



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Katedra psychologie a speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Možnosti a význam výuky tělesné výchovy
u žáků se zrakovým postižením v
základním vzdělávání

Vypracoval: Kateřina Vršníková

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Prázdňá, Ph.D.

České Budějovice 2015

Abstrakt

Tématem bakalářské práce jsou možnosti a význam výuky tělesné výchovy u žáků se zrakovým postižením v základním vzdělávání. Dílčím cílem je provést modifikaci školního vzdělávacího programu pro žáky se zrakovým postižením.

Cílem této bakalářské práce je na podkladě teoretických východisek představit význam tělesné výchovy pro optimalizaci rozvoje všech složek osobnosti žáka se zrakovým postižením a vytvořit modifikaci závazného vzdělávacího obsahu předmětové oblasti Člověk a zdraví (Tělesná výchova) pro žáka se zrakovým postižením na 1. stupni základní školy.

Tato práce je rozdělená na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se věnuje zpracování teoretických východisek, jejichž tématem jsou žáci či děti se zrakovým postižením. Konkrétně se v literární rešerši věnuji zrakovému postižení, jeho definici a klasifikaci. Dále teoretická část představuje specifika vývoje dítěte se zrakovým postižením, jeho motorický, psychický, kognitivní vývoj a rozvoj samostatného pohybu a prostorové orientace. Dalším tématem teoretické části je raná péče a systém vzdělávání dětí se zrakovým postižením, s důrazem na význam tělesné výchovy a pohybových aktivit u dětí se zrakovým postižením. Poslední velkou kapitolou teoretické části bakalářské práce jsou pak vybrané pohybové a sportovní aktivity vhodné pro děti se zrakovým postižením, jako jsou atletika, plavání, lyžování, cyklistika, goalball a showdown.

Praktická část se věnuje samotné modifikaci školního vzdělávacího programu základní školy v Českých Budějovicích. V první části jsou uvedeny cíle práce a metodika výzkumu. Dále následuje shrnutí výsledků kvalitativního šetření, modifikace školního vzdělávacího programu a závěr.

Mezi výzkumné metody použité v této bakalářské práci patří analýza dokumentů a rozhovor. Rozhovor byl veden s pedagogickými pracovníky základní školy v Českých Budějovicích.

Na základě šetření byl vypracován modifikovaný školní vzdělávací program pro tělesnou výchovu, navržené modifikace jsou charakteru materiálního, personálního, didaktického a metodologického. Základem pro zpracování materiálu byly výsledky z analýzy dokumentů a literatury, a rozhovoru vedeného s pedagogickými pracovníky základní školy v Českých Budějovicích.

Bakalářská práce by měla sloužit jako studijní materiál pro studenty pedagogických oborů, též pro pedagogickou veřejnost a mít praktickou využitelnost pro pedagogy a následně pro žáky se zrakovým postižením integrované v základní škole v hlavním vzdělávacím proudu.

Klíčová slova

Zrakové postižení

Tělesná výchova

Pohybové aktivity

Školní vzdělávací program

Modifikace

Abstract

Subject of this bachelor thesis is the opportunity and meaning of physical education for visually impaired pupils at primary school. The main aim is to perform a modification of the education plan for visually impaired pupils.

The aim of this bachelor thesis is to present theoretic points of the meaning of physical education for optimization of development of all character attributes of the pupils with visual handicap. The other aim of this bachelor thesis is to modify an education plan in the subject „Man and Health” (Physical Education) for visually impaired pupils at primary school.

This bachelor thesis is composed of a theoretical and a practical part. The theoretical part deals with the processing of the starting theoretic points, which topic is visually impaired pupils or children. I dedicate to visual handicap, its definition and classification in the literary research specifically. The theoretical part also presents the specifics of the visually impaired child's development, its motor, mental, cognitive evolution and its progress of exercise and spatial orientation. The other topic of the theoretical part is the early care and education system of visually impaired children. The last biggest chapter of the theoretical part are some chosen physical and sport activities for visually impaired children. e.g. athletics, swimming, cycling, goalball and showdown, suitable for visually impaired children.

The practical part deals with a modification of the education plan itself at the primary school at České Budějovice. Firstly, there is introduced the aim of the thesis and research methodics. This is followed by a summary of the results of the quantitative research, modification of the education plan and the conclusion of the thesis.

A document analysis and an interview were used as methods of research in this bachelor thesis. The interview was held with teachers from primary school at České Budějovice.

On the base of research there was made a modified education plan for physical education. Suggested modifications have material, personnel, didactical and methological character. The base for data processing was research results from analysis and literature and from interview with teachers at the primary school at České Budějovice.

This bachelor thesis should serve as a study material for pedagogic students at university, also for public and it should be used by teachers for visually impaired pupils at primary school.

Keywords

Visual impairment

Physical Education

Physical activities

School education program

Modifications

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 14. 8. 2015

.....

Kateřina Vršňíková

Poděkování

Ráda bych poděkovala především paní Mgr. et Mgr. Radce Prázdne Ph.D., která vedla mou bakalářskou práci, za její trpělivost, čas a znalosti.

Dále bych ráda poděkovala pedagogickým pracovníkům základní školy v Českých Budějovicích, kteří mi ochotně zodpověděli veškeré mé otázky.

V neposlední řadě můj dík patří mé rodině a přátelům, kteří při mně stáli a podporovali mě jak v průběhu psaní bakalářské práce, tak v celém mém studiu.

Obsah

1	Úvod.....	11
2	Zrakové postižení.....	13
2.1	Definice a klasifikace pojmu zrakové postižení.....	13
2.1.1	Klasifikace zrakového postižení podle WHO.....	14
2.1.2	Klasifikace zrakového postižení pro pedagogické účely a podle stupně zrakového postižení	15
3	Specifika vývoje dítěte se zrakovým postižením.....	17
3.1	Rozvoj pohybových schopností a dovedností u dětí se zrakovým postižením	17
3.2	Rozvoj kognitivních funkcí u dětí se zrakovým postižením.....	19
3.3	Specifika rozvoje osobnosti dítěte a socializace	22
3.4	Rozvoj samostatného pohybu a prostorové orientace	25
4	Raná péče a systém vzdělávání dětí se zrakovým postižením.....	27
4.1	Význam tělesné výchovy a pohybových aktivit u dětí se zrakovým postižením.	28
5	Vybrané pohybové a sportovní aktivity u dětí se zrakovým postižením.....	30
5.1	Atletika.....	30
5.2	Plavání.....	31
5.3	Lyžování.....	32
5.4	Cyklistika	33
5.5	Goalball.....	34
5.6	Showdown.....	35
6	Cíle práce	36
7	Metodika výzkumu	37
7.1	Popis výzkumného vzorku	38
7.2	Analýza ŠVP základní školy.....	39
7.3	Rozhovor.....	40
8	Shrnutí výsledků provedených rozhovorů	41
9	Modifikace ŠVP.....	43

9.1	Příprava organismu	43
9.2	Základní pojmy	45
9.3	Bezpečnost	46
9.4	Hygiena	47
9.5	Spolupráce.....	48
9.6	Gymnastické prvky	49
9.7	Házení a chytání.....	50
9.8	Běh	51
9.9	Odráž	52
9.10	Obratnost a koordinace	53
10	Závěr	56
11	Seznam Informačních zdrojů	58
12	Seznam příloh	61

Seznam použitých zkratk

IBSA - International Blind Sports Federation (Mezinárodní sportovní federace nevidomých sportovců)

MŠ – mateřská škola

SPC - Speciálně pedagogické centrum

ŠVP - Školní vzdělávací program

UCI - Union Cycliste Internationale (Mezinárodní cyklistická unie)

WHO - World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

ZŠ – základní škola

1 Úvod

Bakalářská práce se zabývá možnostmi a významem výuky tělesné výchovy u žáků se zrakovým postižením v základním vzdělávání. Toto téma jsem si vybrala, protože jsem v rámci odborných praxí na střední i vysoké škole navštěvovala zařízení pro děti se zrakovým postižením, konkrétně mateřskou školu. Problematika výuky dětí se zrakovým postižením se mi jeví jako velmi zajímavá, a proto jsem se jí ráda dále věnovala.

Téma bakalářské práce je v současné době velmi významné, protože dochází k stále častější integraci jedinců se zrakovým postižením, jak do společnosti, tak do hlavního vzdělávacího proudu. V těchto zařízeních je nutné myslet na specifické potřeby žáků se zrakovým postižením a hodiny tělesné výchovy upravit tak, aby mohlo dojít k aktivní účasti těchto žáků v hodině.

Tělesná výchova umožňuje dětem seznámit se s pohybovou aktivitou, vyzkoušet si různé sporty a naučit se zdravému životnímu stylu. Tyto zásady jsou důležité i pro udržení zdraví a optimální kvalitu života. Také děti se zrakovým postižením by měly mít možnost účastnit se hodin tělesné výchovy a získat tak základní pohybové návyky. Tělesná výchova je pro děti se zrakovým postižením také důležitá pro rozvoj motorických stereotypů a pohybových dovedností.

Pohybová aktivita je spojována se zvýšením sebevědomí, chuti do života a pozitivním ovlivněním psychiky. Tyto pocity jsou důležité pro každou osobu bez výjimky, proto i pro děti se zrakovým postižením.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se věnuji na podkladě teoretických východisek představení významu tělesné výchovy pro optimalizaci rozvoje všech složek osobnosti žáka se zrakovým postižením. Tato část má pět kapitol, které se zabývají danou problematikou. V části praktické, kterou jsem rozdělila na 5 kapitol, se věnuji vytvoření modifikace závazného vzdělávacího obsahu předmětové oblasti Člověk a zdraví (Tělesná výchova) pro žáka se zrakovým postižením na 1. stupni základní školy.

Praktická část byla provedena pomocí výzkumných metod analýza dokumentů a polostrukturovaného rozhovoru. S oběma výzkumnými metodami a jejich výsledky se čtenář v této části seznámí.

2 Zrakové postižení

Zrak je jeden ze základních smyslů každého člověka, s jehož pomocí získáváme 70 - 80 % veškerých informací z okolního světa. Zrak poskytuje nejkompexnější obraz okolního světa ze všech smyslů. Ztráta či postižení zraku představuje pro člověka problém i při běžných denních situacích. Pro člověka se zrakovým postižením je tudíž nutné provádět takové činnosti, které umožňují dosažení soběstačnosti a samostatnosti ve společnosti (Novohradská, 2009, s. 5).

Ne každá osoba, která má zrakovou vadu, je považována za osobu se zrakovým postižením. Velká většina lidí využívá brýle či kontaktní čočky, které fungují, jako jejich korekce snížených zrakových schopností. Poté tato vada téměř neovlivňuje negativně život člověka a projevy zrakového omezení jsou téměř nevýznamné. Pokud však běžná optická korekce nestačí, zrakové omezení způsobuje člověku komplikace při každodenních činnostech. Pak hovoříme o zrakovém postižení určitého stupně (Slowík, 2007, s. 59).

2.1 Definice a klasifikace pojmu zrakové postižení

Definice Finkové a kol. (2007, s. 37), která vymezuje pojem zrakové postižení, uvádí, že osobou se zrakovým postižením je taková osoba, která trpí oční vadou či chorobou, která jí činí problémy v běžném životě i po optimální korekci.

Zrakové vady lze rozdělit do různých podskupin, většinou se různé klasifikace kombinují a doplňují. Nejčastějším kritériem je stupeň zrakového postižení. Při tomto rozdělení je podmiňující stav zrakové ostrosti a šíře zorného pole. Postižení rozdělujeme dle závažnosti na slabozrakost, zbytky zraku a nevidomost. Dalším členěním je rozdělení dle doby vzniku a příčiny vzniku (etiologie). Podle doby vzniku rozdělujeme vady na vrozené a získané. Příčina vzniku pak dělí zrakové vady na orgánové a funkční (Hamadová a kol., 2007, s. 24-25).

2.1.1 Klasifikace zrakového postižení podle WHO

Podle World Health Organization (Světová zdravotnická organizace) [online]. [cit. 25. 3. 2015] se zrakové postižení dělí na střední slabozrakost, silnou slabozrakost, těžce slabý zrak, praktická nevidomost a úplná nevidomost.

Střední slabozrakost je definována jako zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí přičemž maximum je menší $6/18$ (0,30) a minimum je rovné nebo lepší než $6/60$ (0,10); $3/10$ - $1/10$. Toto postižení spadá do kategorie 1.

Silná slabozrakost je vymezena jako zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí přičemž maximum je menší než $6/60$ (0,10) a minimum je rovné nebo lepší než $3/60$ (0,05); $1/10$ - $10/20$. Toto postižení spadá do kategorie 2.

