



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

**Pohybové aktivity u dětí se zrakovým postižením
v předškolním věku**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:
SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Radka Kahudová

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

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „Pohybové aktivity u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů 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 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 bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 2. 5. 2017

Radka Kahudová

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. et Mgr. Radce Prázdne, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a ochotu při zpracování bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat respondentkám, které mi poskytly rozhovory a umožnily mi tak zpracovat data, potřebná k zhotovení práce.

V neposlední řadě patří velké díky mé rodině a blízkým, kterým děkuji za pochopení, trpělivost a podporu, kterou mi projevovali jednak při zpracování bakalářské práce, ale také po dobu celého studia.

Pohybové aktivity u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku

Abstrakt

Ústředním tématem bakalářské práce jsou pohybové aktivity u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku. Práce je rozdělena na dvě základní části. Jedná se o část teoretickou a praktickou. První část je věnována zrakovému postižení, jeho definici, klasifikaci i nejčastějším zrakovým vadám a onemocněním. Tato část se dále zabývá zvláštnostmi ve vývoji dítěte se zrakovým postižením a předškolním vzděláváním. V neposlední řadě jsou zde uvedena specifika právě předškolního vzdělávání dětí se zrakovým postižením a specifika pohybových aktivit u těchto dětí. Cílem teoretické části je především představit problematiku rozvoje pohybových činností v souvislostech se zrakovým postižením. Praktická část vychází z poznatků teoretické části a jejím ústředním cílem je návrh instrukčního materiálu. Pro naplnění formulovaného cíle praktické části bakalářské práce byly využity techniky kvalitativního šetření, které předcházely tvorbě instrukčního materiálu. Konkrétně byla provedena analýza dokumentů a polostrukturovaný rozhovor. Respondenty byli pedagogové z mateřské školy (dále jen MŠ) pro děti se zrakovým postižením, kteří mají osobní zkušenosti, co se týká práce s dětmi se zrakovým postižením. Na základě těchto šetření byl vytvořen instrukční materiál, který představuje soubor pohybových her pro děti se zrakovým postižením. Soubor pohybových her poslouží jako instrukční materiál mateřským školám pro děti se zrakovým postižením, integrovaným dětem se zrakovým postižením do škol v hlavním vzdělávacím proudu, jejich učitelům, ale také rodičům těchto dětí.

Klíčová slova

Dítě se zrakovým postižením; předškolní věk; specifika motorického vývoje; předškolní vzdělávání; pohybová aktivita

Fitness Activities for Preschool Aged Vision Impaired Children

Abstract

The major topic of my bachelor thesis are physical activities for preschool children who are blind or visually impaired. My work consists of two basic parts, the theoretical and practical section. The first part deals with visual impairment, its definition, classification and the most common types of sight disorders and eye diseases. It also focuses on specific features of development of visually impaired children and preschool education. Last but not least it also states the particularities typical for preschool education of visually impaired children and their physical activities. The main goal of the theoretical part is to introduce the problems and needs of development of physical activities (motor development) in context with various types of sight disability. The practical part of my work is based on the knowledge from the theoretical section and its main goal is to suggest an instruction manual. In order to meet the above mentioned goal of the practical section of my bachelor thesis, I had used methods of qualitative research before, finally, I focused on creating the instruction manual. To be more specific, I had used analysis of available documents and semi-structured interviews. The respondents were teachers from a kindergarten for visually impaired children, who have personal experience in working with these children. Building on the above mentioned data I created an instruction manual consisting of a set of physical games for visually impaired children. This set is aimed to serve as a collection of instructions for kindergartens for children with visual disabilities, visually impaired children integrated at mainstream schools, their teachers and also the parents of these children.

