneho vzdelávania?

Metodika

V predloženom príspevku bol aplikovaný kvalitatívny charakter výskumu (Švaríček, et al., 2014). Výskumný súbor tvorilo päť participantov, ktorí vyučovali telesnú a športovú výchovu v primárnom stupni vzdelávania (tab. 1). Pre zachovanie anonymity boli participantom pridelené kódy (učiteľ 1-5). Učiteľ 1 (kód U1) bol muž pochádzajúci z Prešovského kraja vo veku 45 rokov. Bol absolventom jednodoborového učiteľského štúdia telesnej a športovej výchovy v kombinácii s trénerstvom. TŠV vyučoval 20 rokov na prvom aj druhom stupni základnej školy. Žiaka s PAS má do vyučovania TŠV začleneného v treťom ročníku. Ostatné participantky boli ženy – učiteľky, vyučujúce v základných školách v hlavnom meste Bratislava. Učiteľka 2 (kód U2) bola vo veku 38 rokov, vyštudovala učiteľstvo predprimárnej a primárnej pedagogiky, bola triednou pani učiteľkou žiakom v druhom ročníku so začleneným žiakom s PAS. Učiteľka 3 (kód U3) bola vo veku 39 rokov so skončenou aprobáciou učiteľstvo telesnej výchovy v kombinácii s trénerstvom, ktorá vyučovala TŠV štrnásť rokov prevažne na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania, ale jedenkrát v týždni vyučovala TŠV žiakov tretieho ročníka, kde bol začlenený žiak s detským autizmom. Učiteľka 4 (kód U4) bola vo veku 55 rokov a pracovala v základnej škole ako vychovávateľka, a prvý rok na tretinový úväzok vyučovala v treťom ročníku jednu hodinu TŠV so začleneným žiakom s PAS. Učiteľka 5 (kód U5) vo veku 35 rokov bola absolventka štúdia predprimárnej a primárnej pedagogiky, s pedagogickou praxou desať rokov, a bola triednou pani učiteľkou v triede, kde bol začlenený žiak s autizmom (tab. 1).

Tab. 1: Základné demografické údaje o participantoch

Učiteľ (kód)	Vek (roky)	Pohlavie	Aprobácia	Región
U1	45	M	Učiteľstvo telesnej výchovy a trénerstvo	Prešovský kraj
U2	38	Ž	Predškolská a elementárna pedagogika	Hl. m. Bratislava
U3	39	Ž	Učiteľstvo telesnej výchovy a trénerstvo	Hl. m. Bratislava
U4	55	Ž	Vychovávateľstvo	Hl. m. Bratislava
U5	35	Ž	Predškolská a elementárna pedagogika	Hl. m. Bratislava

Pozn.: U-učiteľ; M-muž; Ž-žena; Hl. m.-hlavné mesto.

Pre zber výskumných údajov sme zvolili pološtruktúrované interview (Chráska, 2016). Pred realizáciou rozhovoru sme si určili výskumné kategórie a pripravili otvorené otázky (Skutil a kol., 2011). Pri tvorbe otázok v pološtruktúrovanom rozhovore sme vychádzali z výrokov použitých v druhej časti štandardizovaného dotazníka PESEISD-A (Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities – Autism) zostaveného autormi Taliaferro & Harris (2014) a v praxi overeného autorkou Nemček (2024a). Rozhovory sme realizovali online formou cez sociálne platformy v mesiacoch január a február 2025. Rozhovor s jedným pedagógom trval od 30 do 40 minút. Rozhovory sme nahrávali a následne v marci 2025 prepísali do textovej podoby – transkripcie (Kajanová et al., 2017). Na doslovný prepis sme použili nástroj dostupný v prostredí MS Teams, čo nám umožnilo opakovane sa k výpovediam vracieť a analyzovať ich do hĺbky. Transkripcie sme si vytlačili a následne analyzovali manuálne, pričom sme vo výpovediach participantov hľadali opakujúce sa kódy, ktoré sme farebne zvýrazňovali.

Pre analýzu údajov sme využili metódu kvalitatívnej obsahovej analýzy, ktorá sa zameriava na význam a kontext výpovedí. Použili sme tematickú analýzu, ktorá spočíva v systematickom čítaní a triedení textu s cieľom identifikovať opakujúce sa témy a vzorce v odpovediach participantov. Vytvorili sme šesť výskumných kategórií, ktoré boli identifikované ako kľúčové pre zodpovedanie výskumnej otázky:

1. Prínos inklúzie žiaka s PAS v triednom kolektíve;
2. Úroveň telesnej zdatnosti a osvojovanie si pohybových zručností;
3. Preferencie aktivít na hodinách TŠV;
4. Správanie žiaka s PAS na hodinách TŠV;
5. Postoje spolužiakov k žiakom s PAS a vzájomné interakcie;
6. Význam pedagogického asistenta na inkluzívnych hodinách TŠV.

Táto forma analýzy nám umožnila lepšie poukázať na skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním telesnej a športovej výchovy pri začlenení žiakov s poruchami autistického spektra u učiteľov primárneho vzdelávania.

Výskum sa riešil ako súčasť grantovej úlohy VEGA 1/0694/24 s názvom „*Telesná a športová výchova ako prostriedok inklúzie žiakov s poruchami autistického spektra*“, ktorá bola schválená etickou komisiou Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (stanovisko EK č. 4/2024), čím bolo súčasne splnené etické kritérium výskumu.