Těžce slabý zrak se dělí na zrakovou ostrost s nejlepší možnou korekcí, kde maximum je menší než $3/60$ (0,05) a minimum je rovné nebo lepší než $1/60$ (0,02); $1/20$ - $1/50$, spadá do kategorie 3 a koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů.

Praktická nevidomost je zrakovou ostrostí s nejlepší možnou korekcí $1/60$ (0,02), $1/50$ až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace i když centrální ostrost není postižena. Praktická nevidomost spadá do kategorie zrakového postižení 4.

A úplná nevidomost je ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, spadá do kategorie 5 [online] (<http://www.sons.cz>)

2.1.2 Klasifikace zrakového postižení pro pedagogické účely a podle stupně zrakového postižení

Pro pedagogické účely došlo k modifikaci obecně přijímaného rozdělení podle WHO, které je uvedeno výše. Toto rozdělení zahrnuje slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost, poruchy binokulárního vidění a zrakové postižení s jiným typem zdravotního postižení.

Slabozrakost je nevratný pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod $6/18$ až $3/60$ včetně po optimální korekci. Spolu s poklesem zrakové ostrosti bývá zúženo také zorné pole na méně než 20 stupňů na lepším oku (Pešatová, 2005, s. 22). Slabozrakost dělíme na lehkou (do $6/60$ včetně) a těžkou (od $6/60$ do $3/60$ včetně) (Kraus in Pešatová, 2005, s. 22). Slabozrací, kteří mají horší vizus, ale zachované zorné pole, mají obtíže při práci na blízko s černotiskovým písmem, zatímco slabozrací s horším vizem a zúženým zorným polem mají navíc problémy při orientaci a pohybu v prostoru. Slabozrakost může zpomalit rozvoj kognitivních procesů (Pešatová, 2005 s. 23).

Zbytky zraku tvoří samostatnou skupinu, kde podle vizu tvoří mezistupeň mezi slabozrakostí a nevidomostí (Keblová, 2001, s. 15). Vizus je snížený od $3/60$ do $1/60$ nebo dochází ke zúžení zorného pole na 5 až 10 stupňů kolem centrální fixace (Hamadová a kol., 2007, s. 38). Ve starší terminologii byl pojem zbytky zraku označován jako těžce slabozrací či částečně vidící. V důsledku omezené, snížené či deformované zrakové schopnosti dochází k narušení představ a je příčinou i snížení grafických schopností a omezuje pracovní možnost (Renotierová, 2003 s. 193).

Nevidomost Finková (2011, s. 17) vymezuje jako nejtěžší zrakové postižení. Nevidomost lze rozdělit na nevidomost praktickou, skutečnou a plnou. Navzájem se od sebe liší možnostmi využití zorného pole, možnostmi rozlišení tmy a světla a zrakovou ostrostí. Nevidomost je nevratným poklesem centrální zrakové ostrosti pod $1/60$ až po ztrátu světlocitu. Nevidomost praktická je definována jako pokles zrakové ostrosti $1/60$ až světlocit se správnou projekcí či zorným polem omezeným na méně než 5 stupňů (Novohradská, 2004, s. 34). Nevidomost ztěžuje kognitivní procesy, dochází ke snížení

grafického výkonu ale i socializace a mohou být problémy i se samostatným pohybem a prostorovou orientací (Hamadová a kol., 2007, s. 39).

Poruchy binokulárního vidění řadíme mezi poruchy funkční a dělí se na strabismus (šilhavost) a amblyopii (tupoizrakost). U poruchy binokulárního vidění je charakteristické omezení zrakové funkce jednoho oka, uvádí ve shodě Hamadová a kol. (2007, s. 41) a Čajka (2007, s. 40). Jak uvádí Mrázová (2004, s. 51), šilhavost je poruchou rovnovážného postavení očí, kdy oči při pohledu do dálky nejsou správně postavené a dochází k tomu, že osy očí se rozbíhají, nebo uchylují ve svislém směru. Tupoizrakost je porucha zrakové ostrosti, kde dochází k tomu, že mozek ignoruje přijímané zrakové informace z postiženého oka a přijímá pouze informace z oka druhého (Pešatová, 2005, s. 60).

Zrakové vady s kombinovanou vadou jsou heterogenní skupinou, ve které je společným dominantním znakem zraková vada různého druhu i stupně. Patří sem například hluchoslepota, mentální postižení a další (Hamadová a kol., 2005, s. 41).

3 Specifika vývoje dítěte se zrakovým postižením

3.1 Rozvoj pohybových schopností a dovedností u dětí se zrakovým postižením

U zrakově postižených dětí dochází k opoždění vývoje převážně v oblasti hrubé motoriky, což jsou pohyby celého těla, pohyby velkých svalových skupin a schopnost dítěte používat tělo jako celek (Keblová, 2001, s. 23).

Ve věkové kategorii od narození do tří let je prvotně důležité rozpoznání a podchycení zrakového postižení a vytvoření základů pro správnou výchovu. Dítě by mělo být motivováno k pohybu, kdy v prvních měsících života je vývoj stejný jako u dítěte vidoucího. Při rozvoji motorických schopností se považuje za normální mírné zpoždění oproti vidoucímu dítěti (Wiener, 1986, s. 33 - 34).

Výcvik hrubé motoriky začíná ve věku kojeneckém, kdy děti, které jsou zrakově postižené, nerady leží na bříšku a nezvadají hlavičku v této poloze. Tato poloha je však pro dítě důležitá, umožňuje totiž posilovat zádové a krční svaly. Dítě proto musí být povzbuzováno k otáčení a převracení, stejně tak i k lezení, protože dítě se zrakovým postižením málokdy leze samo. Jako vhodnou motivaci zde volíme hru v prostředí, kde dítě nemůže na nic narazit. Sed zvládne dítě se zrakovým postižením ve stejném věku jako dítě zdravé, potřebuje však pomoc. S postupem věku pomoc potřebuje stále méně a méně. Dítě se zrakovým postižením se postaví ve stejném věku jako dítě zdravé, ke zvládnutí chůze však potřebuje delší časové období (Keblová, 2001, s. 23 - 24).

Rozvojem jemné motoriky se myslí převážně motorika ruky, mluvidel, mimika a gesta. Tato motorika jsou pohyby malých svalových skupin (Keblová, 2001, s. 25). V novorozeneckém období dítě reaguje reflexivně, nekoordinovaně a jeho pohyby jsou rychlé. Po narození dítě svírá ruku v pěst s palcem do dlaně, úchop je reflexivní, neúmyslný. Během kojeneckého období mizí tento reflex a dítě začíná vědomě uchopovat předměty (Opatřilová in Vítková, 2004, s. 75 - 76). U dítěte s těžkým zrakovým postižením dochází k tomu, že neužívá své ruce často do věku šesti až sedmi

měsíců díky absenci zrakových podnětů, důležitá je proto dostatečná stimulace (Keblová, 2001, s. 25).

Dle Wienera (1986, s. 33 - 34) v tomto období vymezujeme základní cíle, kterých by dítě mělo dosáhnout do věku tří let a to samostatnost pohybu po bytě, samostatnost ve výběru a úklidu hraček a předmětu denní potřeby, za pomoci dospělého se pohybovat v otevřeném prostoru a na veřejnosti, chůze po nakloněné rovině a po schodech. Dítě by mělo být schopno chodit a běhat samo na kratší vzdálenost a zvládnout i členitější terén.

Ve věkové kategorii od tří do šesti let se předpokládá, že dojde k maximální adaptabilitě dítěte pomocí spolupráce rodiny a specializovaných mateřských škol. Cílem dítěte v této době je dosáhnout správného držení těla, naučit se schopnosti relaxace a koordinace velkých svalových skupin. Dalším úkolem je naučit se sluchové orientace například rozlišování jednotlivých materiálů zvukem při poklepu, rozpoznání šramotu, či charakteristického zvuku. Mělo by dojít k rozvinutí poznávací a rozlišovací funkce hmatu nejenom rukou ale i nohou, například rozlišení písku, asfaltu, trávy. Dochází také k rozvoji rozumové a morální přípravy tak, aby dítě bylo schopné dodržovat zásady bezpečného a ohleduplného chování a reálně si uvědomit nebezpečí, na čemž se shodují Wiener (1986, s. 34 - 35) a Reynellová se svým výzkumem z roku 1978 (Nováková in Vítková, 2004, s. 91).

Dalším mezníkem ve vývoji dítěte je nástup do základní školy. V tomto období je zejména důležité, aby došlo k upevnění a rozvíjení dosud nabytých schopností, zvládnout jisté a přesné provedení úkonů a to i na úrovni reflexů. Přibližně od osmi let s ohledem na biologický věk dítěte je u nevidomých vhodné zařadit používání bílé hole. Během tělesné výchovy by dítě mělo být schopné samostatného pohybu a správného držení těla, svalové relaxace, koordinace velkých svalových skupin a mělo by docházet k udržování a zvyšování fyzické kondice. Dále je důležité, aby dítě umělo střízlivě posuzovat situaci, udržovat zásady dobrého chování na veřejnosti a posoudit bezpečnost vlastní i ostatních (Wiener, 1986, s. 35 - 36).

3.2 Rozvoj kognitivních funkcí u dětí se zrakovým postižením

Nedostatek zrakových vjemů je u postiženého dítěte často příčinou smyslového strádání (senzorické deprivace). Vývoj dítěte je ovlivňován různě v závislosti na závažnosti postižení ale i na době, kdy postižení vzniklo. Těžké zrakové postižení vede k tomu, že dítě svět vnímá neúplně, rozsah vnímání je užší a kvalitativně odlišný. Omezení variability a množství podmětů může vést až ke snížení stimulace dítěte (Vágnerová, 1995, s. 11).

Sluchové vnímání je díky aktivnějšímu využívání citlivější a diferencovanější. Zlepšení funkce sluchu je výsledkem kompenzačního rozvoje. Jednou z nejdůležitějších funkcí sluchu je lokalizace zvuku v prostoru, kde velký význam má především sluchové vnímání a sluchová paměť (Vágnerová, 1995, s. 116). Pomocí častého opakování stejných zvuků se dítě učí, že intenzita zvuku je přímo úměrná jeho zdroji. Dítě se také naučí poznat blížící se kroky, určit podle nich známou osobu, rozeznat, zda se auto blíží či vzdaluje. Dle zvuku lze rozeznat i předměty, které dopadnou na podlahu, zpěv ptáků, zvuky nástrojů a další. Starší děti s těžkým zrakovým postižením, které se nechtějí lišit od dětí zdravých, dávají při poznání vzdálenějšího prostoru přednost orientaci sluchem před hmatovým vnímáním. K vnímání orientace se využívá přímý zvuk i ozvěna. Prostřednictvím ozvěny získává dítě s těžkým zrakovým postižením informaci o velikosti prostoru, vzdálenosti předmětů a v určitých případech i o jejich velikosti (Keblová, 1999, s. 6 - 7). K aktivaci a udržování bdělosti dítěte může být využita zvuková kulisa. Zvuková stimulace může také ovlivňovat náladu dítěte s těžkým zrakovým postižením, tedy má i citový charakter (Vágnerová, 1995, s. 56). K tomu, aby dítě získalo maximum informací prostřednictvím sluchu, je důležité, aby bylo schopno vybrat a pochopit hlavní myšlenku, rozpoznat významné aktivity šumu a oprostit se od okolního hluku. Dle povahy vnímání můžeme rozlišovat dva typy osob se zrakovým postižením, typ hudební (řídí se především sluchem) a typ technický (převažují hmatové vjemy) (Keblová, 1999, s. 6).

Hmat je opět kompenzačně vyvinut zvýšeně jak u zcela nevidomých tak u dětí se zbytky zraku. Hmatové vnímání nahrazuje zrakové poznávání pouze částečně, protože je kvalitativně odlišné a neposkytuje ani stejně velké množství informací. Zrakové vnímání je ve srovnání s hmatem komplexnější rychlejší spontánnější bez větší námahy a bez přímého kontaktu, dále jím nejdou vnímat barvy. Pro dítě je těžké pomocí hmatového vjemu vnímat trojrozměrné a dvojrozměrné zobrazení (Vágnerová, 1995, s. 87). Citlivost kožního receptoru nelze zvýšit žádným tréninkem, ale je zde možnost vylepšit schopnost hmatového vnímání výcvikem jeho techniky. S tímto výcvikem je nutno začít co nejdříve, protože jeho zanedbání by mohlo být překážkou při dalším vývoji, převážně dítěte s těžkým zrakovým postižením (Keblová, 1999, s. 5 - 7). K rozvoji hmatu u zrakově postižených dětí přispívá také hra, během hry dochází k aktivaci veškerých zachovalých analyzátorů. Hračky pro takto postižené děti jsou speciálně upravené a zaměřené na hmatové a sluchové vnímání. Dochází tak k lepšímu intelektuálnímu rozvoji dětí se zrakovým postižením (Litvak, 1979, s. 97).