Key words

Visually impaired child; preschool age; specific features of motor development; preschool education; physical activity

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Zrakové postižení.....	9
1.1 Definice zrakového postižení	9
1.2 Klasifikace zrakového postižení.....	9
1.3 Další možnosti dělení	11
1.4 Nejčastější oční vady a onemocnění dětského věku.....	12
2 Vývoj dítěte se zrakovým postižením od narození do šesti let.....	14
2.1 Kojenecké období.....	14
2.2 Batolecí období.....	15
2.3 Předškolní období.....	16
3 Předškolní vzdělávání	20
3.1 Legislativa	20
3.2 Úkoly předškolního vzdělávání.....	21
4 Specifika předškolního vzdělávání dětí se zrakovým postižením	22
4.1 Podpůrná opatření pro děti se zrakovým postižením	22
4.2 Metody práce s dítětem se zrakovým postižením.....	24
5 Specifika pohybových aktivit u dětí se zrakovým postižením	26
5.1 Pohyb.....	26
5.2 Pohybová aktivita	26
5.3 Pohybové aktivity v institucích předškolního vzdělávání	26
5.4 Specifika pohybových aktivit u dětí se zrakovým postižením	27
PRAKTICKÁ ČÁST	30
6 Cíl práce.....	30
7 Metodika	31
7.1 Analýza dokumentů.....	31
7.2 Rozhovor	31
7.3 Zpracování dat.....	32

8 Výsledky šetření	33
8.1 Výsledky získané analýzou dokumentu	33
8.2 Výsledky na základě rozhovorů	34
9 Instrukční materiál	36
9.1 Hadí vajíčka.....	36
9.2 Na Kašpárka	37
9.3 Mraveniště	38
9.4 Cestou necestou	39
9.5 Barevné světy	40
9.6 Cesta za pokladem.....	41
9.7 Koulovaná.....	42
9.8 Řekni kde!	43
9.9 Na hasiče	44
9.10 Pozor had!.....	45
10 Diskuse.....	46
ZÁVĚR	47
SEZNAM LITERATURY	48
SEZNAM PŘÍLOH.....	53
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	57

ÚVOD

Téma „Pohybové aktivity u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku“ jsem si vybrala především z důvodu cílové skupiny, se kterou jsem se již v rámci odborné praxe setkala. Téma práce mi připadalo zajímavé a přínosné i proto, že pracuji na pozici učitelky v MŠ. V době, ve které se pořád více hovoří o integraci a inkluzi, považuji informace spojené se zrakovým postižením za důležité nejen pro pedagogy působící v institucích zřízených pro děti se zrakovým postižením, ale také právě pro pedagogy pracující v hlavním vzdělávacím proudu. Práce bude pojednávat především o specifikách, která se týkají vývoje a vzdělávání dětí se zrakovým postižením, se zaměřením na pohybové aktivity vykonávané dětmi se zrakovým postižením.

Hlavním cílem této práce je na základě získaných informací vytvořit instrukční materiál, který bude představovat soubor pohybových aktivit, vhodných pro děti se zrakovým postižením. K dosažení tohoto cíle jsem zvolila techniky kvalitativního šetření – analýzu dokumentů, polostrukturovaný rozhovor.

Teoretická část je především zaměřená na zrakové postižení u dětí předškolního věku, předškolní vzdělávání dětí se zrakovým postižením a pohybové aktivity u dětí se zrakovým postižením. Praktická část přináší výsledky na základě technik kvalitativního šetření a vytvořený instrukční materiál.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Zrakové postižení

1.1 Definice zrakového postižení

Za osobu se zrakovým postižením je považován jedinec, který má v běžném životě problémy se získáváním a zpracováním informací zrakovou cestou a to i po optimální korekci. Korekce může být například brýlová, medikamentózní či chirurgická (Slowík, 2016). Oproti této definici Renotiérová a Ludíková (2006) zrakové postižení popisují jako absenci či nedostatečnou kvalitu zrakového vnímání.

1.2 Klasifikace zrakového postižení

V jednotlivých odborných zdrojích nalézáme různé kategorizace zrakového postižení. Značné rozdíly jsou patrné při pohledu různých rezortů. Existují jednotlivé kategorie, podle kterých se odvíjejí jednotlivá dělení. Nejčastěji bývá základním měřítkem tzv. vizus a stav zorného pole, tehdy hovoříme o medicínské klasifikaci.