Výsledky

Výskumná otázka: *Aké sú skúsenosti s inklúziou žiakov s poruchou autistického spektra do vyučovania telesnej a športovej výchovy z pohľadu pedagógov primárneho vzdelávania?*

Odpovede na výskumnú otázku sú prezentované v príslušných výskumných kategóriách.

Kategória 1: Prínos inklúzie žiaka s PAS v triednom kolektíve

U pedagógov sme zisťovali, čím obohacuje inklúzia žiaka s PAS vyučovanie TŠV smerom k triednej klíme. Učitelia sa jednoznačne zhodli na tom, že v inkluzívnom telovýchovnom procese sú senzitívnejší smerom k individuálnym potrebám žiaka s PAS. U1 vidí prínos pre ostatných žiakov v tom, že tá hodina je pokojnejšia v porovnaní s inými hodinami, kde nie je začlenený žiak s PAS, čo je dosiahnuté hlavne nižšou mierou súťaživosti medzi žiakmi. Podľa pedagogičky U2 inkluzívny telovýchovný proces prináša viac pochopenia, tolerance a trpezlivosti medzi spolužiakmi. Tvrdí, že ako učiteľka síce musí dodržiavať učebné plany a osnovy a sprostredkovať ich aj žiakovi s PAS, ale podľa nej: „*Je dôležité, aby sme pritom zostali ľuďmi, a mysleli na to, aké pocity vytvárame pri vyučovaní v triede aj pre daného žiaka.*“ U3 tiež zdôrazňuje, že inklúzia žiaka s PAS ju núti sa viac zamýšľať nad detailmi a prispôbovať dané cvičenia tak, aby žiak s PAS nemal bariéry pri ich vykonávaní. Participantka U3 vidí, že: „*Aj malá zmena dokáže urobiť veľkú zmenu pre žiaka s PAS, aby sa do pohybových aktivít aktívne zapojil spoločne so svojimi spolužiakmi.*“ Pedagogička U4 vnímala, že prítomnosť žiaka s PAS ju naučila najmä väčšej trpezlivosti. U5 celkovo vnímala prínos v tom, že si hlbšie uvedomila diverzitu potrieb pre jednotlivých žiakov, a tomu napríklad prispôbila vyjadrovanie na hodinách TŠV, aby žiak lepšie porozumel inštrukciám s cieľom vyššej miery účasti na aktivitách spoločne so svojimi spolužiakmi.

Kategória 2: Úroveň telesnej zdatnosti a osvojovanie si pohybových zručností

Pedagógovia motorickú zdatnosť žiaka s PAS v troch prípadoch hodnotili na rovnakej úrovni, ako majú intaktné deti v triede, dokonca v jednom prípade ako nadpriemernú. U2 sa vyjadril, že vzhľadom na svoj vek (žiak s PAS mal dvojročný odklad) je jeho úroveň pohybových zručností a telesnej zdatnosti dobrá. Rovnako aj U3 vyjadrila, že žiak s PAS je na tom motoricky veľmi dobre, možno dokonca lepšie ako niektorí jeho zdraví spolužiaci. Bez problémov zvláda základné lokomócie, behy, skoky, atletickú abecedu a zvláda aj základné gymnastické prvky, alebo aj napr. hádzanie loptičky. U4 sa vyjadril, že žiak s PAS je šikovný, a veľmi rád behá: „*Behá stále dookola ihriska.*“ V dvoch prípadoch učitelia ohodnotili žiaka na strednej úrovni v oblasti jeho telesnej zdatnosti a v jednom prípade bolo zjavné motorické zaostávanie v porovnaní s ostatnými žiakmi v triede. U1 povedal, že niektoré cvičenia robia žiakovi s PAS problémy napr. koordinačné, ale to, čo on u žiaka oceňuje, je jeho enormná snaha. Kolektívne športy odmieta úplne, aj nácvik základných herných činností jednotlivca. U5 na základe svojich skúseností odpovedala, že žiak s PAS je na hodinách TŠV neobratný a dokonca základné lokomócie ako keby len objavoval, napr.: „*Pri spracovaní lopty u neho znamenalo, že musí skoordinať strašne veľa vecí naraz.*“

Kategória 3: Preferencie aktivít na hodinách TŠV

Opýtaní učitelia výskumu sa jednoznačne zhodli na tom, že najpopulárnejšou aktivitou pre žiakov s PAS bola naháňačka, príp. behy iného zamerania. Vo všetkých piatich prípadoch to bol práve beh, ako jedna zo základných lokomócií, ktorá je pre žiakov s PAS najprirodzenejšia na vykonanie, a zároveň veľmi obľúbená. Takisto u všetkých žiakov s PAS sa tešia veľkej popularite štafetové aktivity. Na strane druhej, medzi neobľúbené aktivity patrili kolektívne športy, z dôvodu väčšej náročnosti na koordináciu pohybov, zvýšeného hluku aj potreby väčších sociálnych zručností. U1 sa vyjadril, že žiak s PAS: „*Kolektívne športy úplne odmieta, ale má rád individuálne aktivity, cvičenia, ako skoky cez prekážku, jednoduché behy, vie vyliezť na rebriny, rád dribluje, je snaživý.*“ U2 poukázala na obľúbenosť štafetových úloh u žiaka s PAS, aktivity s podliezaním a preliezaním. Na strane druhej ale zdôraznila, že žiak s PAS nedokáže rýchlo behať, čo je problém pri súťažiach družstiev. U3 konštatuje, že žiak s PAS má vo všeobecnosti rád pohyb, a rád sa s ostatnými spolužiakmi naháňa: „*Rád naháňa aj je naháňaný. Má rád parkúrové preskočky, lebo on aj navštevuje parkúrový krúžok.*“ U3 ďalej tvrdí, že na hodinách TŠV sa u žiaka s PAS neprejavilo nič, čo by nemal rád: „*On je taký naozaj funkčný.*“ U4 sa vyjadril, že žiak s PAS má rád všetky aktivity „*beh, lopty, všetko.*“ Aktivity rád vyskúša raz: „*Ale potom si už ide svoje.*“ U5 sa tiež vyjadrila, že žiak s PAS má rád naháňačky: „*Aj keď sme robili štafety, opičie dráhy, to má rád.*“ Neobľúbené u neho podľa nej boli súťažné aktivity, ale najmä kolektívne športové hry, ako florbal alebo vybíjaná.