Rozeznáváme zde tři formy hmatového vnímání. Pasivní hmatové vnímání, k tomuto vnímání dochází při podráždění hmatového receptoru při položení ruky či jiné části těla na předmět bez dalšího pohybu. Aktivní hmatové vnímání (haptika), toto vnímání je výsledkem pohybu ruky či jiné části těla po objektu a poskytuje i informaci o vlastnostech předmětu, například tvar a obrys. Posledním je zprostředkované čili instrumentální hmatové vnímání. Při tomto vnímání je využíván předmět a okolní prostředí nástroje (například bílá hůl), nebo jednotlivé části těla (například jazyk a rty). Nevidomý člověk může díky hmatu získat informace, které jsou v normálním prostředí zprostředkované pouze zrakem, například podle teploty žárovky pozná, zda je rozsvícená (Keblová, 1999, s. 5 - 7). Pomocí plosek nohou je umožněno dítěti se zrakovým postižením orientovat se v prostoru, například chůze na rozhraní chodníku pomáhá lépe udržet přímý směr (Stoklasová in Ludíková, 2005, s. 69).

Mezi vyšší kompenzační činitele zrakového postižení patří pozornost (Stoklasová in Ludíková, 2005, s. 69). Vývoj pozornosti souvisí s nižší aktivační úrovní a stimulační deprivací, dochází k opožděnému vývoji pozornosti v závislosti na těchto faktorech.

V předškolním věku je pozornost nedozrálá, slabě koncentrovaná, povrchní a špatně se upoutává. Pozornost dítěte bývá soustředěná především na vlastní tělo a jeho aktivitu. Na dítě s těžkým zrakovým postižením však působí méně rušivých podnětů, proto je dítě méně roztěkané. Dle Vágnerové (1995, s. 12) nevidomé děti se ale musí více soustředit i na běžné činnosti, jako je například orientace v prostoru, s tímto tvrzením souhlasí Stoklasová (in Ludíková, 2005, s. 70) a přidává, že tato činnost vyžaduje aktivaci téměř celé osobnosti člověka se zrakovým postižením.

Paměť je velmi důležitá pro děti se zrakovým postižením, motivace k zapamatování je výrazná, pomocí kompenzačního mechanismu dochází k rozvoji především sluchové paměti (Vágnerová, 1995, s. 130). Rozvoj paměti je stejný jako u zdravých dětí a je i velmi individuální (Stoklasová in Ludíková, 2005, s. 70) Rozdíly jsou však vidět už ve školním věku, kdy mechanická verbální paměť je zpravidla lepší než u dětí zdravých. Paměť je také důležitá při orientaci v prostoru. Kvalita hmatové paměti je omezena hmatovou percepcí. Neschopnost orientovat se v prostředí nevidomé dítě nutí, aby si zapamatovalo opěrné body. U později osleplých dětí zachované zrakové představy, které nejsou posilovány novými vjemy, podléhají změnám a ztrácí přesnost (Vágnerová, 1995, s. 129 - 131).

Bendl (2003, s. 138) charakterizuje myšlení jako spoje a vztahy objektivního světa a vyšším stupněm poznávací činnosti, které vznikají a rozvíjí se na podstatě smyslového odrazu. Rozvoj myšlení velmi úzce souvisí s rozvojem řeči. Tento rozvoj závisí na podnětnosti prostředí a také vnitřní výbavě dítěte. Vzhledem k tomu, že zdravý člověk získává více než 80% informací o okolním světě prostřednictvím zraku, musí docházet k co nejvyššímu využívání kompenzačních činitelů a ostatních smyslů u osob se zrakovým postižením (Stoklasová in Ludíková, 2005, s. 70 - 71). Higgins (in Požár, 2000, s. 34) popisuje, že děti se zrakovým postižením nevykazují deficity v intelektuálních procesech, dochází však ke snížení využívání vlastních schopností, protože nedokážou získat potřebné informace ze svého okolí. V souvislosti s tím Litvak (1979, s. 143) tvrdí, že u dětí, které trpí těžkými poruchami zraku, dochází k poruše vnímání a také k ztížení analýzy a syntézy různých odrážených stránek skutečnosti, které vedou k poznání. Dochází tak k vytváření neúplného obrazu a poruše odlišování

a diferenciaci. Tyto příčiny jsou také základem obtíží vyčleňování nejpodstatnějších a charakteristických vlastností a souvislostí mezi objekty poznání.

Řeč je pro děti se zrakovým postižením významnější než pro zdravé (Vágnerová, 1995, s. 87). Prostřednictvím jazyka dochází ke vzájemným stykům, řeč má proto jasný sociální charakter (Litvak, 1979, s. 150). Předškolní věk je charakteristický pro rozvoj řeči a slovní zásoby, dochází k lepšímu chápání vztahu ve větách a tvorbě slov (Hamadová a kol, 2007, s. 90). Neplní pouze komunikační a kognitivní funkci, ale má i kompenzační význam, nahrazuje chybějící zrakové funkce. Řeč pomáhá při rozvoji poznávacích procesů. Musí kompenzovat snížené množství symbolů. Na řeči závisí i ve velké míře socializace dítěte (Vágnerová, 1995, s. 94). S rozvojem řeči souvisí i míra vady zrakově postiženého dítěte. U dětí s těžkým zrakovým postižením bývá vývoj řeči až do věku sedmi až deseti let opožděn oproti zdravému dítěti (Lechta in Hamadová a kol, 2007, s. 90). Požár (2000, s. 79 - 84) a Hamadová a kol (2007, s. 90) ve shodě uvádí, že u dětí se zrakovým postižením dochází k fenoménu verbalizace, což znamená, že dítě se zrakovým postižením prázdně? výrazy bez porozumění jejich významu. Často bývá také problém se správnou fonetickou výslovností. Tato rovina bývá porušena díky neschopnosti odezírat správnému postavení mluvidel při vytváření hlásek, jak uvádí Hamadová a kol. (2007, s. 90), Lechta (2002, s. 134) a Klenková (in Vítková, 2004, s. 135).

Během kognitivního vývoje dětí se zrakovým postižením dochází k opoždění oproti zdravým dětem. Toto opoždění je však dorovnáno během postupného dospívání jedince se zrakovým postižením (Požár, 2000, s. 36 - 37).

3.3 Specifika rozvoje osobnosti dítěte a socializace

V novorozeneckém věku je nejdůležitější vztah matky a dítěte. Učení je spojeno s podněty, které jsou pro zrakově postižené dítě zrakově dostupné, v případě těžkého postižení zcela nedostupné. Z tohoto důvodu může být dítě málo aktivizováno.

Vývojové opožďení může být i důsledkem změny chování rodičů, kterou zrakové postižení vyvolalo. Stejně jako zdravé dítě, musí se i dítě se zrakovým postižením učit pracovat se sensorickým aparátem a to ovládat akomodaci, sledovat a rozlišovat obraz. Novorozenci jsou schopni vnímat podněty různých smyslů, jak sluchové stimuly, tak hmatové, proto je pro děti v tomto věku nejdůležitější hmatový kontakt, který je spojen s vnímáním pohybu a polohy. Novorozenci se rychle učí. Sekundárním důsledkem zrakového postižení může být malá aktivizace, apatičnost a spavost, což omezuje další stimulaci. Toto lze kompenzovat zbývajícími smyslovými aktivitami, hlavní rozdíl je v tom, že tento proces neprobíhá spontánně naproti využití zraku (Vágnerová, 1995, s. 54 - 59).

V kojeneckém věku je nejdůležitější vytvoření vztahu dítěte k matce a okolí. Toto období se nazývá fází receptivity. Zdůrazňuje se význam stimulace, kterou dítě přijímá. Toto učení umožňuje dítěti orientaci ve světě. Děti se zrakovým postižením bývají omezené na podněty v nejbližším okruhu a díky tomu bývají více závislé na jiných lidech. Špatná zraková orientace ovlivňuje také nepříznivě rozvoj motoriky a sensorické inteligence. Při rozvoji těchto schopností hraje totiž významnou roli manipulace a poznávání, které jsou kontrolované zrakem. Schopnost přijímat podněty je ovlivněna i sociálně. Pro děti se zrakovým postižením je sociální stimulace výraznější, protože zde dochází k aktivnímu působení lidského faktoru. Děti se zrakovým postižením jsou více závislé na matce, která představuje jistotu a bezpečí (Vágnerová, 1995, s. 59 - 79).

V batolecím věku je úkolem osamostatnění se od matky a vazby na nejbližší okolí. K tomuto osamostatnění je podmiňujícím faktorem dosažení úrovně kognitivní a citové zralosti. Dalším důležitým faktorem je rozvoj samostatné lokomoce, která je pro děti se zrakovým postižením obtížná kvůli omezené orientaci v prostředí. Dochází k rozvoji motoriky, což má význam i pro samostatnější uspokojování vlastní potřeby stimulace. Schopnost začlenit se do prostředí nezáleží pouze na pohybovém vývoji, ale i na znalosti prostředí a snadné orientaci v něm. Nedostatek informací a určité omezení orientace může vyvolat nejistotu a omezit aktivitu dětí s těžkým zrakovým postižením. Rozvoj kognitivních procesů a socializace pozitivně působí na rozvoj řeči, který nemusí

být u těchto dětí opožděn. Řeč se mnohdy stává kompenzačním prostředkem (Vágnerová, 1995, s. 79 - 96).

V těchto obdobích jsou tvořeny základy, na kterých bude stát osobnost dítěte. Klade se teda velký důraz na rodinu, která představuje nejpřirozenější a nenahraditelné prostředí rané výchovy. Součástí rodiny jsou i sourozenci. Kvalitní vztahy mezi sourozenci jsou významné pro rozvoj sociální zralosti dítěte se zrakovým postižením a také pro vytvoření dovedností ve společenském styku (Finková a kol, 2007, s. 64).

Předškolní věk je relativně klidným obdobím v psychickém vývoji dítěte se zrakovým postižením, jak se shodují Finková a kol (2007, s. 64) a Vágnerová (1995, s. 96). Je to období iniciativy a hlavní potřebou dítěte je aktivita a sebeprosažení. U dítěte s vážným postižením tato potřeba nemusí vzniknout vůbec. Především pokud nedochází k vytvoření takových kompetencí, díky nimž by byla tato potřeba uspokojována. U postižených dětí může docházet i v tomto věku k preferování stereotypu a závislosti, v tomto případě je důležitý postoj rodičů, kteří by měli zamezit tomuto pasivně receptivnímu postoji. Děti se zrakovým postižením v poznávacích procesech kompenzují nedostatečné množství zrakového vnímání verbální aktivitou. Děti s těžkým zrakovým postižením jsou často velmi pasivní ve vztahu ke společnosti, protože tento kontakt bývá zprostředkován jinou osobou, jejíž zkušenost dítě přijímá prostřednictvím řeči. V oblasti socializace dochází ke zpožděnému vývoji především důsledkem chování rodičů (Vágnerová, 1995, s. 96 - 111). V tomto období je také důležitá akceptace norem a pocitů viny. Tyto dva aspekty podporují rozvoj lidského sebevědomí a umožňují další vývoj osobní identity. Prezentace norem a důraz na jejich plnění ovlivňují sebehodnocení dítěte (Finková a kol., 2007, s. 64).

Nástup do školy je převážně sociálním mezníkem. U dětí s postižením dochází k potvrzení určitého stupně normality, dítě získává určitou prestiž (Hamadová a kol., 2007, s. 91). Děti se zrakovým postižením však mívají nerovnoměrně rozvinuté schopnosti a dovednosti, které jsou potřebné pro zvládnutí školní docházky. Volba školy by proto měla respektovat individuální vlastnosti každého dítěte. Nástup do školy je často spojován s krizí identity dítěte (Vágnerová, 1995, s. 111 - 120). Charakteristika

mladšího školního věku je fází pílě a snaživosti, dítě hodnotí sebe i druhé, srovnává výkony, zažívá nový kolektiv, seberealizuje se ve skupině vrstevníků a snaží se vydobýt své místo (Hamadová a kol., 2007, s. 91). Pro rodiče dítěte se zrakovým postižením má důležitou roli školní výkon, který funguje jako kompenzace a potvrzení normality. Pro dítě je výkon a především jeho sociální ocenění velmi důležité pro vývoj sebehodnocení. Je zde však větší riziko extrémního přístupu k sebehodnocení, než u zdravého žáka. Mladší školák uvažuje konkrétně a realisticky a vzniklou skutečnost vnímá jako danou. Takto posuzuje i svoje postižení a životní situaci. Zařazení do školy pomáhá i s vývojem identity dítěte a představuje první významnou zkušenost, kdy si dítě uvědomí vlastní odlišnost (Vágnerová, 1995 s. 111 - 120). Děti se zrakovým postižením, které jsou inteligentní, jsou schopné si vytvořit strategii v přístupu k realitě, a ta jim umožňuje zrakové omezení překonat. Problém však nastává v situaci, se kterou ještě nemají zkušenost (Finková a kol., 2007, s. 65).