- **Vizus** – Rozlišovací schopnost lidského oka, která se dá vyšetřit na nástěnných tabulkách, nazývajících se optotypy. Zjištěný vizus se zapisuje ve zlomku, kdy čítec označuje vzdálenost, ze které je jedinec testován a jmenovatel označuje čtený řádek na tabulce. Jednotlivé řádky se liší velikostí písma či obrázku v případě testování dětí, které doposud neumějí číst (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007; Janečka, Bláha et al., 2013; Scheiman, 2007).
- **Zorné pole** – Oblast, ve které jsou objekty viditelné okem bez pohybu v pohledu. Zorné pole je obvykle rozšířené v oblouku 150 stupňů zprava doleva a 120 stupňů nahoru a dolů. Rozsah zorného pole je předmětem základní diagnostiky (Valenta et al., 2015).

Klasifikace WHO v rámci desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů uvádí vymezení zrakových vad podle oblasti postižení zrakového analyzátoru. Tato klasifikace vychází právě z medicínské klasifikace. Dle WHO zrakové postižení klasifikujeme takto:

1) Střední slabozrakost

zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0,30) - minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); 3/10 - 1/10, kategorie zrakového postižení 1

2) Silná slabozrakost

zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0,10) - minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05); 1/10 - 10/20, kategorie zrakového postižení 2

3) Těžce slabý zrak

a) zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0,05) - minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0,02); 1/20 - 1/50, kategorie zrakového postižení 3

b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů

4) Praktická slepota

zraková ostrost 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, kategorie zrakového postižení 4

5) Úplná slepota

ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5

(International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 2010).

V návaznosti na medicínskou klasifikaci vznikla **dělení národní speciálně pedagogická**, která ve své publikaci uvádí např. Renotierová a Ludíková (2006). Osoby se zrakovým postižením člení do následujících skupin:

1) Osoby nevidomé

Autorka (Renotierová a Ludíková et al., 2006) ve své knize rozděluje nevidomost na skutečnou a praktickou. Skutečná nevidomost je zde definována jako pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 – světlocit. Binokulární zorné pole je pod 5 stupňů.

Při praktické nevidomosti dochází k poklesu zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 včetně a zorné pole je menší než 10 stupňů, ale větší než 5 stupňů. S totožným dělením se setkáme také v knize Květoňové-Švecové (2000).

2) Osoby se zbytky zraku

Osoby se zbytky zraku jsou uváděny na hranici mezi nevidomými a slabozrakými.

3) Osoby slabozraké

Slabozrakost je dělena do dvou skupin a to na lehkou, tehdy mluvíme o poklesu centrální ostrosti do 6/60 a těžkou, u níž je uveden pokles centrální ostrosti pod 6/60 do 3/60.

4) Osoby s poruchami binokulárního vidění

Mezi poruchy binokulárního vidění jsou řazeny strabismus a amblyopie. Poledníková (2005) ve své knize popisuje strabismus (tedy šilhavost) jako poruchu zrakové funkce, která se projevuje asymetrickým postavením obou očí. Amblyopie je popsána jako funkční porucha projevující se snížením zrakové ostrosti různého stupně.

1.3 Další možnosti dělení

Mezi další dělení můžeme zařadit například rozdělení postižení zrakových funkcí. Vágnerová (2012a) jej rozděluje do čtyř skupin. Dělení se odráží od toho, jaká zraková funkce jedince je postižena:

- 1) Postižení zrakového aparátu oka
- 2) Postižení dalších částí oka
- 3) Postižení sítnice a zrakového nervu
- 4) Kortikální postižení zrakových funkcí

Oproti tomu Květoňová-Švecová (2000) uvádí ve své publikaci 5 skupin poruch zraku. Toto dělení nazývá jako typy zrakových vad:

- 1) Ztráta zrakové ostrosti
- 2) Postižení šíře zorného pole

- 3) Okulomotorické problémy
- 4) Obtíže se zpracováním informací
- 5) Poruchy barvocitu

V některých publikacích (Renotiérová a Ludíková et al., 2006; Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007) nalezneme členění zrakového postižení dle určitých kritérií. Uváděno bývá dělení zrakového postižení **dle etiologického hlediska**, tedy na orgánové a funkční. Dalším kritériem bývá **doba vzniku**, podle té se postižení dělí na vrozené a získané. Zrakové postižení můžeme členit také **dle doby jeho trvání**, poté mluvíme o postižení akutním (krátkodobém), chronickém (dlouhodobém) či recidivujícím (opakujícím se).