Kategória 4: Správanie žiaka s PAS na hodinách TŠV

V štyroch z piatich prípadov učitelia neudávajú, že je správanie žiaka natoľko rušivé, aby si s tým nevedeli dať rady, v čom im v dvoch prípadoch pomáha aj prítomnosť asistenta. Pripúšťajú však, že na začiatku chvíľu trvalo, kým si k sebe našli cestu, vhodný spôsob komunikácie a motivácie k účasti na pohybových aktivitách, a kým porozumeli niektorým individuálnym osobitostiam žiakov s PAS. U1 priznáva, že na začiatku žiak s PAS z hodiny niekedy ušiel, ukryl sa do kabinetu alebo sa hádzal o zem, keď sa mu niečo nepáčilo. Po čase si však našli k sebe cestu, no vyzdvihol tiež, že v tomto počínaní žiaka bola neoceniteľná pomoc pedagogickej asistentky. Spomenul tiež: „*Keď je hodina TŠV suplovaná iným učiteľom, žiak s PAS sa odmieta aktívne zapájať.*“ U2 vníma problémové správanie žiaka s PAS pri strkaní, pretože chce byť stále prvý: „*Ale nie je v tom hnev ani agresia.*“ Problémové správanie sa vyskytuje aj pri rozcvičovaní, kedy žiak s PAS nekoordinovane pobehuje po telocvični, čo vyrušuje ostatných spolužiakov aj vyučujúceho: „*Ale to si hneď stopneme, a keď už naozaj nevie čo so sebou, dám mu vykonať pár drepov, čo akceptuje a bez problémov drepy vykoná.*“ U3 nezaznamenala výrazné problémové správanie u žiaka s PAS, len tvrdí, že je spomalený: „*Pomaly sa prezlieka na telesnú, vždy na neho musíme čakať.*“ Keď sa u žiaka s PAS prejaví výraznejšia odchýlka v správaní, U3 si prisadne ku žiakovi a opýta sa ho, čo sa deje, čo sa mu v tej

chvíli nepáčilo. Pre U4 je veľmi náročné udržiavať neustály očný kontakt so žiakom s PAS kvôli jeho častým útekom od skupiny. Tiež dodáva, že sa ťažko prispôsobuje spoločným aktivitám na hodine: „*Nepočúva, má svoj svet, sem-tam sa podarí pri rozcvičke, že sa prispôsobí, ale to je zriedkavé.*“ U5 spomenula, že TŠV je pre žiaka s PAS náročný predmet, lebo: „*Sa tam deje vždy strašne veľa vecí naraz.*“ Čo sa týka negatívnych prejavov správania u žiaka s PAS na hodinách TŠV, spomenula odmietanie vykonania pohybových úkonov a úloh a intenzívnejšie prejavy hnevu vyplývajúce z neistoty a neporozumenia zadania. Nesmierne ocenila prítomnosť asistentky, ktorá v takýchto prípadoch preberá zodpovednosť a venuje sa žiakovi s PAS individuálne.