3.4 Rozvoj samostatného pohybu a prostorové orientace

Jesenský (in Wiener, 1986, s. 18) charakterizuje orientaci jako proces získávání a zpracování informací z prostředí za účelem skutečné nebo myšlenkové manipulace s objekty, či za účelem plánování a realizace přemístění se v prostoru. Důležitým předpokladem pro rozvoj prostorové orientace je mít představu o prostoru, jeho hranicích a rozmístění orientačních bodů. Orientaci můžeme rozdělit na mikro orientaci a makro orientaci.

Vnímání vzdálenosti může být u zrakově postižených dětí dvojího typu: v zóně působnosti rukou (aktivní hmat) a ve velkém prostoru (pomocí nohou) (Litvak, 1979, s. 75).

Dítě se zrakovým postižením se stává mobilní, pokud je schopno s naučenými technikami pohybu a získávání informací se bezpečně přemísťovat v prostoru (Wiener, 1986, s. 19). Dítě se zrakovým postižením by mělo být vychováno ke vnímání

prostorové orientace a samostatnému pohybu. Tato výchova je nutná zvláště proto, že prostor je objektivní a existuje i pokud ho nevnímáme (Finková a kol., 2007, s. 117).

V období předškolního věku dochází k osamostatnění dítěte a k vývoji prostorové orientace díky pobytu dítěte v kolektivu (Finková a kol., 2007, s. 124). V tomto období by mělo dojít k využití adaptability dítěte a k vytvoření základních dovedností a návyků v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu (Wiener, 1986, s. 34 - 35). Během prvního stupně základní školy dochází k upevnění těchto návyků. Druhý stupeň základní školy pak představuje období, kdy by mělo dojít k samostatné orientaci dítěte se zrakovým postižením i na složité trase. V průběhu nácviu této dovednosti se využívá typografické znázornění prostoru (hmatové plány a modely) (Finková a kol., 2007, s. 125 - 126).

4 Raná péče a systém vzdělávání dětí se zrakovým postižením

Podle zákona 108/2006 Sb. o sociálních službách je raná péče definována jako terénní služba, která je doplněná o ambulantní složku a je určena nejen dětem, ale i rodičům dítěte do sedmi let, které má zdravotní postižení, nebo je jeho vývoj ohrožen kvůli špatnému zdravotnímu stavu. Tato služba je zaměřena převážně na podporu vývoje dítěte s přihlédnutím na jeho specifické potřeby, ale také na podporu celé rodiny. Při výkonu rané péče se můžeme setkat s výchovnou, aktivizační a vzdělávací činností, sociálně terapeutickou činností, pomocí při uplatňování práv oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí, ale také zprostředkování kontaktu se společenským prostředím.

Pomoc dětem se zrakovým postižením a jejich rodinám poskytují střediska rané péče. Zřizovatelem těchto středisek je od roku 1997 občanské sdružení Společnost pro ranou péči se sídlem v Praze. Klienty středisek rané péče mohou být jak rodiny s dětmi se zrakovým postižením od 0 do 3 let věku dítěte, tak i rodiny s dětmi se zrakovým postižením a kombinovaným postižením od 0 do 7 let věku dítěte. Péči o tyto specifické skupiny klientů zajišťuje multidisciplinární tým, který se skládá ze speciálního pedagoga, rodičů, zrakového terapeuta, fyzioterapeuta, často také sociálního pracovníka, psychologa, pediatra, neurologa a tak podobně (Hamadová a kol., 2007, s. 68).

Střediska rané péče poskytují několik sociálních služeb. Mezi tyto služby řadíme aktivity, jako jsou návštěvy v rodinách, odborné semináře pro rodiče a setkávání rodičů, ale také ambulantní návštěvy ve střediscích rané péče a týdenní rehabilitační pobyty pro rodiče s dětmi. Zmíněné programy si kladou za cíl podporu rodiny, depistáž dětí se zrakovým postižením a kombinovaným postižením, podporu vývoje a rozvoje dítěte prostřednictvím výcviku kompenzačních mechanismů a posilování ohrožených funkcí. V první řadě jde o podporu zbytku vidění dítěte metodou zrakové stimulace (Hamadová a kol., 2007, s. 68).

V současné době mají děti, žáci a studenti s postižením zraku možnost vzdělávat se v běžných mateřských, základních a středních školách formou individuální či skupinové integrace (§ 3 odst. 2 vyhl. č. 73/2005 Sb., v platném znění), tak i ve speciálních školách, které jsou zaměřené na vzdělávání dětí, žáků a studentů se zrakovým postižením. Podle vyhlášky MŠMT ČR o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných jsou školy: mateřská škola pro zrakově postižené, základní škola pro zrakově postižené, střední škola pro zrakově postižené a konzervatoř pro zrakově postižené (§ 5 vyhl. č. 73/2005 Sb., v platném znění).

4.1 Význam tělesné výchovy a pohybových aktivit u dětí se zrakovým postižením

U zrakově postižených je tělesná výchova vhodným rehabilitačním i léčebným prostředkem. U dětí se zbytky zraku a u dětí slabozrakých převažuje snaha rozvíjet zbytky zraku, ale také činnost ostatních smyslů, jako je například sluch či hmat. Tělesná výchova je pro všechny osoby se zrakovým postižením významná pro nácvik prostorové orientace, koordinace pohybů, pohybové jistoty a také lokalizace (Keblová, 1998, s. 38 - 40). Pokud děti se zrakovým postižením mají nedostatek pohybu, dochází u nich k oslabení pohybového systému, mohou tak vznikat svalové nerovnováhy a tím i špatné držení těla. U dětí se zrakovým postižením se často objevuje předklon hlavy či její vychýlení do strany, ramena nachýlená vpřed, zvýšená kyfóza v hrudní páteři, skoliotické držení těla a zvýšená bederní lordóza (Trnka, 2012, s. 15).

Největší obtíž, se kterou se speciální forma tělesných aktivit pro zrakově postižené musí vyrovnat, je omezená možnost kontroly zrakem. Tělesná výchova zrakově postižených v základním vzdělávání plynule navazuje na získané pohybové dovednosti v předškolním věku. Obsah tělesné výchovy je zaměřen především na rozvoj složek, jako je zdatnost a dovednost pohybového rozvoje stejně jako u zdravých vrstevníků, samozřejmě s redukcemi a úpravami vyplývající ze zdravotního stavu dítěte se

zrakovým postižením. Obsah tělesné výchovy je také doplněn pohybovými hrami, reedukačními cviky, ale i prvky zdravotní tělesné výchovy (Keblová, 1998, s. 38 - 40).

Pro plnění úkolů tělesné výchovy musí učitel tělesné výchovy rozvíjet pohybové schopnosti dítěte, v první řadě učitel musí znát zdravotní stav a pohybové schopnosti každého žáka, musí se také zaměřit na výcvik všech analyzátorů, ale také musí přizpůsobit výběr jednotlivých cviků potřebám dítěte, jako je pohlaví, věk, nebo stupeň zrakového postižení (Keblová, 1998, s. 38 - 40).

Při hodině tělesné výchovy by měl učitel věnovat svou pozornost především těžce slabozrakým z důvodu snížení zrakové ostrosti a jejich orientace v prostoru, která je obtížná. Jedním z hlavních úkolů tělesné výchovy dětí se zrakovým postižením je rozvoj a výcvik základních dovedností týkající se prostorové orientace a samostatného pohybu, konkrétně pak nácvik vnímání sklonu dráhy, odhadu vzdálenosti, rozvíjení smyslu pro překážky. U nevidomých jde především o nácvik chůze s bílou holí, s vidoucím průvodcem. Učitelé tělesné výchovy základních škol většinou neznají specifika metodiky tělesné výchovy zrakově postižených a ze strachu z možných úrazů jsou žáci se zrakovým postižením v hlavním vzdělávacím proudu z předmětu tělesná výchova osvobozováni (Keblová, 1998, s. 38 - 40).

Mezi vhodné sportovní aktivity pro zrakově postižené patří běh na lyžích, bowling, kuželky, lukostřelba, plavání, tandemová cyklistika, vodní sporty, zvuková střelba, turistika a šachy (Trnka, 2012, s. 16).

Sportovní příprava a sportovní aktivity, ale především všestranné pohybové aktivity urychlují a podporují akceptaci zrakové vady, úplné nebo částečné ztráty zraku, ale i proces sociální rehabilitace. Sociální opora, tj. pomoc poskytována druhými lidmi osobám se zrakovým postižením, jim zlehčuje danou situaci a je velkou součástí procesu sociální rehabilitace. Mezi sociální oporu řadíme i informační oporu. Jde o poskytnutí informací, které jsou pro zrakově postiženého důležité v určité situaci (Křivohlavý, 2009, 134 - 137).

5 Vybrané pohybové a sportovní aktivity u dětí se zrakovým postižením

V této kapitole se budu zabývat vybranými pohybovými a sportovními aktivitami u dětí se zrakovým postižením, které mohou vykonávat nejen v rámci povinné školní docházky, ale také ve svém volném čase. Jde zejména o atletiku, plavání a lyžování. Tyto tři vybrané sporty řadíme mezi aplikované pohybové aktivity. Dříve používaný termín „Adapted Physical Education“ (Aplikovaná tělesná výchova), nahradil již zmíněný termín „Adapted Physical Activity“ (Aplikované pohybové aktivity). Tento termín pochází z USA a pronikal do Evropy od 70. let dvacátého století, do České republiky až počátkem 90. let. Jde o umožnění být modifikovaného pohybu, ale také o následné zapojení do pohybových činností. Podstata aplikovaných pohybových aktivit není výkřikem moderní společnosti, formovala se již od doby Jana Amose Komenského (Válková, 2012, s. 17).

5.1 Atletika

Mezi atletiku řadíme skok daleký a trojskok, skok vysoký, vrhy a hody (vrh koulí, hod oštěpem, hod diskem), běžecké disciplíny a víceboje (Trnka, 2012, s. 23).

Při atletice osob se zrakovým postižením musí být zajištěna bezpečnost všech účastníků, převážně při hodech oštěpem, diskem nebo vrhu koulí. Všichni pracovníci musí být poučeni pořadatelem, ale samozřejmě musí být poučeni i rozhodčí a jiné osoby, aby došlo k maximálnímu snížení rizika úrazu. Nezbytná je spolupráce trasérů a asistentů při plnění pokynů, které dávají rozhodčí a pořadatelé. Důležité je poučení závodníků a ostatních osob o chování na sportovišti, aby si byli vědomi případných ohrožení. Hudební, doprovodná a hlasitá produkce není vhodná, protože je důležité zajistit nutné ticho, aby bylo možné atlety navádět hlasem. Dle závažnosti zrakového postižení atleti využívají různou techniku (Trnka, 2012, s. 30 - 31).

Podle klasifikace IBSA jsou atleti se zrakovým postižením rozřazeni do kategorií podle stupně postižení. Kategorie B1 je pro atlety bez světlocitu obou očí nebo se světlocitem, bez schopnosti poznat tvar ruky z jakékoliv vzdálenosti či směru. V kategorii B2 jsou sdružováni sportovci, kteří jsou schopni rozeznat tvar ruky k vizuální ostrosti 2/60 nebo s rozsahem zorného pole menším než 5 stupňů. Do kategorie B3 pak spadají sportovci se zrakovou ostrostití od 2/60 do 6/60 nebo s rozsahem zorného pole od 5 do 20 stupňů (Janečka, 2012, s. 74).

Atleti věnující se skoku dalekému a trojskoku využívají ke své orientaci asistenta. Odrazová plocha pro skok je tvořena obdélníkem, který je upraven tak, aby v něm po odrazu zůstal otisk odrazové nohy. Skok provádí atleti samostatně, proto je nutné ticho v doskočišti pro případné hlasové pokyny (Trnka, 2012, s. 23 - 24).