V oblasti speciálně-pedagogické je klasifikace kromě výše uvedených ovlivněna dalšími kritérii, na která je důležité pohlížet při edukaci (výchově a vzdělávání) a rehabilitaci (rehabilitaci v nejširším slova smyslu rozumíme znovu/uschopnění). V této oblasti se navíc setkáváme s klasifikacemi:

- 1) Dle progresu vady (regredující, ustálená, progredující)
- 2) Dle přítomnosti dalšího znevýhodnění (např. situace komplikující edukaci dítěte)
- 3) Dle věku (raný věk, předškolní věk, školní věk, dospělost, stáří)
- 4) Dle sociálního zázemí (funkční, dysfunkční)

(Růžičková a Vítková, 2014; Valenta et al., 2015).

1.4 Nejčastější oční vady a onemocnění dětského věku

Existuje velký počet zrakových vad a onemocnění. V této podkapitole si uvedeme ta nejčastější, vztahující se k dětskému věku.

Nejvíce početnou skupinou dětí se zrakovým postižením, jsou děti s **poruchami binokulárního vidění**. Jedná se o poruchu funkční. Porucha spočívá v tom, že na sítnicích obou očí vznikají odlišné obrazy, což způsobuje to, že se obrazy nemohou spojit, aby vytvořily prostorový vjem a hloubkové vidění. Mezi poruchy

binokulárního vidění patří amblyopie a strabismus (Novohradská, 2009; Nelson, Behrman et al., 1992).

Květoňová-Švecová (2000) uvádí, že ve věku 0-5 let tvoří 9,3 % zrakových postiženích tzv. **retinopatie nedonošených**, která vzniká převážně u nedonošených dětí s porodní váhou pod 1500 g. Jedná se o patologické změny na sítnici.

Mezi další častá zraková onemocnění a oční vady v dětském věku je řazena krátkozrakost, dalekozrakost a astigmatismus. Těmto vadám se souhrnně říká **refrakční vady**, které jsou následkem porušení poměru mezi délkou oka a lomivostí jeho optického systému. Jako korekce slouží brýle (Novohradská 2009, Květoňová-Švecová, 2000).

Dále bychom mohli uvést **kataraktu** neboli šedý zákal, který se projevuje zakalením oční čočky, ztrácí tak svojí průhlednost. V dnešní době již existují preventivní vyšetření pro odhalení katarakty. Čočka bývá nahrazena brýlovou korekcí, či kontaktními čočkami. **Gloukom**, neboli zelený zákal, je typický zvýšeným nitroočním tlakem, v důsledku něhož klesá cévní výživa zrakového nervu. Následně dochází k zúžení zorného pole a poklesu zrakové ostrosti. Jako početná skupina zrakových postižení jsou uváděny **novotvary**, mezi které patří například retinoblastom, představující zhoubný nádor sítnice, gliom a nitrolebeční tumor (Novohradská, 2009).

Mezi časté vady bývá dále řazen **nystagmus**, který je popisován jako bezděčné kmitání očí a **albinismus** projevující se světloplachostí jedince (Květoňová-Švecová, 2000; Isselbacher et al., 1994).

2 Vývoj dítěte se zrakovým postižením od narození do šesti let

Zrak nám zprostředkovává kolem 80% informací z okolního světa. Ve vývoji jedince jsou tedy pochopitelné značné rozdíly u dítěte, u kterého se zrak rozvíjí dle předpokládaných norem a dítěte, u kterého tomu tak není. V této kapitole se dotkneme právě odlišností ve vývoji u dětí se zrakovým postižením. Nahlédneme do období batolecího, kojeneckého, ale převážně se zaměříme na období předškolního věku, které je pro tuto práci klíčové.

2.1 Kojenecké období

Kojenecké období je charakteristické prudkými vývojovými změnami a je vázané k věku do jednoho roku života dítěte. V tomto období je důležitý vztah dítěte a matky, který by měl vyvolávat pocit jistoty a bezpečí. U dětí s vrozeným či raně vzniklým postižením je v tomto období provedena celá řada diagnostických vyšetření, sloužících k zjištění základní vady. Při diagnostice dítěte tohoto věku se odborníci zaměřují především na oblast vnímání, hrubé a jemné motoriky, adaptivního chování, řeči a sociálního chování (Přinosilová, 2007).