Kategória 5: Postoje spolužiakov k žiakom s PAS a vzájomné interakcie

V piatej kategórii, zameranej na postoje k žiakom s PAS a vzájomné interakcie žiakov na hodinách TŠV sme z pohľadu všetkých pedagógov zistili, že pri pohybových aktivitách realizovaných na hodinách, ktoré neboli na body, žiaci nemali problém spolupracovať a prijímať žiaka s PAS. Pomáhali mu, pomoc bola zaznamenaná viac zo strany dievčat, ktoré prejavovali starostlivosť o týchto žiakov a trpezlivosť so žiakmi s PAS. U1 sa vyjadril, že spolužiaci žiaka s PAS berú medzi seba a pri vykonávaní aktivít ho povzbudzujú, aj keď sa mu nedarí: „*Nevadí, ideš!*“. Zmienil sa však, že nie vždy bol prístup spolužiakov k žiakovi s PAS takýto: „*Kým ho ešte dobre nepoznali, nepáčilo sa im, že stále uteká z telocvične. Tiež sa im nepáčilo, keď dostal lepšiu známku.*“ U2 sa snaží, aby ostatní spolužiaci pochopili, že žiak s PAS je odlišný: „*...aby tú jeho odlišnosť tolerovali, a naopak jemu zas hovorím, aby on toleroval ostatných spolužiakov.*“ Participantka U2 ďalej vysvetľuje, že žiak s PAS má „*takého jedného kamaráta, s ktorým sa spája, ten ho už dobre pozná a vždy mu ochotne pomôže. Takže má takú oporu v triede.*“ U3 spomína, že keď pracujú vo dvojiciach, väčšinou dochádza k hádkam a nezhodám: „*...dvaja sa tam škriepia, lebo žiak s PAS je niekedy až moc kontaktný, rýpe do toho druhého, šťuchá a potom prídu žalovať.*“ Keď pracujú v skupinách, žiak s PAS sa ťahá skôr k dievčatám a vtedy je spokojný. Pre ňu to bol signál, že s chlapcami nechce byť a pani učiteľka to rešpektovala. Rovnako aj U4 si všima, že spolužiaci sa k žiakovi s PAS vcelku správajú dobre, z kolektívu ho nevyčleňujú, no nie je tomu vždy tak. Zmienila sa, že najmä v situáciách, keď súťažia družstvá medzi sebou, stane sa, že povedia: „*Keby sme nemali toho žiaka v skupine, vyhrali by sme. Vtedy žiakom vysvetlím, že nie všetci sme dobrí v telesnej výchove. Každý behá, ako vie. Niekedy musím ich emócie korigovať.*“ U4 ďalej tvrdí, že: „*Sú to ale hlavne dievčatá, ktoré sa ho na hodinách TŠV snažia aktívne zapojiť do činností.*“ Učelia sa tiež zhodujú na tom, že začlenenie žiaka s PAS je pre kolektív prínosné, prejavujúce sa vo vyššej miere tolerancie a pochopenia k individuálnym odlišnostiam žiaka. Ak sa aj vyskytnú problémy alebo nezhody medzi spolužiakmi súvisiace napr. s rozdielnym hodnotením, či úpravou aktivít, tak pedagógovia ochotne vysvetľujú žiakom dôvody. Najmä triedne učiteľky (U2, U5) dbajú na vzájomnú komunikáciu medzi žiakmi a učia

ich na hodinách TŠV rešpektovať sa navzájom. U5 tvrdí, že spolužiaci si síce všimli špecifické správanie žiaka s PAS, najmä keď prejavoval hnev pri činnostiach, ktoré sa mu nedarilo vykonať, ale „až tak to neriešili“. Pri aktivitách vo dvojici mu asistovala pedagogická asistentka, prípadne niektoré z dievčat. „U5 ale veľmi podobne ako predchádzajúca participantka (U4) podotkla, že: „Keď bola súťaž na body, tak vtedy ho nechceli mať vo svojom družstve, vtedy ho vnímali ako ten slabší prvok. Ale keď aktivity boli len formou hry, bez súťaženia, tak ho brali normálne ako člena, dokonca ho povzbudzovali.“ U všetkých participantov bolo badať snahu o začleňovanie žiakov s PAS do kolektívu, trpezlivé vysvetľovanie a oboznamovanie ostatných žiakov s tým, že každý máme iné danosti, čím vedú žiakov k spolupráci a spolupatričnosti. Na strane druhej ale dbajú na to, aby aj žiak s PAS akceptoval pravidlá na hodine a rešpektoval potreby svojich intaktných spolužiakov.

Kategória 6: Význam pedagogického asistenta na inkluzívnych hodinách TŠV
Dvom z piatich opýtaných pedagógov nášho výskumu asistoval na hodinách pedagogický asistent. Obaja participanti zhodne potvrdili, že bez ich účasti by bolo veľmi náročné viesť hodinu TŠV. Podľa U1 asistentka dohliada na žiaka s PAS hlavne po ukončení spoločných aktivít, kedy je tiež žiakovi s PAS dovolené sa ísť skôr prezliecť a odísť z hodiny, napr. na obed. Prípadne ak už odmieta cvičiť spoločne so svojimi spolužiakmi, asistentka sa mu venuje pri individuálnych činnostiach podľa jeho vlastného výberu, akými sú napr. driblovanie s loptou, alebo vozenie sa na odrážadle. Ďalej popisuje svoju osobnú skúsenosť: „Na začiatku bez asistentky mi prítomnosť žiaka s PAS dosť negatívne ovplyvňovala vyučovanie, lebo sa pomalšie prezliekal alebo sa mu nechcelo cvičiť, alebo chcel odísť z hodiny skôr. Vadí mu hluk, uteká skrátka niekde hľadať tichšie miesto. Musel som ho mať stále na očiach a behať za ním, ale potom som si u pani riaditeľky vybavil asistentku, vysvetlil som jej, aby sa skrátka v telocvični nestal úraz, takže mi vyšla v ústrety, za čo som jej veľmi vďačný.“ U2 nemá na hodinách asistenciu, hoci na ostatných predmetoch tento žiak s PAS má asistentku, no participantka to ďalej zdôvodňuje tým, že na hodinách TŠV je so žiakom dobrá spolupráca, takže to nie je nevyhnutné. Jediné, pričom by asistenciu privítala je prezliekanie, lebo tvrdí: „On je taký spomalený pri prezliekaní na telesnú. Stáva sa, že si veci oblečie naopak. Vždy na neho s deťmi čakáme.“ Ani U3 nemá potrebu mať na hodine pedagogického asistenta nakoľko žiak akceptuje jej pokyny a je schopný plnohodnotne sa zapájať do vyučovacieho procesu. Vyjadrila sa: „Pedagogického asistenta na hodine nemám, keby som potrebovala, môžem ho mať, ale nepotrebuje ho. Jedine, keď má stáť a rozcvičovať sa, on behá, tak áno, to vyrušuje, ale to si hneď stopneme. Čiže aj keď ma niečo vyruší, tak to nie je niečo, čo by som za pár sekúnd nevyriešila bez pomoci pedagogického asistenta.“ U4 asistenta nemá, ale jeho účasť na hodinách by veľmi privítala: „Odkedy mi žiak utiekol od skupiny, musím ho mať stále na očiach. Dávam mu vždy nejakého spolužiaka – že zober ho za ruku, buď s ním v šatni. Stále musí byť niekto pri ňom, aj keď