Sportovci, kteří provádí skok vysoký, se mohou před rozběhem k vlastnímu pokusu dotknout laťky pro svou orientaci. Laťka může být vizuálně upravena. Během výkonu dochází k využití sluchové stimulace asistenta (Trnka, 2012, s. 24).

Během vrhů a hodů zodpovídá za správnou orientaci atleta asistent, který musí být mimo vrhačský sektor či rozběhovou dráhu před zahájením pokusu (Trnka, 2012, s. 24 - 27).

V běžeckých disciplínách atleti doprovází trasér. Každý atlet má vymezeny dvě dráhy, jednu pro sebe a jednu pro traséra. Trasér může být přítomný na dráze během celého závodu, či může navádět atleta slovními pokyny, dle postižení atleta (Trnka, 2012, s. 27 - 29).

5.2 Plavání

Sportovci se zrakovým postižením plavou všechny způsoby jako je motýlek, prsa, volný způsob, znak a záběr. V prvním případě je nutné zajistit při pohybu v bazénu verbální i zrakový kontakt s plavcem se zrakovým postižením (Trnka, 2012, s. 37).

Někteří plavci se zrakovým postižením potřebují na obrátce asistenci druhé osoby (tapper), který ho poklepem upozorní na obrátku holí, která je k tomu uzpůsobena. Plavci se zrakovým postižením jsou dle velikosti zorného pole a ostroty zraku rozděleny do tří skupin - B1, B2 a B3 (B-Blind, nevidomý) (Trnka, 2012, s. 31 - 32). V plavání jsou však sportovci označováni písmenem S z anglického swimming. Existují tedy kategorie S11 (B1), S12 (B2) a S13 (B3) (Janečka, 2012, s. 77).

5.3 Lyžování

Disciplínu lyžování dělíme na běh na lyžích a sjezdové lyžování. Sportovci se zrakovým postižením většinou využívají při běhu na lyžích traséra. Lyžař se zrakovým postižením se orientuje převážně pomocí sluchu, slovními pokyny, ale také zvuky, které vydávají trasérové běžky. Na různé překážky, či změnu profilu trati musí trasér upozornit vždy s předstihem. Podle technických dovedností lyžaře, jeho konkrétních zrakových schopností a podmínek na trati určuje trasér, který jede před lyžařem, optimální vzdálenost. Tento uvedený způsob se využívá především u vyspělých lyžařů či při závodech. Lyžař může být trasérem naváděn také ze zadní pozice. Způsob navádění ze zadní pozice je z důvodu stálé vizuální kontroly jednodušší. Trasér může také zvolit navádění z pozice vedle lyžaře, ale pouze za předpokladu velkého prostoru. Především záleží na předchozí domluvě mezi trasérem a lyžařem se zrakovým postižením, jaké pokyny budou pro pohyb v běžecké stopě používat (Trnka, 2012, s. 39).

V případě sjezdového lyžování je trasér pro lyžaře se zrakovým postižením povinný. Lyžař je veden trasérem pouze hlasem. Stačí okamžik a sjezdové lyžování se může stát pro sportovce se zrakovým postižením nebezpečnou disciplínou. Důležité je, aby trasér byl schopen optimalizovat způsob jízdy s přihlédnutím na podmínky na svahu, dovednosti a schopnosti lyžaře, předvídat nebezpečné situace a včas lyžaře se zrakovým postižením upozornit. Mezi lyžařem a trasérem musí být velká důvěra

a respekt. Jízdu by měl trasér přizpůsobit pocitům lyžaře se zrakovým postižením (Trnka, 2012, s. 44 - 45).

5.4 Cyklistika

Cyklistika je svým vytrvalostním a cyklickým charakterem jednou z nejprospěšnějších a nejšetrnějších pohybových aktivit, hlavně z toho důvodu, že nejsou přetěžovány velké klouby (Trnka, 2012, s. 50 - 51). Cyklisté se zrakovým postižením používají k ježdění tandemová kola. Na tandemovém kole však cyklista se zrakovým postižením nesedí sám, ale řídí ho vidoucí pilot (Janečka, 2012, s. 81). Jak cyklisté se zrakovým postižením tak i vidící piloti musí při jízdě používat cyklistickou přilbu, přičemž muži mají přilbu červené barvy a ženy bílé barvy (Trnka, 2012, s. 49). Jako u každého již zmíněného sportu jsou cyklisté se zrakovým postižením rozděleni do tří skupin dle velikosti zorného pole a dle ostrosti zraku. Tyto tři skupiny tvoří skupiny B1, B2 a B3 (B - blind, nevidomý), jak uvádí Janečka (2012, s. 81) a Trnka (2012, s. 48).

Na každého vidoucího pilota jsou kladeny požadavky, které jsou upraveny v kapitole XVI. dokumentu „UCI Cycling Regulations“ (2009). Vidoucí pilot nesmí být profesionálním cyklistou, který je zaregistrovaný jako člen UCI. Dále nebyl v průběhu tří let členem Pro Teamu UCI nebo Professional Continental Teamu UCI. V uplynulých třech letech se neúčastnil olympijských her či mistrovství světa a s tím souvisí podmínka, že se v uplynulých dvou letech nezúčastnil regionálních her, světového poháru či jakéhokoliv mistrovství. A jako poslední podmínkou je dovršení osmnácti let věku (Trnka, 2012, s. 49 - 50).

Disciplíny dělí UCI na silniční závod, časovku a závody na dráze. Délka silničního závodu se pohybuje v rozmezí 90 - 120 kilometrů pro muže a 70 - 100 kilometrů ženy. Délka časovky se pohybuje v rozmezí pro muže 20 - 35 kilometrů a pro ženy 15 -30 kilometrů. Jak pro muže, tak pro ženy je při závodu na dráze stanovena

délka 1 000 metrů. Do této disciplíny dále řadíme stíhací závod jednotlivců mužů na 4 000 metrů, stíhací závod jednotlivců žen na 3 000 metrů, ale také pro muže i ženy sprint (Janečka, 2012 s. 83).

5.5 Goalball

Goalball je míčová hra, které se účastní dva tříčlenné týmy. Cílem hry je dostat míč do soupeřovy branky, která je široká 9 metrů. Míč určen ke goalballu je ozvučený rolničkami a je vyroben z modré gumy. Goalballisté se zrakovým postižením jsou rozděleni do tří skupin dle velikosti zorného pole a zrakové ostrosti a to na B1, B2 a B3 a všechny tyto tři skupiny hrají společně a jsou rozděleny pouze do dvou kategorií na muže a ženy (Janečka, 2012, s. 83).

Hra je velice dynamická a svižná a to díky pravidlu, které říká, že hráč musí hodit ozvučený míč do deseti sekund. Samozřejmostí je, že vítězí družstvo, které dá nejvíce gólů. Při hře musí mít všichni goalballisté se zrakovým postižením nandány klapky, které jsou neprůhledné a oči zakryté obvazovou tkaninou. Zakázáno je nošení kontaktních čoček i brýlí (Trnka, 2012, s. 52).

Hrací plocha je tvořena obdélníkem o šířce 9 metrů a o délce 18 metrů. K prostorové orientaci slouží hráčům na hrací ploše orientační čáry o šířce 5 centimetrů, které jsou kromě čáry brankové ve svém středu podlepeny šňůrou silnou 0,3 centimetry, jsou tedy uzpůsobeny hmatové orientaci (Trnka, 2012, s. 53).

5.6 Showdown

Showdown je velice specifickým sportem pro osoby se zrakovým postižením. Jde o hru, kterou hrají dva hráči na obdélníkovém stole, který má na svých kratších stranách brankové jamky (Janečka, 2012, s. 85). Showdown se hraje ozvučeným míčkem o průměru 6 centimetrů, který je vyplněn kovovými kuličkami a pálkou vyrobenou z tvrdého hladkého materiálu, kterou v průběhu hry může držet pouze jednou rukou. Důležitá je středová deska, pod kterou se kutálí ozvučený míček, která je umístěna uprostřed stolu (Trnka, 2012, s. 59).

Jak uvádí Trnka (2012, s. 60) cílem showdownu je odpálit míček do soupeřovy branky pod středovou deskou, přičemž každý z hráčů musí mít po celou dobu nasazeny neprůhledné klapky na očích. Ten hráč, který dosáhne jako první jedenácti bodů, vyhrává celý set. Mezi dosaženými body obou hráčů musí být minimální rozdíl dva body, pokud je však rozdíl menší, hra pokračuje dále, nejdéle však do stavu 16:16, kdy je za vítězný bod považován ten následující (Janečka, 2012, s. 86).

Každý z hráčů má nárok na dvě podání a během každého setu také na minutový oddechový čas. Za každou branku jsou hráči uděleny dva body, to však není jediná možnost jak body získat. Jeden bod je připsán soupeři, pokud trefí míček do středové desky, odpálí míček vrchem přes středovou desku, dotkne se míčku jakoukoliv částí těla, způsobí, že míček opustí hrací stůl, zastaví a zachytí míček a hra nepokračuje do dvou sekund, nepodá do tří sekund od signálu, který mu dá rozhodčí nebo upustí pátku. Pokud míček padne zcela do branky, považujeme to za gól. Jeden zápas se zpravidla hraje na dva nebo tři vítězné sety (Trnka, 2012, 60 - 61).

6 Cíle práce

Cílem bakalářské práce je na podkladě teoretických východisek představit význam tělesné výchovy pro optimalizaci rozvoje všech složek osobnosti žáka se zrakovým postižením.

Na podkladě shromážděných teoretických poznatků vytvořit modifikaci závazného vzdělávacího obsahu předmětové oblasti Člověk a zdraví (Tělesná výchova) pro žáka se zrakovým postižením na 1. stupni základní školy v pásmu slabozrakosti a nevidomosti a to z důvodů odlišných kompenzačních a metodických postupů uvedených stupňů zrakového postižení.

K naplnění výše uvedených cílů bylo použito kvalitativního postupu. Technikou sběru dat byly analýza dokumentů a polostrukturovaný rozhovor.

7 Metodika výzkumu

Používanými metodami v bakalářské práci byly analýza dokumentů a rozhovor. Tyto metody spadají do kvalitativního výzkumu. Rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem jsou v úloze daných výzkumů, kvantitativní výzkum má převážně funkci přípravnou, zatímco kvalitativní výzkum je prostředkem ke zkoumání interpretací aktérů. Během kvantitativního výzkumu si výzkumník drží odstup od sledovaného subjektu, přičemž u kvalitativního výzkumu dochází k těsnému kontaktu výzkumníka a subjektu. Rozdíl je také v postoji výzkumníka k dané situaci, během kvantitativního výzkumu stojí výzkumník vně situace, na rozdíl od kvalitativního výzkumu, kde je součástí (Hendl, 2005, s. 57).

Hlavní úkolem kvantitativního výzkumu je potvrzení či vyvrácení již vzniklé teorie. U kvalitativního výzkumu teorie vzniká procesem výzkumu. Strategie je také odlišná, na rozdíl od kvalitativního výzkumu je kvantitativní výzkum silně strukturovaný. Výsledky pak vedou u kvantitativního výzkumu k zobecnění tvrzení, při použití kvalitativního výzkumu vedou výsledky ke kontextuálnímu porozumění. Získaná data jsou u kvantitativního výzkumu tvrdá a spolehlivá a u kvalitativního zas bohatá a hloubková. Obecně lze říci, že zaměření kvantitativního výzkumu je makro a kvalitativního výzkumu je mikro (Hendl, 2005, s. 57).

První použitou metodou výzkumu byla analýza dokumentu. Tato analýza bývá součástí jak kvantitativních tak kvalitativních metod výzkumu a spadá do základních šetření. Velmi často je využívána jako ověření si správnosti tvrzení, kterého jsme nabyli jinými metodami. Při analýze dokumentů se postupuje obdobně jako při analýze rozhovoru či pozorování. Nejprve dojde k rozpracování kategorizačního systému a potom k dohledání představitelů (Hendl, 2005, s. 132).

Druhou metodou použitou v této bakalářské práci ke sběru dat byl rozhovor. Obecně existují tři druhy rozhovoru a to strukturovaný, polostrukturovaný a nestandardizovaný. V této bakalářské práci byl využit polostrukturovaný rozhovor. Základem tohoto rozhovoru zůstává soubor otázek, na které by dotazovatel měl získat

odpověď. Záleží však na dotazovateli, kdy a jakou formou se na odpovědi dostane. Specifikem je počátek rozhovoru, kdy musí dojít k překonání psychické bariéry dotazované osoby. Jednotlivé metody mohou být kombinovány a propojovány, k čemuž došlo i v této bakalářské práci (Hendl, 2005, s. 166).