Již v tomto období začíná dítě využívat zrakové percepce, začíná rozlišovat známou a cizí osobu, poznává prostředí, ve kterém vyrůstá (Langmeier a Krejčířová, 2006). Uvádí se, že kojeneček po čtvrtém měsíci života, má plně rozvinuté barevné vidění.

Zobanová (in Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007) popisuje vývoj zrakového vnímání v období od jednoho měsíce do konce 1. roku života dítěte. Na konci 1. měsíce se u dětí objevuje centrální vidění, které se vyznačuje tím, že dítě fixuje předměty očima střídavě. Vzdálenost optimální pro zrakové vnímání je uvedena 20 – 30 cm. 2. měsíc života se pojí s tím, že dítě dokáže krátce sledovat předmět oběma očima. Tehdy mluvíme o binokulární fixaci. Ve 3. měsíci se zlepšuje zraková ostrost, a v měsíci 4. je čočka schopna akomodace, což se projevuje tím, že dítě je schopno zaostřit vzdálenější i bližší předměty. V 6. měsíci se u dítěte objevuje tzv. fúzní reflex, který se vyvíjí až do 3. roku života a umožňuje spojovat dva obrazy obou očí v jeden. Do konce kojeneckého období se upevňují tzv. binokulární reflexy.

Pro správný vývoj dítěte je důležité dítěti poskytovat dostatečné množství podnětů. Pro dítě se zrakovým postižením je časté, že podněty mají malou či nulovou stimulační hodnotu. Záleží však na závažnosti daného postižení. Následkem neuspokojení

zrakových potřeb vzniká tzv. senzorická deprivace. Dostatek zrakových podnětů zajišťuje u dítěte se zrakovým postižením využití a rozvinutí zbylých zrakových funkcí. Tím, že dítě získává méně podnětů ze svého okolí, nedochází k dostatečné motivaci k pohybu, je opožděný motorický vývoj dítěte a vývoj poznávacích procesů (Opatřilová et al., 2008). Pro podporu pohybového a kognitivního vývoje dítěte se zrakovým postižením, by rodiče měli nedostatek zrakových podnětů kompenzovat zrakovou stimulací (viz dále) a podněty somatickými (např. hlazení, masírování), akustickými (zpěv, ozvučené hračky, říkanky), vestibulárními (chování, houpání), vibračními (vibrační hračky), taktilněhaptickými (předměty různých tvarů, struktur, velikostí), orálními (předměty a látky různé chuti, vůně, konzistence) (Fröhlich in Vítek, Vítková, 2010).

2.2 Batolecí období

V batolecím období je významný rozvoj hrubé a jemné motoriky. Pohyb dítěte se zrakovým postižením bývá často nejistý, a je značně snižená aktivita dítěte z důvodu ztráty motivace tím, že dítě nevidí podnětné předměty v jeho okolí (viz výše). Novohradská (2009) ve své publikaci uvádí, že důsledkem chybění zrakové kontroly pohybové koordinace dítěte bývá typické držení těla dítěte (hlava není držena vzpřímeně). Chůze v prostoru je nejistá, dítě často chodí podél stěn, aby mělo záchytný bod. U dětí se zrakovým postižením se mohou objevovat tzv. automatismy například v podobě kývání či mačkání očí.

Druhou oblastí, která se v tomto věku výrazně rozvíjí, je oblast řeči. Pro dítě se zrakovým postižením má řeč větší význam než pro dítě zdravé (Novohradská, 2009). Dítě pomocí slovního popisu získává informace ze svého okolí, které nejsou pomocí zrakového vnímání plně hodnotné. Aby se řeč dobře rozvíjela, je zapotřebí rozvíjet paměť, myšlení a pozornost, jelikož přispívají k správnému vývoji řečových schopností. Kolem druhého roku života by děti měly začít chápat symbolický význam slov, tato schopnost bývá u dětí se zrakovým postižením též opožděna z důvodu menšího množství zrakových podnětů (Langmeier a Krejčířová, 2006). V tomto období má stále velký význam vztah dítěte a matky, který se odráží nejen v oblasti citové a sociální, ale i v ostatních oblastech (např. sluchové vnímání – reakce na hlas matky, atd.).