sa prezlieka. Všetko robí veľmi pomaly. Aj 10 – 15 minút pred začiatkom hodiny a aj na konci pri prezliekaní. Ale už som si to tak zariadila, že viem sledovať aj šatňu, aj ako deti robia rozcvičku.“ Pedagóg U5 aktívne spolupracuje s asistentkou, vopred si aj dohadujú, na čom bude v danú hodinu asistentka spolupracovať. Najčastejšie je to individuálna pomoc pri realizácii pohybových činností so žiakom s PAS, aby si správne osvojoval a zlepšoval pohybové zručnosti. Ako sa vyjadrila: „*Áno, vždy som mala na hodine asistentku, bez nej neviem, či by som tú telesnú výchovu dala. Vďaka asistentke sa mi nenarúša priebeh vyučovania.*“

Diskusia

Cieľom výskumu bolo poukázať na skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním telesnej a športovej výchovy pri začlenení žiakov s poruchou autistického spektra u učiteľov primárneho vzdelávania. Pre splnenie cieľa sme si vytvorili šesť výskumných kategórií, ktoré nás v rámci skúseností pedagógov s inkluzívnym telovýchovným procesom zaujímali.

Prvou výskumnou kategóriou sme zisťovali, v čom vidia pedagógovia primárneho vzdelávania prínos inklúzie žiaka s PAS v triednom kolektíve. Zistili sme, že učitelia sú v inkluzívnom telovýchovnom procese senzitívnejší smerom k individuálnym potrebám žiaka s PAS, hodiny sú pokojnejšie (bez súťažnej rivality a odhliadnuc od problémového správania sa týchto žiakov), vedú ostatných žiakov k pochopeniu, tolerancii a trpezlivosti, núti ich to viac premýšľať a modifikovať obsah hodín pre potreby žiaka s PAS, čiže byť kreatívnejšími, sú uvedomelejší voči diverzitám potrieb jednotlivých žiakov, ale hlavne ich inkluzívne vzdelávanie „otestovalo“, či sú pri tom všetkom schopní zostať ľudskými osobnosťami. Zahraničné výskumy preukázali, že učitelia hodnotia svoje postoje k inklúzii žiakov s PAS do vyučovania TŠV priaznivo (Nemček & Haegele, 2025), čo nemusí byť prekvapujúce, keďže aj ďalšie výskumy ukazujú, že učitelia TŠV majú tendenciu deklarovať pozitívne postoje k výučbe žiakov aj s iným zdravotným postihnutím (Tarantino et al., 2022), nevynímajúc žiakov s PAS (Beamer & Yun, 2014; Nowland, 2024; Tindall et al., 2016).

Druhou kategóriou nám učitelia primárneho vzdelávania sprostredkovali, že telesná zdatnosť a osvojovanie si motorických zručností môže byť u žiakov s PAS v inkluzívnom vzdelávaní TŠV rôznorodé. Na jednej strane ich úroveň telesnej zdatnosti a pohybových zručností hodnotia porovnateľne k úrovni intaktných žiakov, no na strane druhej je viditeľné výrazné zaostávanie v motorike, najmä pri koordinačne náročných cvičeniach a pri realizácii kolektívnych športových hier. Kvantitatívne zameraný výskum autoriek Bundová a Nemček (2023) čiastočne korešponduje s výsledkami nášho výskumu nakoľko deklaruje, že učitelia, vyučujúci inkluzívnu TŠV so začleneným žiakom s PAS, mali najväčšiu skúsenosť s tým, že úroveň pohybových zručností týchto žiakov bola veľmi

odlišná od úrovne intaktných spolužiakov. V roku 1995 porovnávali autori Manjiviona & Prior (1995) motorickú úroveň detí s PAS prostredníctvom štandardizovaného testu (Test of Motor Impairment-Henderson Revision). Zistili, že približne 50 percent detí s Aspergerovým syndrómom a 67 percent detí s vysoko funkčným autizmom má problémy s motorikou. Novšie výskumy udávajú, že až viac ako 80 percent detí s autizmom disponuje podpriemernou úrovňou pohybových schopností. Štúdiami bolo tiež zistené, že tzv. neobratnosť je priamo úmerná sociálnym schopnostiam, čo autori vysvetľujú tým, že čím je dieťa neobratnejšie, tým má závažnejšiu formu autizmu (Hilton et al., 2012; Thorová & Hrdlička, 2018).