7.1 Popis výzkumného vzorku

V této části dojde k vymezení výzkumného vzorku. Bakalářská práce je svázaná se základní školou hlavního vzdělávacího proudu v Českých Budějovicích. Konkrétně došlo k úzké spolupráci s první třídou této základní školy, která integruje dítě se zrakovým postižením. Tento žák má těžkou zrakovou vadu se zvýšenou citlivostí na světlo a těžkou slabozrakost. V této třídě vystupuje pedagog společně s asistentem pedagoga, který se účastní hodin a přímo pomáhá žákovi se zrakovým postižením.

Dokumentem pro provedení obsahové analýzy je ŠVP této základní školy. Tento dokument nabyt účinnosti 1. 9. 2014. Tento dokument je realizován na základě Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. ŠVP je rozdělen do následujících sedmi kapitol:

1. Identifikační údaje
2. Charakteristika školy
3. Charakteristika ŠVP
4. Učební plán
5. Učební osnovy
6. Školní projekty
7. Hodnocení výsledků vzdělávání žáků

V této bakalářské práci je věnována velká pozornost učebnímu plánu základní školy a jeho případné modifikaci pro žaka se zrakovým postižením, konkrétně pak na kapitole Člověk a zdraví. V této kapitole je začleněna výchova ke zdraví a tělesná výchova.

Následující rozhovory byly vedeny s respondentem A a respondentem B. Respondentem A byla třídní učitelka a respondent B byla asistentka pedagoga.

7.2 Analýza ŠVP základní školy

Obsahová analýza dokumentu se věnuje školnímu vzdělávacímu programu základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Vyhledávanou kategorií při tomto šetření byla kapitola Člověk a zdraví s podkapitolou tělesná výchova.

Školní vzdělávací program základní školy je platný od roku 2014 a to konkrétně od 1. 9. Tento program je rozdělen do sedmi kapitol - identifikační údaje, charakteristika školy, charakteristika ŠVP, učební plán, učební osnovy, školní projekty, hodnocení výsledků, vzdělávání žáků. V této bakalářské práci jsem se nejvíce zaměřila na kapitolu učební osnovy, konkrétně na podkapitolu Člověk a zdraví. Podkapitola Člověk a zdraví se dělí na:

5.8 Člověk a zdraví

5.8.1 Výchova ke zdraví

5.8.2 Tělesná výchova

Dle ŠVP ZŠ tělesná výchova je důležitá, protože pěstuje u žáků kladný vztah ke sportu a pohybu, tak aby se pohyb stal přirozenou součástí zdravého životního stylu. Pohyb vede ke zvyšování tělesné zdatnosti a správnému držení těla žáků. Díky pohybovým návykům a vyvolání pocitu radosti z pohybu se zvyšuje psychická odolnost žáků vůči negativním vlivům a dochází k posilování charakterových vlastností.

Velmi důležitou složkou tělesné výchovy pro dítě se zrakovým postižením je také osvojení si prostorové orientace, rychlého rozhodování a schopnosti pohotově reagovat.

Ve školním vzdělávacím programu je také věnováno dostatečné množství času bezpečnosti při výuce, prevenci úrazů a vštěpování odpovědnosti za své chování a bezpečnost.

7.3 Rozhovor

Následující kapitola je věnována rozhovorům s respondentem A (třídní učitelka) a respondentem B (asistentka pedagoga). Oba dva respondenti odpovídali na otázky ve vztahu k dítěti a tělesné výchovy. Rozhovor byl veden jako polostrukturovaný, kdy byly získány odpovědi na základní otázky, které vedly k dalším doplňkovým otázkám a odpovědím. Vyhodnocení tohoto rozhovoru je popsáno v kapitole shrnutí výsledků kvalitativního šetření.

Oba pedagogičtí pracovníci pracují s dítětem se zrakovým postižením poprvé, tudíž se s ním učí pracovat a nabývají nové zkušenosti a znalosti. Oba respondenti čerpají informace z doporučení SPC k integraci platné pro školní rok 2014/2015 a 2015/2016.

Doporučení vzniklo na základě předchozí docházky žáka se zrakovým postižením do MŠ pro zrakově postižené. Tato instituce obsahuje také SPC, které vydalo toto doporučení pro žáka, který dosáhl věku školní docházky. Dále SPC poskytlo dokumenty: Náplň práce asistenta pedagoga (návrh), Doporučení pro způsob práce ve školách běžného typu s integrovanými zrakově postiženými žáky s podporou pedagogické asistence a Vyjádření SPC k integraci a posouzení míry podpory žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dle názoru pedagogických pracovníků dochází k dostatečné spolupráci rodičů dítěte se zrakovým postižením se základní školou.

8 Shrnutí výsledků provedených rozhovorů

Oběma pedagogickým pracovníkům byly kladeny otázky klíčové i doplňkové. Pedagog i asistentka pedagoga na ně ochotně odpovídali.

Otázkou rozhovoru s pedagogem a asistentkou pedagoga bylo, zda došlo k bezproblémové integraci žáka se zrakovým postižením do kolektivu třídy. Zjistila jsem, že došlo k takovému začlenění žáka se zrakovým postižením, že v této době můžeme hovořit o inkluzi. Žák nemá žádný problém s ostatními dětmi či jejich rodinami. Naopak, spolužáci se mu snaží pomáhat i v rámci tělesné výchovy. Dobrým příkladem je navádění zrakově postiženého žáka spolužákem při běhu na kratší vzdálenost. Dále ochota spolužáků při cvičení házení a chytání, kdy se žákem se zrakovým postižením spolužáci vytvoří dvojici, která je blíže u sebe, hází si se speciálním míčem a stojí na kraji hřiště.

Další otázkou položenou při realizaci rozhovoru na pedagoga a asistentku pedagoga bylo, jestli byl školní vzdělávací program upraven, a jakým způsobem. Blíže mě zajímalo, zda se při úpravách drželi doporučení lékaře a speciálně pedagogického centra. Z odpovědi jsem se dozvěděla, že došlo pouze k malým úpravám ve školním vzdělávacím programu podkapitoly tělesná výchova. Tyto úpravy byly provedeny v souladu s doporučením lékaře. U tohoto žáka se zrakovým postižením lékař neshledal závažné problémy, které by žákovi znemožňovaly účastnit se aktivně hodin tělesné výchovy.

Myšlenými úpravami bylo zkrácení vzdálenosti mezi partnery při házení s míčem, umístění dvojice s žákem se zrakovým postižením na kraj hřiště, poskytnutí traséra při běhu a využití speciální pomůcky. Jako speciální pomůcka je v této třídě využíván barevný míč, který nesmí mít zářivou barvu s ohledem na podstatu postižení žáka se zrakovým postižením. Další pomůcky, které by byly vhodné pro žáka se zrakovým postižením, v hodinách tělesné výchovy využívány nejsou.

Asistentka pedagoga plní v této třídě pomocnou funkci. Převážně dohlíží na bezpečnost žáka se zrakovým postižením. Další funkcí asistentky je kontrola, zda žák se

zrakovým postižením je dostatečně vybaven ochrannými pomůckami pro jeho zrak. Například, v případě slunečního počasí je potřeba, aby si žák se zrakovým postižením chránil svůj zrak pomocí tmavého klipsu na brýle. V případě potřeby se asistentka pedagoga aktivně účastní hodiny převážně jako trasér či při navádění žáka se zrakovým postižením.

Otázkou rozhovoru také bylo, zda žák se zrakovým postižením sám zvládá přípravu na tělesnou výchovu. Dle zjištěných skutečností je žák schopný se sám připravit na tělesnou výchovu, převléci se a prezout s ostatními spolužáky. Pedagogickou funkcí, kterou plní asistentka pedagoga během přípravy na tělesnou výchovu, je dohlédnout na správnost přípravy žáka se zrakovým postižením a kontrola kompenzačních pomůcek.

Poslední a velmi podstatnou otázkou bylo, jak probíhá příprava pedagoga a asistentky pedagoga na hodiny tělesné výchovy. Oba dva pedagogičtí pracovníci uvedli, že nedochází k žádné speciální přípravě na hodiny tělesné výchovy, která by byla spojena s potřebami žáka se zrakovým postižením.

Pokud se vrátím k analýze školního vzdělávacího programu základní školy v Českých Budějovicích, zjistila jsem, že ne všechny cviky jsou vhodné pro žáky se zrakovým postižením v závislosti na stupni zrakového postižení. Pedagog i asistentka pedagoga mají stejný názor, avšak z lékařského posudku vyplývá, že žák se zrakovým postižením není omezen pro účast na hodinách tělesné výchovy. Oba pedagogičtí pracovníci proto vyučují žáka se zrakovým postižením podle školního vzdělávacího programu a snaží se ho částečně přizpůsobit žákovi se zrakovým postižením.

Omezení, která shledávám opodstatněná u tohoto žáka se zrakovým postižením, jsou založená na zvýšeném nitroočním tlaku. V závislosti na této diagnóze by žák neměl vykonávat kotoul vpřed a vzad, stoj na lopatkách s dopomocí a odraz v souvislosti se skokem dalekým.

9 Modifikace ŠVP

Školní vzdělávací program ne zcela reaguje na specifické vzdělávací potřeby žáků se zrakovým postižením a je potřeba ho modifikovat i na základě stupně postižení. Složkami školního vzdělávacího programu podkapitoly tělesná výchova pro první třídu jsou příprava organismu, základní pojmy, bezpečnost, hygiena, spolupráce, gymnastické prvky, házení a chytání, běh, odraz a obratnost a koordinace.

Jednotlivé složky školního vzdělávacího programu podkapitoly Tělesná výchova a jejich modifikace pro žáky se zrakovým postižením jsou rozpracovány v následujících podkapitolách. V podkapitolách se věnuji modifikaci školního vzdělávacího programu jak pro žáky v pásmu slabozrakosti, tak i žáků nevidomých.

9.1 Příprava organismu

Výstupy

- Zvládá základní přípravu organismu před pohybovou aktivitou

Učivo

- Příprava ke sportovnímu výkonu, dodržování hygieny - sportovní úbor

Modifikace

- Materiální podmínky
- Personální zajištění
- Metodická a didaktická specifika

V podkapitole školního vzdělávacího programu Příprava organismu se uvádí jako výstup zvládnutí základní přípravy organismu před pohybovou aktivitou. Učivem by pak měla být příprava ke sportovnímu výkonu a dodržování hygieny. Vzhledem k závěrům získaných z šetření pomocí analýzy dokumentů a rozhovoru bych ráda navrhla modifikace vztahující se k této podkapitole.

Z hlediska materiálních podmínek je příprava organismu nenáročná a nevyžaduje žádné speciální pomůcky.

Modifikace nastává v oblasti personálního zajištění, kde je důležitá přítomnost asistenta pedagoga, který také zajistí správné metodické a didaktické provedení. Slabozrací žáci ale i nevidomí žáci nevyžadují tak velký pedagogický zásah asistenta pedagoga, často jsou schopni vykonávat činnosti spojené s hygienou při sportu.

Asistent pedagoga zde zajistí jak u slabozrakých žáků, tak u žáků nevidomých správné provedení cviků, například protažení svalů, protože žák se zrakovým postižením sám nevyhodnotí, zda cvik provádí správnou a bezpečnou cestou.

Správná metodická a didaktická specifika umožňují osamostatnění žáka. Základem u žáků slabozrakých je správný a dostatečný verbální popis cviku a jeho ukázka.

U nevidomých žáků je důležitá názorná ukázka cviku a spolupráce s asistentem pedagoga. Pomocí této ukázky, kdy cvik provádí asistent pedagoga, dojde k objasnění cviku pro nevidomého žáka. Nevidomý žák pomocí hmatu zjistí správné provedení cviku, který asistent pedagoga předvádí.

Pomocí pedagoga či asistenta pedagoga by se dítě mělo naučit správně provádět cviky a kontrolovat správné provedení i pomocí dalších smyslů. Například, naučit se pomocí asistenta pedagoga správné protažení svalů, a kontrolovat toto protažení pomocí hmatu.

V rámci dodržování hygieny je důležité, aby se dítě naučilo samostatnému pohybu, výběru a sebeobsluhy. Pomocí asistenta pedagoga by se dítě mělo naučit samostatnému oblékání do sportovního úboru, správnému výběru sportovní obuvi a hygienickým návykům spojenými se sportem.

9.2 Základní pojmy

Výstupy

- Zná a užívá základní tělocvičné pojmy

Učivo

- Základní názvosloví TV (pozor, pohov), zástup dvojřad a respektování pokynů

Modifikace

- Materiální podmínky
- Personální zajištění
- Metodická a didaktická specifika

V podkapitole školního vzdělávacího programu podkapitoly Tělesná výchova pro první třídu Základní pojmy je výstupem znalost a užívání základních tělocvičných pojmů. Učivem je pak základní názvosloví tělesné výchovy zástup, dvojřad a respektování pokynů.