2.3 Předškolní období

V literatuře se setkáváme s různými pohledy na vývojová období jedince, tudíž i na období, ve kterém dítě dosahuje předškolního věku. I přes velké množství pohledů se autoři v základu shodují. V širším slova smyslu lze předškolní období chápat jako období od narození do té doby, než dítěti začne povinná školní docházka. V užším slova smyslu se jedná o období, kdy dítě navštěvuje MŠ (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Motorický vývoj

Motorický vývoj u dítěte v předškolním věku se stále zdokonaluje a zlepšuje se pohybová koordinace dítěte. Velké pokroky by měly být značné jak v oblasti hrubé, tak i jemné motoriky. Dítě by mělo zvládat chůzi po schodech a umět překonávat překážky. Úroveň jemné motoriky lze orientačně posuzovat dle úchopu pastelky, který by měl být tzv. špetkovitý (mezi ukazovákem, prostředníkem a palcem), při manipulaci s menšími předměty (např. navlékání korálů, stříhání,...) či při sebeobslužných činnostech (stravování, oblékání,...) (Eileen, 2008).

U jedinců se zrakovým postižením často dochází k značnému opoždění v oblasti motorického vývoje. Postižení dítěte se nejčastěji projevuje potížemi v orientaci v prostředí. Opoždění v motorickém vývoji nemá ale vliv pouze na úroveň jemné či hrubé motoriky, ale také na rozvoj myšlení, řeči a laterality. Motorický vývoj se také odráží v oblasti sebeobsluhy. Dítě by mělo být vedeno k samostatnosti při vykonávání základů hygienických návyků, mělo by se učit samo se svlékat a oblékat, dále také manipulovat s příborem (samo se najíst). Pokud bude dítě zvyklé učit se samostatnosti, bude pro něj snazší začlenit se mezi vrstevníky (Zihl, Mendius et al., 2011).

Vnímání

U dětí v tomto věku se rozvíjí zraková a sluchová diferenciací (rozlišování) potřebná pro pozdější analýzu a syntézu nezbytnou pro čtení a psaní (Šulová, 2010).

Sluch je důležitým smyslem pro každého z nás. Sluch nám umožňuje získávat celou řadu informací z okolního světa. Pro děti, které nemají možnost získávat informace pomocí zraku, nebo jsou jeho zrakové schopnosti omezeny, hraje sluchové vnímání významnou roli (Kochová, Schaeferová, 2015). U dětí se zrakovým postižením se sluchové vnímání stává citlivějším a přesnějším než u dětí bez zrakového postižení

(Květoňová-Švecová, 2000). Nejedná se však o vrozenou dispozici, jak můžeme někdy slýchat, ale k lepšímu rozvoji dochází častějiším a aktivnějším využíváním sluchového vnímání.

Eileen (2008) ve své publikaci uvádí, že zraková ostrost u dítěte ve věku 5 let by měla být 20/20. Binokulární vidění by mělo být v tomto věku již dobře rozvinuté. Zrakové vnímání je u jedince se zrakovým postižením omezeno. Vjem může být méně přesný, deformovaný zúženým zorným polem, atd. Zrakové vnímání je zapotřebí rozvíjet tak, aby se děti naučily využívat své omezené zrakové funkce v takové míře, v jaké je jim umožněno. K tomu jim často napomáhají různé optické pomůcky (Novohradská, 2009). V některých případech je nezbytné, aby se dítě naučilo využívat jako zdroj informací kompenzační smysly (např. využití hmatu a sluchu při prostorové orientaci u jedinců s těžkým zrakovým postižením).

Dítě se zrakovým postižením má důsledkem špatného zrakového vnímání často problémy s chápáním vlastního těla. Je méně obratné než jeho vidící vrstevníci. Dítě by mělo být motivováno k činnosti a samostatnému pohybu. U těžce zrakově postižených je toto období zaměřené na výcvik kompenzačních smyslů popř. využívání kompenzačních pomůcek (Opatřilová et al., 2008).