S úrovňou motoriky sú spojené preferencie pohybových aktivít u týchto žiakov, ktoré sme zisťovali treťou výskumnou kategóriou. Učitelia primárneho vzdelávania nám sprostredkovali, že základné lokomócie, ako behy (naháňačky), skoky, ale aj podliezanie a preliezanie (tzv. „opičie dráhy“) sú u žiakov s PAS vcelku obľúbené. Na strane druhej najviac odmietajú súťaženie a kolektívne športy, nakoľko sú pre nich koordinačne náročné a vyžadujú si aspoň určitú úroveň sociálnych zručností, ktorou ale žiaci s PAS nedisponujú. Na preferenciu individuálnych športových činností u detí s PAS oproti kolektívnym hrám upriamujú aj iné výskumy (Stanish et al., 2015; Vella Fondacaro et al., 2022). Čadilová & Žampachová (2012) zdôvodňujú preferenciu aktivít u žiakov s PAS aj tým, o aký typ žiaka s PAS ide. Aktívny typ vyhľadáva kontakt so svojimi spolužiakmi, avšak neprimeranosť týchto kontaktov často spôsobí, že takíto žiaci sa stávajú neobľúbenými, neakceptovateľnými a neprispôsobivými. Pasívny typ pôsobí samotárskym dojmom, nerád sa zúčastňuje spoločných aktivít. Problematické nadväzovania kontaktov vplýva na zníženú schopnosť porozumieť zmyslu kamarátstva. Deficity v oblasti sociálneho správania sú viditeľné najmä pri zapojení sa žiaka do súťaží a hier. Dôvodom je problém s pochopením pravidiel, pochopenie zmyslu vôbec súťažiť a u niektorých nízka akceptovateľnosť prehry, pri inom type je to nevôľa sa súťaže zúčastniť. Kolektív autorov tvrdí, že deficity v oblasti hier a súťaží sú u žiakov s PAS ovplyvnené nízkou mierou flexibility, obmedzenou predstavivosťou a nízkou úrovňou sociálnych zručností (Čadilová & Žampachová, 2012).

Štvrtou kategóriou sme zisťovali, aké je správanie žiaka s PAS na hodinách TŠV. Učitelia primárneho vzdelávania sa zhodli na tom, že aj keď je správanie žiaka s PAS na hodinách niekedy nevyspytateľné, vcelku ho dokážu zvládnuť. Medzi najčastejšie výkyvy v správaní patrili výbuchy hnevu, hádzanie sa o zem, úteky z telocvične, skrývanie sa v kabinete alebo v šatni, strkanie a vyrušovanie ostatných žiakov, odmietanie cvičenia, bezcieľne, nekoordinované pobežovanie po telocvični počas rozcvičenia, výrazná pomalosť predovšetkým pri prezliekaní sa na hodinu, problematické prispôsobovanie sa spoločným aktivitám na hodine, strach z nezvládnutia pohybových úloh. Autorka Nadányi (2024) vo svojej publikácii zhrnula prejavy problémového správania žiakov s PAS, z ktorých niektoré boli zaznamenané aj u žiakov nášho výskumu. Podľa spomínanej autorky, ale aj iných autorov zaoberajúcich sa podobnou

problematikou, patrí medzi najčastejšie prejavy či topografie problémového správania u detí a žiakov s PAS agresivita voči iným alebo sebe samému (tzv. sebapoškodzovanie), ničenie majetku, nevhodná vokalizácia, afektívne záchvaty a motorická či vokálna stereotypia (Rooker et al., 2018; Simmons et al., 2022; Thorová, 2016; Wunderlich et al., 2022).

Piatou výskumnou kategóriou sme zisťovali vzájomné interakcie na hodinách TŠV v triednom kolektíve. Zistili sme, že ak sa na hodinách nerealizujú súťažné aktivity, príp. aktivity na body, spolužiaci žiakov s PAS bez problémov do kolektívu prijímajú, dokonca ho v pohybových činnostiach povzbudzujú. Ak ale žiaci na hodinách TŠV súťažia, žiaka s PAS odmietajú mať vo svojom družstve. V tejto kategórii sme tiež zistili, že v skupinových formách žiaci s PAS viac preferujú byť súčasťou dievčenských skupín ako chlapčenských. Zaujímavé výsledky výskumu priniesla štúdia výskumníkov Haegele a Maher (2022), ktorí uskutočnili rozhovor s ôsmimi chlapcami s PAS v USA o skúsenostiach so vzájomnými interakciami s rovesníkmi na inkluzívnych hodinách TŠV. Autori zistili, že skúsenosti so spolupatričnosťou zo strany rovesníkov boli zväčša nedostupné a bohužiaľ, pre žiakov s PAS boli typické skôr skúsenosti so šikanovaním, sebapoškodzovaním a izoláciou. Hoci sa zdá, že inklúzia žiakov s PAS do vyučovania TŠV je dobre mienená, dostupná zahraničná literatúra poukazuje skôr na časté vylúčenie žiakov s PAS z hodín TŠV (Haegele & Maher, 2022; Healy et al., 2022; Lamb et al., 2016), čo sa podobne prejavilo aj v našom výskume, ak žiaci súťažili o body.