V oblasti materiálních podmínek je učivo spojené se základními pojmy nenáročné a nevyžaduje žádné speciální pomůcky.

Opět je zde třeba speciální personální zajištění v podobě asistenta pedagoga, který zajistí i správné metodické a didaktické zpracování.

Dítě se zrakovým postižením využívá asistenta pedagoga, který mu umožní správné a bezpečné provedení zástupu dvojřad a pochopení základního názvosloví tělesné výchovy. Jako v předchozí podkapitole je asistent pedagoga více potřebný u žáka nevidomého. Žák slabozraký je závislý na správné verbální interpretaci cviku a ukázce cviku, nevidomý žák poté na názorných ukázkách a přímém působení pedagoga či asistenta pedagoga a jejich kontroly správnosti provedení cviku.

Při nácviku nástupu dvojřad je možno využít kolektivu žáků společně s asistencí pedagogického pracovníka.

9.3 Bezpečnost

Výstupy

- Dodržuje pravidla bezpečnosti a hlavní zásady hygieny při sportování v tělocvičně, na hřišti, v přírodě

Učivo

- Bezpečnost při sportu, Pravidla jednoduchých dětských her

Modifikace

- Materiální podmínky

- Personální zajištění

- Metodická a didaktická specifika

Podkapitolou školního vzdělávacího programu podkapitoly tělesná výchova je také bezpečnost. Výstupem je dodržovat pravidla bezpečnosti a hlavní zásady hygieny při sportování v tělocvičně, na hřišti, v přírodě. Učivem Bezpečnosti je bezpečnost při sportu a pravidla jednoduchých her.

Z hlediska bezpečnosti během tělesné výchovy v přírodě či na hřišti je důležité zajistit a vhodně ohraničit prostor pro žáka se zrakovým postižením, jak uvádí i Kudláček a Ješina (2013, s. 58). Dalšími materiálními pomůckami, které vyžadují modifikaci, jsou pomůcky využívané během jednoduchých dětských her, například míče. Vhodný míč pro slabozrakého žáka by měl mít jasnou barvu, takovou, aby slabozraké dítě bylo schopno míč lokalizovat. Míč může být také ozvučen pro případ nevidomého dítěte.

Z hlediska bezpečnosti je důležité personální zajištění v podobě asistenta pedagoga, jehož zapojení do hodiny může mít podobu asistence, ale v případě pohybových her může být také charakteru společenského partnerského spojení (Kudláček a Ješina, 2013, s. 61).

Metodicky a didakticky je nutno zajistit dostatečný prostor a čas na sportovní hru. Žák se zrakovým postižením by měl mít dostatečný prostor, který mu umožní správnou orientaci a vykonávání cviku či hry bez nebezpečí úrazu.

9.4 Hygiena

Výstupy

- Používá vhodné sportovní oblečení a sportovní obuv

Učivo

- Hygiena při sportu, udržuje svůj úbor v čistotě

Modifikace

- Materiální podmínky
- Personální zajištění
- Metodická a didaktická specifika

V rámci podkapitoly Hygiena školního vzdělávacího programu podkapitoly tělesná výchova je nutné zajistit jako výstup používání vhodného sportovního oblečení a sportovní obuvi, učivem je pak hygiena při sportu a udržování úboru v čistotě.

Materiální podmínky zde nejsou specifické a nejsou vyžadovány žádné modifikace.

Asistent pedagoga zde hraje výraznou roli jako personální, metodické i didaktické zajištění, u nevidomého žáka má asistent pedagoga podstatnější roli než u žáka slabozrakého, který díky nižšímu stupni postižení často hygienické návyky spojené s tělesnou výchovou zvládá sám či pouze s malou pomocí.

Asistent pedagoga pomáhá žákovi se zrakovým postižením různého stupně nabýt samostatnosti při sebeobsluze, výběru a převlékání do sportovního oblečení, sportovní obuvi. Dále také pomáhá s osvojením si základních hygienických návyků při sportu

a kontrole správnosti provedení. Tato část školního vzdělávacího programu podkapitoly tělesná výchova se shoduje s částí Příprava organismu.

9.5 Spolupráce

Výstupy

- Spolupracuje při jednotlivých týmových a pohybových činnostech a soutěžích

Učivo

- Základy sportovních her - míčové hry a pohybové hry, dodržování zjednodušených pravidel

Modifikace

- Materiální podmínky

- Personální zajištění

- Metodická a didaktická specifika

Další podkapitolou školního vzdělávacího programu podkapitoly tělesná výchova je spolupráce. Výstupem je spolupráce při jednotlivých týmových a pohybových činnostech a soutěžích, učivem jsou pak základy sportovních her, jako jsou míčové hry a pohybové hry a dodržování zjednodušených pravidel.

Materiální podmínky pro míčové hry byly již popsány v podkapitole Bezpečnost. Během pohybových her je opět důležité myslet na žáky se zrakovým postižením, vybírat takové hry a náčiní, které jsou pro tyto žáky vhodné. Pro žáka slabozrakého je vhodný míč, který je barevně a materiálově odlišen. Nevidomý žák pak více využije míč ozvučený, díky zvuku, který míč vydává, může dojít ke správné lokalizaci míče v prostoru.

Při míčových a pohybových hrách je opět důležitá přítomnost asistenta pedagoga, který dohlédne na správná metodická a didaktická specifika.

Velmi důležitá je také role hráče během tělesné výchovy. Velkou snahou by mělo být takové vytvoření podmínek, které by umožňovaly co největší zapojení žáka se zrakovým postižením do herní činnosti. Pokud není možné přímé zapojení žáka se zrakovým postižením, je správným didaktickým řešením vytvořit pro tohoto žáka jiné smysluplné zastoupení ve hře, například poradce či manager (Kudláček a Ješina, 2013, s. 59).

Při nácvičku spolupráce je důležitá i komunikace, problémem pro žáka s těžším zrakovým postižením je komunikace neverbální, která se běžně využívá během komunikování v tělesné výchově (Kudláček a Ješina, 2013, s. 58). Proto je důležité dbát převážně na verbální komunikaci a zapojení asistenta pedagoga během provádění sportovních činností.

9.6 Gymnastické prvky

Výstupy

- Nacvičuje základní gymnastické prvky

Učivo

- Kotoul vpřed a vzad, stoj na lopatkách s dopomocí

Modifikace

- Materiální podmínky

- Personální zajištění

- Metodická a didaktická specifika

V oblasti gymnastických prvků se jako výstup požaduje nacvičení základních gymnastických prvků. Učivem je kotoul vpřed a vzad, stoj na lopatkách s dopomocí.

Tyto cviky nejsou náročné na materiální pomůcky. Speciální modifikovanou pomůckou může být žíněnka s barevnými okraji či celobarevná, která umožňuje slabozrakému žákovi lepší orientaci při provádění cviku.

Pro nevidomého žáka je důležité aktivní působení asistenta pedagoga, který nevidomého žáka přímo navede k žíněnce, nechá ho si osahat okraj, a díky tomu nevidomý žák zjistí, kde svůj cvik má provádět.

Při nácviku kotoulu vpřed a vzad a stojí na lopatkách by měl být přítomen asistent pedagoga či pedagog, aby bylo zajištěno správné provedení cviku a snížení rizika zranění.

Didakticky by měly být cviky prováděny tak, aby vyhovovaly omezením, která jsou spojená se zrakovým postižením. Tyto cviky by se měly provádět, jen v případě, že to dovoluje lékařská správa. Pokud je zdravotní stav žáka dovoluje, je důležité je regulovat pomocí asistenta pedagoga, který dítě navede do příslušné výchozí pozice, pomůže mu provést cvik a dohlédne na správný a bezrizikový průběh. Asistent pedagoga by měl poskytnout žákovi se zrakovým postižením dostatečný prostor pro samostatný nácvik.

V případě potřeby dítě, je třeba asistovat při nácviku výchozí pozice, u slabozrakého žáka ji názorně ukázat, nevidomému žákovi poté hmatem upřesnit polohu výchozí pozice.

9.7 Házení a chytání

Výstupy

- Hází a chytá

Učivo

- Chytání a házení lehkého míče větších velikostí

Modifikace

- Materiální podmínky

- Personální zajištění

- Metodická a didaktická specifika

V rámci této oblasti je jako výstup vyžadováno házení a chytání. Učivem je chytání a házení lehkého míče větších velikostí.

Modifikací v rámci materiálních podmínek je zde použití míče. Míč by měl mít výraznou barvu, která upozorní žáka se zrakovým postižením, především pro žáka slabozrakého. Pro nevidomého žáka se více hodí ozvučený míč, který při svém pohybu vydává zvuk a lépe tak na sebe upozorní.

Při nácviku hodů na cíl by mělo dojít také k výraznému označení samotného cíle pro žáky slabozraké, může být opět použita výrazná barva spolu v kombinaci se zvětšeným cílem. Pro žáky nevidomé je vhodný cíl, který bude ozvučen.

Během nácviku chytání a házení je opět vhodné začlenit asistenta pedagoga, který dohlédne na správný nácvik a provedení.

Metodická a didaktická specifika by měla odpovídat zrakovému postižení žáka. Během chytání a házení by žák měl mít dostatečný prostor a mělo by být zamezeno styku s míči ostatních žáků. Při házení a chytání ve dvojici by měla být zajištěna taková vzdálenost od spolužáka, která umožňuje bezpečné a komfortní házení míče. Dále je možné i barevné označení spoluhráče pro jeho lehčí identifikaci pro žáky slabozraké. Pro nevidomé žáky je převážně důležitá verbální komunikace, která umožní lokalizaci spolužáka.

9.8 Běh

Výstupy

- Nacvičuje správnou techniku běhu

Učivo

- Běh na krátkou vzdálenost, práce paží

Modifikace

- Materiální podmínky

- Personální zajištění

- Metodická a didaktická specifika

Další podkapitolou školního vzdělávacího programu podkapitola Tělesná výchova je běh. Výstupem by mělo být nacvičení správné techniky běhu. Učivem je běh na krátkou vzdálenost a práce paží.

Materiální pomůckou vhodnou pro úpravu běžecké tratě jsou reflexní pruhy, které umožňují lepší orientaci a navedení, především slabozrakého běžce.

Běh je náročnější na personální zajištění. Je zde nutné mít traséra, který žákovi s těžkou slabozrakostí či žákovi nevidomému pomůže při orientaci. Roli traséra může plnit asistent pedagoga či spolužák. Funkcí traséra je informovat žáka se zrakovým postižením o změně směru, terénu a ostatních běžcích.

Z hlediska metodiky a didaktiky musí být zajištěno dohlédnutí na správné držení těla, správnost provedení pohybu a nácvik správného dýchání. Žák se zrakovým postižením by měl mít kolem sebe dostatečné množství prostoru pro nácvik běhu.

9.9 Odraz

Výstupy

- Chápe techniku odrazu

Učivo

- Odraz z jedné i obou nohou

Modifikace

- Materiální podmínky

- Personální zajištění

- Metodická a didaktická specifika

Odraz je také začleněn do školního vzdělávacího programu podkapitoly tělesná výchova. Výstupem je pochopení techniky odrazu. Učivo zahrnuje odraz z jedné i obou nohou.

V rámci odrazu je nutné pro slabozrakého žáka zajistit viditelnou odrazovou i dopadovou plochu. K tomu lze použít reflexní pásy či jiné reflexní pomůcky. Dále je důležité reflexními pruhy zajistit i plochu pro rozběh. Rozběhová plocha by měla být rovná, bez nerovností. Stejně tak oblast dopadu by měla být naprosto bezpečná, bez cizích těles. Z hlediska odrazové plochy je nutné počítat se zrakovým postižením, odrazovou plochu velikostně upravit.

Stejně požadavky na čistotu rozběhové i dopadové plochy jsou i u žáka nevidomého. Navíc tento žák vyžaduje správné navedení na rozběhovou plochu a předchozí seznámení s dopadovou plochou.

I při odrazu je vhodné začlenit do hodin asistenta pedagoga, který umožní správné a bezpečné provedení cviku.

Je nutné metodicky a didakticky zajistit správnost provedení pohybu. Zde plní svou úlohu asistent pedagoga, který pomůže verbálně i názorně dosáhnout žákovi se zrakovým postižením správné výchozí pozice. Dále mu pomůže objasnit problematiku odrazové nohy a samotné provedení odrazu a skoku. Didakticky je také nutné zajistit správné posouzení výkonu. Výkon by měl být hodnocen od skutečného odrazu žáka se zrakovým postižením, nikoli od hranice odrazové plochy.