Hmat je pro osoby se zrakovým postižením důležitým smyslem, pomocí kterého mohou získávat některé informace, které jim jejich postižení znemožňuje získávat pomocí zraku. Hmatem je možné získávat informace o prostorových a fyzikálních vlastnostech z okolí. Ačkoliv nám hmatové vnímání umožňuje získávat spoustu informací, dokážeme například vyčleňovat tvary, určit materiál předmětu, zjistit obrys předmětu a na základě toho si utvořit celkový obraz, nemůžeme hovořit o úplném nahrazení zrakového vnímání (Novohradská, 2009).

Myšlení

V období předškolního věku se rozvíjí období názorného intuitivního myšlení, které je charakteristické tím, že je vázáno k tomu, co dítě momentálně vidí nebo vidělo (dítě si již dokáže vybavit to, co vidělo). Dítě doposud neuvžívá logických operací a je vázané na nazírání. Charakteristické je polidšťování předmětů (tzv. antropomorfismus) a časté „fantazírování“ (Šulová, 2010). Jak vyplývá z předchozího, myšlení dítěte v tomto věku se opírá o názorné objekty, které může dítě se zrakovým postižením

vnímat odlišným či zkresleným způsobem. Novohradská (2009) popisuje, že negativně může být ovlivněn také proces srovnávání, přirovnávání a zevšeobecňování, a to v důsledku snížené smyslové zkušenosti, s níž také souvisí menší rozsah znalostí dítěte. Požár (2000) jako oblast, která je u dětí se zrakovým postižením nejvíce postihnutá uvádí třídění a zachování, a to především, jedná-li se o abstraktní obsah. Autor zdůrazňuje důležitost maximálního získávání informací pomocí analyzátorů, které nejsou poškozeny, jelikož právě od množství a kvality získaných informací se odráží kognitivní vývoj jedince.

Řeč

V průběhu předškolního období dochází k velkému rozvoji v oblasti řečových dovedností, které se váží na rozvoj slovní zásoby dítěte. Děti v předškolním věku si začínají osvojovat základy gramatické správnosti (např. časování a skloňování). Řeč bývá dětmi využívána nejen pro vyjádření potřeb, ale také názorů a myšlenek (expresivní funkce řeči). Pro správný rozvoj řeči je důležitý správný mluvní vzor.

Pro děti se zrakovým postižením má řeč veliký význam, jelikož částečně kompenzuje poškozené zrakové funkce. Dítě se zrakovým postižením může spojením slovního popisu a smyslové zkušenosti (např. hmat) získat mnohé informace ze svého okolí (Novohradská, 2009).

Pro děti se zrakovým postižením je typický verbalismus. *Jedná se o nevhodné užívání slov, jejichž význam jedinci unikl, nebo jej nezná přesně. Může se tak stát, že jedinec konkrétní slovo použije nevhodně vzhledem k situaci. Je tedy potřeba od raného věku dítěti přesně vysvětlovat, co které slovo znamená a jaký nese význam* (Ludíková, Kozáková et al., 2012, s. 8).

Socializační vývoj

Lengmeier (2006), Šulová (2010) či Vágnerová (2012b) ve svých publikacích uvádí, že pro období předškolního věku je charakteristický proces socializace. Socializaci lze chápat jako zapojení jedince do lidského společenství v oblasti pracovní popř. výchovně vzdělávací, společenské a subjektivní (Sovák et al., 2000). Rodina je pro děti prostředím, ve kterém dochází k primární socializaci. U dětí se vyvíjí a zkvalitňuje sociální reaktivita neboli vývoj emočních vztahů k lidem v bližším okolí. Dítě by si mělo začít utvářet hodnotové orientace a osvojovat si sociální role v rodině

i mimo ni. Velký význam v tomto období zastávají vrstevníci dítěte. Socializace, ačkoliv je typická pro toto období, je procesem celoživotním.

Postižení jako takové značně ovlivňuje vývoj socializace dítěte. Velký vliv má rozsah a doba vzniku postižení, dále pak samotná osobnost jedince s postižením a neodmyslitelně vztah rodiny k dítěti. Socializační vývoj v častých případech ovlivňuje to, že rodiče dětí se zrakovým postižením své děti více kontrolují z důvodu bezpečnosti, ale tím jim zabraňují v dostatečném prostoru v seberealizaci. Ve vývoji dítěte s postižením se objevuje několik mezníků, které ovlivňují socializaci jedince od sdělení diagnózy k akceptaci či nepřijetí vady. Jedním z mezníků je vstup dítěte do předškolního a školního zařízení, kde si dítě významně uvědomuje svou odlišnost, ať už se jedná o vstup do třídy zřízené pro děti se zrakovým postižením, či je dítě integrováno do MŠ v hlavním vzdělávacím proudu (Novohradská, 2009; Janečka, Bláha et al., 2013).