V poslednej výskumnej kategórii, kde sme zisťovali význam pedagogického asistenta na inkluzívnych hodinách TŠV. Zistili sme, že učitelia primárneho vzdelávania sú pozitívne naklonení pomoci zo strany pedagogických asistentov v inkluzívnom vzdelávaní TŠV. Hoci len dvaja z piatich učiteľov asistentov plnohodnotne využívali, ďalší dvaja učitelia by ich pomoc na hodinách TŠV veľmi ocenili a len jedna participantka pomoc pedagogického asistenta v inkluzívnom telovýchovnom procese nepotrebuje. Podľa učiteľov primárneho vzdelávania ale dôležitú úlohu zohrávajú pedagogickí asistenti pri individuálnom prístupe, keď si osvojujú nové pohybové zručnosti, pri prezliekaní sa do cvičebného úboru, pre skorší odchod z hodiny a odprevádzanie žiaka na obed a pre regulovanie problémového správania na hodinách. Kakos (2025) zdôrazňuje, že pedagogickí asistenti môžu zohrávať kľúčovú úlohu pri zmierňovaní problémov v inkluzívnej TŠV tým, že aktívne pomáhajú pri realizácii pohybových úloh, zabezpečujú bezpečné prostredie hodín a uľahčujú komunikáciu medzi učiteľom a žiakom. Giangreco a kolegovia (2010) naznačujú, že takáto pomoc môže pozitívne ovplyvniť pocit bezpečia a spolupatričnosti žiakov, čo výrazne podporuje ich pozitívny postoj k škole. Nemček (2024b) vo svojej didaktickej príručke pre učiteľov TŠV podčiarkuje nevyhnutnosť prítomnosti pedagogických asistentov v inkluzívnom vzdelávaní TŠV, ktorí by mali pomôcť plniť ciele vyučovania a promptne reagovali na aktuálne potreby žiaka so zdravotným postihnutím.

Záver

Cieľom výskumu bolo poukázať na skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním telesnej a športovej výchovy pri začlenení žiakov s poruchami autistického spektra u učiteľov primárneho vzdelávania. Z odpovedí pedagógov vyplynulo niekoľko hodnotných zistení. Učitelia sú v inkluzívnom telovýchovnom procese senzitívnejší smerom k individuálnym potrebám žiaka s PAS, sú kreatívnejší, uvedomelejší voči diverzitám potrieb jednotlivých žiakov. Žiaci viditeľne výrazne zaostávajú v motorike, najmä pri koordinačne náročných cvičeniach a pri realizácii kolektívnych športových hier. Žiaci s PAS obľubujú beh, skoky, podliezanie a preliezanie, odmietajú súťaženie a kolektívne športy. Problémové správanie sa prejavuje výbuchmi hnevu, hádzaním sa o zem, útekmi z telocvične, skrývaním sa v kabinete alebo v šatni, strkaním a vyrušovaním ostatných žiakov, odmietaním cvičenia, bezcieľným, nekoordinovaným pobežovaním po telocvični, výraznou pomalosťou pri prezliekaní sa, problémami s prispôsobovaním sa spoločným aktivitám a strachom z nezvládnutia pohybových úloh. Pri realizácii súťažných aktivít sú svojimi spolužiakmi z kolektívu vylučovaní, pri nesúťažných hrách naopak spolužiakmi povzbudzovaní. Inkluzívne vyučovanie TŠV si bez pedagogického asistenta nevedia predstaviť, a tí, ktorí ho na hodinách nevyužívajú, by jeho prítomnosť veľmi ocenili. V ďalších výskumoch sa odporúčame zamerať na zisťovanie skúseností učiteľov v nižšom a vyššom sekundárnom stupni vzdelávania a na zisťovanie postojov k telesnej a športovej výchove samotných žiakov s PAS.

Limity výskumu

Výsledky predloženého výskumu nie je možné zovšeobecniť z dôvodu nízkeho počtu participantov (n=5). Výskum je ale svojho druhu prvotinou v podmienkach Slovenskej republiky a je nevyhnutné v zbieraní údajov od pedagógov vyučujúcich inkluzívnu telesnú a športovú výchovu pokračovať aj na vyšších stupňoch vzdelávania. Hodnotnejším by tiež bolo skúmať postoje k telesnej a športovej výchove samotných žiakov s PAS.

Bibliografia

- BEAMER, J. A., & YUN, J. (2014). Physical educators' beliefs and self-reported behaviors toward including students with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(4), 362-376. <https://doi.org/10.1123/apaq.2014-0134>
- BLAGRAVE, J. (2017). Experiences of children with autism spectrum disorders in adapted physical education. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 10(1), 17-27. <https://doi.org/10.5507/euj.2017.003>

- BUNDOVÁ, L., & NEMČEK, D. (2024). Skúsenosti učiteľov so začlenením žiakov s poruchami autistického spektra do inkluzívnej telesnej a športovej výchovy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 23(1), 86-99.
<https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.86-99>
- COMBS, S., ELLIOTT, S., & WHIPPLE, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International journal of special education*, 25(1), 114-125. <https://eric.ed.gov/?id=EJ890572>
- ČADILOVÁ, V., & ŽAMPACHOVÁ, Z. (2012). *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- GAŽOVÁ, E. (2022). *Športovanie detí s poruchami autistického spektra*. In: Ostatníková, D. (Ed.) *Autizmus od A po S*. (s. 320-340). Ikar.
- GIANGRECO, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: Is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 341-345.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513537>
- HAEGELE, 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>
- HAEGELE, J. A., WILSON, W. J., ZHU, X., BUECHE, J. J., BRADY, E., & LI, C. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2), 297-311.
<https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
- HEALY, S., BREWER, B., LAXTON, P. et al. (2022). Brief Report: Perceived Barriers to Physical Activity Among a National Sample of Autistic Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 4583-4591. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05319-8>
- HEALY, O., REILLY, E., DAVIES, J., LOVETT, V., & REED, P. (2024). Differential persistence of Primary Reflexes for Children with Autism Spectrum Disorder: A systematic replication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54, 4752-4756.
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05880-w>
- HILTON, C. L., ZHANG, Y., WHILTE, M. R., KLOHR, C. L., & CONSTANTINO, J. (2012). Motor impairment in sibling pairs concordant and discordant for autism spectrum disorders. *Autism*, 16(4), 430-441. <https://doi.org/10.1177/1362361311423018>
- CHRÁSKA, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
- 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. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>