9.10 Obratnost a koordinace

Výstupy

- Zdokonaluje si obratnost a koordinaci

Učivo

- Cvičení na žebřinách, lavičkách, švédské bedně

Modifikace

- Materiální podmínky
- Personální zajištění
- Metodická a didaktická specifika

Ve školním vzdělávacím programu podkapitoly Tělesná výchova je také kladen důraz na obratnost a koordinaci. Výstupem je zdokonalení si obratnosti a koordinace, učivem jsou cvičení na žebřinách, lavičkách a švédské bedně.

Nácvik obratnosti a koordinace vyžaduje velké materiální modifikace. Žebřiny, lavičky i švédská bedna by měly být vybaveny reflexními značkami a pruhy, které umožní slabozrakému žákovi jednodušší orientaci. Žák slabozraký i nevidomý by se měli se všemi pomůckami předem seznámit, aby se snížilo riziko úrazu.

Personální zajištění představuje asistent pedagoga, který plní úlohu dohledu na správnost provedení pohybu a především zajišťuje bezpečnost žáka při provádění cviku.

Mělo by být metodicky i didakticky zajištěno dostatečné seznámení žáka s pomůckou. Měly by být vybrány takové cviky, které může vykonávat žák se zrakovým postižením v závislosti na stupni svého postižení. Například při skoku přes lavičku by žák se zrakovým postižením měl být stále čelem k lavičce, aby neztratil orientaci v prostoru a kontakt s pomůckou. Při všech cvicích prováděných na žebřinách, lavičkách i švédské bedně by měla být zajištěna převážně bezpečnost žáka se zrakovým postižením i kolektivu.

Během provádění jakékoliv sportovní činnosti v rámci tělesné výchovy je důležité brát ohled nejenom na stupeň zrakového postižení žáka a jeho fyzickou kondici, ale i na jeho psychický stav a spokojenost. Je kontraproduktivní nutit žáka se zrakovým postižením do cviků, kterých se bojí, či na ně není psychicky připraven. V těchto případech se zvyšuje riziko úrazu.

Pokud nastane situace popisovaná v předchozím odstavci, je dobré přizpůsobit cvik žákovi se zrakovým postižením, či ho zapojit do aktivity jiným, jemu příjemným, způsobem, tak aby měl radost z pohybu.

10 Závěr

Tělesná výchova je nedílnou součástí vývoje dětí. Dítě se díky tělesné výchově seznámí se svým pohybovým aparátem a naučí se základům pohybových dovedností. Nedílnou součástí tělesné výchovy je také výuka správné hygieny. Všechny tyto zásady jsou důležité i v životě dítěte se zrakovým postižením, a proto by mělo docházet k výuce tělesné výchovy i u dětí s postižením zraku.

Ze zjištění, která pramení z této bakalářské práce, mohu říci, že většina her a cviků se dá modifikovat tak, aby se jich mohlo dítě s jakýmkoliv stupněm zrakového postižení aktivně účastnit. Do hodin tělesné výchovy lze začlenit speciální pomůcky, které usnadní žákovi se zrakovým postižením orientaci v prostoru, či lokalizaci používaného náčiní.

Další modifikací je personální zajištění. V hodinách tělesné výchovy s integrovaným žákem se zrakovým postižením je nutná přítomnost asistenta pedagoga. Tento asistent by měl zajistit především bezpečnost a správnost provedení cviku. V případě nutnosti by se měl aktivně účastnit výuky. Přítomnost asistenta pedagoga poskytuje jistou psychickou oporu, jak žákovi se zrakovým postižením, který se může spolehnout na pomoc, tak pro pedagoga, pro kterého není hodina tolik organizačně náročná.

Z hlediska didaktických a metodologických specifik by měl být kladen důraz na názvosloví. Žáky se zrakovým postižením je třeba naučit správnou terminologii vztahující se k určitému cviku, popřípadě upřesnit daný cvik vedením končetin rukama. Dále je nezbytné žáka se zrakovým postižením nejdříve seznámit s jakýmkoliv používaným náradím. Tomuto seznámení vyhradit dostatečné množství času a až poté vyžadovat cvik.

Problémem současné doby je malá informovanost a možná i bojácnost pedagogů, kteří ve velké míře přistupují k začlenění žáka se zrakovým postižením do hodin tělesné výchovy s velkým respektem. V rámci výzkumu jsem se setkala se třídou, kde sice došlo k integraci žáka se zrakovým postižením, ale podle mých zjištění nebyly

vytvořené takové podmínky, které by umožňovaly žákovi se zrakovým postižením se plně zapojit do hodin tělesné výchovy a podpořit rozvoj specifických vlastností potřebných pro žákovi se zrakovým postižením.

Závěrem je nutno konstatovat, že jakákoliv pohybová aktivita by měla být vykonávána pouze za předpokladu, že jí žák se zrakovým postižením může provádět. Vždy je nutné zohlednit riziko a dodržovat zásady bezpečnosti.

11 Seznam Informačních zdrojů

1. BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV Institut sociálních vztahů, 2003, 197 s. ISBN 80-86642-08-9.
2. ČAJKA, Kornel. *Úvod do pedagogiky zrakovo postihnutých*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2007, 70 s. ISBN 978-80-8084-245-1.
3. ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, s účinností od 17. 2. 2005. [online]. cit. [13. 7. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>
4. ČESKO. Zákon č. 108/2006., o sociálních službách, s účinností od 1. 1. 2012. [online]. cit. [13. 7. 2015]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz>
5. FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, 158 s. ISBN 9788024418575.
6. FINKOVÁ, Dita. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 119 s. ISBN 978-80-244-2742-3.
7. HAMADOVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1.
8. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
9. JANEČKA, Zbyněk. *Vybrané kapitoly ze sportu osob se zdravotním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 113 s. ISBN 9788024431079.
10. KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. 1. vyd. Praha: Septima, 2001, 67 s. ISBN 80-7216-191-1.

11. KEBLOVÁ, Alena. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima, 1999, 40 s. ISBN 80-7216-085-0.
12. KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2., upr. vyd. Praha: Septima, 1998, 82 s. ISBN 80-7216-051-6.
13. KEBLOVÁ, Alena. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha: Septima, 1999, 30 s. ISBN 80-7216-080-x.
14. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009, 279 s. ISBN 978-80-7367-568-4.
15. KUDLÁČEK, Martin a Ondřej JEŠINA. *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 178 s. ISBN 978-80-244-3964-8.
16. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Základy oftalmopedie*. 2. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 22 s. ISBN 80-210-0667-6.
17. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3. preprac. a dopl. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2000, 193 s. ISBN 80-223-1395-5.
18. LITVAK, Aleksej Grigor'jevič. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. 1. vyd. Přeložil Ludmila Mertlová. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 170 s. Knižnice speciální pedagogiky
19. LUDÍKOVÁ, Libuše. *Kombinované vady*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 140 s. ISBN 80-244-1154-7.
20. MRÁZOVÁ, Eva. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. první. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2004, 61 s. ISBN 80-7044-635-8.
21. NOVOHRADSKÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009, 85 s. ISBN 978-80-7368-731-1.

22. PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky se zaměřením na tyflopédii*. 2., upr. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2005, 76 s. ISBN 80-7372-004-3.
23. PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky se zaměřením na oftalmopédii*. 2., upr. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2005, 73 s. ISBN 80-7372-001-9.
24. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, 234 s. ISBN 80-85931-65-6.
25. POŽÁR, Ladislav. *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000, 255 s. ISBN 80-88774-74-8.
26. RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 290 s. ISBN 80-244-0646-2.
27. Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR [online]. ©2002 - 2014 [cit. 25. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.sons.cz>
28. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
29. TRNKA, Václav. *Charakteristika a organizace sportu osob se zrakovým postižením v České republice*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 987-80-246-1958-3.
30. VÁGNEROVÁ, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995, 183 s. ISBN 80-7184-053-x.
31. VÁLKOVÁ, Hana. *Teorie aplikovaných pohybových aktivit pro užití v praxi I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 92 s. ISBN 9788024431635.
32. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
33. WIENER, Pavel. *Prostorová orientace a samostatný pohyb zrakově postižených*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986, 106 s. ISBN 08-055-86.

12 Seznam příloh

Příloha č. 1 - Vzor informovaného souhlasu o využití dokumentace žáka.

Příloha č. 2 - Vzor informovaného souhlasu o přepisu audio nahrávky.

Příloha č. 3 - Přepis rozhovoru s pedagogickými pracovníky.

Příloha č. 1

(Zdroj: vlastní)

Z důvodu zachování anonymity je uveden pouze formulář informovaného souhlasu, originál s podpisem je archivován v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů.

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas týkající se bakalářské práce na téma: „*Možnosti a význam výuky tělesné výchovy u zrakově postižených v základním vzdělávání*“, psána studentkou třetího ročníku zdravotně sociální fakulty v Českých Budějovicích oboru speciální pedagogika - vychovatelství.

Žádám Vás o souhlas z důvodu nahlédnutí do dokumentace vašeho syna.

Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky nebude v mé bakalářské práci uvedeno ani jméno Vašeho syna a ani jméno školy a vše proběhne v naprosté anonymitě.

Děkuji

Kateřina Vršníková

Podpis:

Podle zákona 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

V dne Podpis:

Příloha č. 2

(Zdroj: vlastní)

Z důvodu zachování anonymity jsou uvedené pouze formuláře informovaného souhlasu, originály s podpisy jsou archivovány v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů.

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas týkající se bakalářské práce na téma: „*Možnosti a význam výuky tělesné výchovy u zrakově postižených v základním vzdělávání*“, psána studentkou třetího ročníku zdravotně sociální fakulty v Českých Budějovicích oboru speciální pedagogika - vychovatelství.

Žádám Vás o souhlas přepisu audio nahrávky vedeného rozhovoru.

Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky nebude v mé bakalářské práci uvedeno ani jméno Vaše jméno a ani jméno školy a vše proběhne v naprosté anonymitě.

Děkuji

Kateřina Vršníková

Podpis:

Podle zákona 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

V dne Podpis:

Příloha č. 3

(Zdroj: vlastní)

Přepis rozhovoru s pedagogickými pracovníky

A - Odpovědi pedagog

B - Odpovědi asistentka pedagoga

Otázka č. 1

Účastní se žák se zrakovým postižením hodin tělesné výchovy?

A: Ano, bez problémů.

B: Ano, úplně normálně.

Otázka č. 2

Má žák se zrakovým postižením nějaká omezení v hodinách tělesné výchovy?

A: Nemá žádné omezení.

B: Pokud si hraje s míčem, tak na kratší vzdálenost a stojí na kraji hřiště.

Otázka č. 3

Došlo k úpravě ŠVP, pokud ano podle čeho?

A: Nedošlo.

B: Nejsou žádné úpravy.

Otázka č. 4

Jaké speciální pomůcky při hodinách tělesné výchovy používáte?

A: Žádné.

B: Při míčových hrách používáme barevný míč, který nesmí být křiklavý, kvůli světloplachosti žáka.

Otázka č. 5

Kdo pomáhá žákovi se zrakovým postižením během hodin tělesné výchovy?

A: Asistentka pedagoga.

B: Kromě mě také spolužáci.

Otázka č. 6

Jak spolužáci vnímají žáka se zrakovým postižením?

A: Bez problémů. Od začátku jsou na přítomnost spolužáka se zrakovým postižením připravení a zvyklí.

B: Úplně normálně. Zapojuje se do her o přestávkách.

Otázka č. 7

Jak probíhá příprava na hodinu tělesné výchovy?

A: Stejně, jako kdyby tu nebyl.

B: Úplně běžně.

Otázka č. 8

Vyžaduje žák se zrakovým postižením pomoc při přípravě na hodinu tělesné výchovy?

A: Ne.

B: Převléká se sám, občas mu podržím brýle.

Otázka č. 9

Jaký je rozdíl v hodině tělocviku, pokud třída pobývá venku?

A: Venku musí mít na brýlích klips, aby ho neoslňovalo slunce.

B: Musí mít na brýlích tmavý klips, pokud svítí slunce, vždy musí mít kšiltovku.

Otázka č. 10

Existují nějaké cviky, které nesmí žák se zrakovým postižením vykonávat?

A: Nejsou.

B: Lékař nic nezakázal, proto může dělat všechny cviky bez omezení. SPC však nedoporučuje skoky, doskoky a kotouly.

Otázka č. 11

Jak značíte běžeckou trať?

A: Nijak, běhá za někým, není to problém.

B: Většinou běží sám za někým, nebo jsem tam já a navádím ho.