- KAJANOVÁ, A., DVOŘÁČKOVÁ, O., STRÁNSKÝ, P. (2017). *Metodologie výzkumu v oblasti sociálních věd*. Jihočeská univerzita.
- KAKOS, M. (2025). A third space for inclusion: multilingual teaching assistants reporting on the use of their marginal position, translation and translanguaging to construct inclusive environments. *International Journal of Inclusive Education*, 29(2), 223-238. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2073060>
- LAMB, P., FIRBANK, D., & ALDOUS, D. (2016). Capturing the world of physical education through the eyes of children with autism spectrum disorders. *Sport, Education and Society*, 21(5), 698-722. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.941794>
- LI, C., WONG, N. K., SUM, R. K., & YU, C. W. (2019). Preservice teachers' mindfulness and attitudes toward students with autism spectrum disorder: The role of basic psychological needs satisfaction. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 150-163. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0044>
- MANJIVIONA, J., & PRIOR, M. (1995). Comparison of Asperger syndrome and high-functioning autistic children on a test of motor impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(1), 23-39. <https://doi.org/10.1007/BF02178165>
- McNAMARA, S. W. T., HEALY, S., BITTNER, M., & BLAGRAVE, J. (2023). Physical educators' experiences and perceptions towards teaching autistic children: A mixed methods approach. *Sport, Education and Society*, 28(5), 522-535. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2052835>
- NADÁNYI, L. (2024). Problémové správanie ako bariéra v edukácii jednotlivcov s poruchami autistického spektra. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 13(1), 101-109.
- NEMČEK, D. (2024a). Attitudes of experienced and non-experienced teachers towards inclusion of students with autism spectrum disorders in physical education lessons. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 17(10), 61. <https://doi.org/10.5507/euj.2024.007>
- NEMČEK, D. (2024b). *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. & HAEGELE, J. (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>
- NIVAM (2022). *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základných škôl. Zdravie a pohyb*. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/zdravie-pohyb/>
- NOWLAND, L. A. (2024). Exploring physical educators' self-efficacy to teach students with disabilities in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 41(2), 247-267. <https://doi.org/10.1123/apaq.2023-0112>

- ROOKER, G. W., BONNER, A. C., DILLON, C. M., & ZARCONI, J. R. (2018). Behavioral treatment of automatically reinforced SIB: 1982 – 2015. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(4), 974-997. <https://doi.org/10.1002/jaba.492>
- SKUTIL, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- STANISH, H., CURTIN, C., MUST, A., PHILLIPS, S., MASLIN, M., & BANDINI, L. (2015). Enjoyment, barriers, and beliefs about physical activity in adolescents with and without autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 302-317. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0038>
- SIMMONS, C. A., SALVATORE, G. L., & ZANGRILLO, A. N. (2022). Efficiency and preference for alternative activities during schedule thinning with functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(1), 101-120. <https://doi.org/10.1002/jaba.886>
- ŠPÚ (2016). *Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie*. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp>
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2014). *Kvalitatívny výzkum v pedagogických viedach*. Portál.
- 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>
- TALIAFERRO, A., & HARRIS, N. P. (2014). The effects of a one-day workshop on physical educators' self-efficacy toward inclusion of students with autism. *Palaestra*, 28(3), 38-43.
- TARANTINO, G., MAKPOULOU, 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. *Educational Research Review*, 36, 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- THOREN, A., QUENNERSTEDT, M., & MAIVORS DOTTER, N. (2021). What physical education becomes when pupils with neurodevelopmental disorders are integrated: a transactional understanding. *Physical education and sport pedagogy*, 26(6), 578-592. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834525>
- THOROVÁ, K. (2016). *Poruchy autistického spektra. Rozšírené a přepracované vydání*. Portál.
- THOROVÁ, K., & HRDLÍČKA, M. (2018). *Behaviorální a psychoterapeutické intervence u autismu*. In: Anders, M., Uhlíková, P., Doubek, P. (Eds.) *Doporučené postupy psychiatrické péče*. Psychiatrická společnost České lékařské společnosti J. E. Purkyně.

- TINDALL, D., CULHANE, M., & FOLEY, J. T. (2016). Pre-service teachers' self-efficacy towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(1), 27-39. <https://doi.org/10.5507/euj.2016.003>
- 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.
- VELLA FONDACARO, D., VELLA FONDACARO, F., & CAMILLERI, N. (2022). A qualitative exploration of parental views when comparing individual to group sports in children with autism spectrum disorder—a pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6906. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116906>
- WILHELMSEN, T., & SØRENSEN, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>
- WUNDERLICH, K. L., HEMSTREET, R., & BEST, L. (2022). A retrospective analysis of stereotypy: Applicability of the behavioral subtyping model. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(2), 529-546. <https://doi.org/10.1002/jaba.902>

Výskum bol podporený projektami VEGA 1/0694/24 (*Telesná a športová výchova ako prostriedok inklúzie žiakov s poruchami autistického spektra*) a Interreg SK-CZ 403401DWB8 (*Inkluzívna telesná a športová výchova ako predpoklad zdravej spoločnosti*).

Doc. Mgr. Dagmar Nemček, PhD.

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

Ing. et Mgr. Eva Uhlíková Ozoráková

Katedra špeciálnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
ozorakova4@uniba.sk