Hra

„Dětská hra je stejně opravdová, pro děti stejně zásadní a významně přirozená činnost, jako je pracovní klání dospělých“ (Kořátková, 2007, s. 23).

Hra je nejtypičtější činností celého dětství, v průběhu let se pouze mění charakter hry. Mezi hlavní znaky hry patří bezprostřednost, při hře bychom tedy neměli hledět na výsledky a nepovažovat cíl za prvotní. Hra se dále vyznačuje tím, že je konána pro uspokojení potřeb, potěšení a nezbytným předpokladem je tvořivost dítěte. Při hře dítě získává celou řadu zkušeností, které přispívají k rozvoji jeho osobnosti.

Dítě s postižením, pro účely této práce dítě se zrakovým postižením, je ohroženo tím, že nemusí být přijato kolektivem při skupinových hrách (důvodem nemusí být pouze nezájem ostatních dětí, ale také příliš ochranný přístup ze strany rodičů), což se dále odráží v sociálním a citovém vývoji jedince. Zde vidíme, jak jsou jednotlivé oblasti propojeny mezi sebou.

U dětí s postižením je možné hru využít jako nenásilný prostředek k procvičování nějaké konkrétní dovednosti.

3 Předškolní vzdělávání

Jak už vyplývá z názvu práce, její obsah je zaměřen na děti v předškolním věku, konkrétně na děti se zrakovým postižením. Předškolní věk se z velké části váže k předškolnímu vzdělávání, které se zaměřuje na přípravu dítěte na požadavky spojené se školní docházkou. Pro účely práce považuji za nezbytné charakterizovat si předškolní vzdělávání jako takové, zmínit cíle a pojetí předškolního vzdělávání a uvést legislativu, o kterou se předškolní vzdělávání opírá jak v hlavním vzdělávacím proudu, tak také v MŠ zřízených pro děti se zrakovým postižením.

Předškolní vzdělávání je přirozený proces, který rovnoměrně naplňuje všechny potřeby dítěte a vytváří vhodné podmínky, podnětné pro jeho učení v širokém slova smyslu. Tuto větu charakterizující předškolní vzdělávání najdeme v odborném časopise Pedagogika, ve studii zaměřené na předškolní výchovu a vzdělávání (Opravilová a Kropáčková, 2016, s. 43).

Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno MŠ, které jsou v rámci vzdělávací soustavy vedeny jako druhy škol. Třídy MŠ mohou být homogenní či heterogenní podle věkové struktury. Stejně tak můžeme o vzniku heterogenní třídy mluvit v případě integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (Splavcová, Šmelová, Kropáčková, Syslová et al., 2017).

Předškolní vzdělávání je určeno dětem od 2 do 6 let (popř. 7 let). Docházka do předškolního zařízení byla v České republice nepovinná. Změnu tohoto tvrzení nastavila až novelizace zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Novelizace zákona nabyla účinnosti ke dni 1. 1. 2017. § 34 tohoto zákona zmiňuje, že není-li stanoveno jinak, předškolní vzdělávání je povinné od počátku roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku, do dne zahájení povinné školní docházky.

3.1 Legislativa

Směrodatným zákonem pro předškolní vzdělávání je již výše zmíněný **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Druhá část zákona je věnována právě předškolnímu vzdělávání.

Dalším významným dokumentem je **Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů, která zmiňuje například podmínky provozu MŠ, počty přijatých dětí, stravování dětí v MŠ či podrobnosti o organizaci MŠ.

Předškolního vzdělávání se dále týká **Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**. Jak již vyplývá z názvu, tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání nadaných žáků. Vyhláška dále uvádí, jaká existují podpůrná opatření pro tyto žáky. Opatření jsou ve vyhlášce jednotlivě popsána. Nalezneme zde také informace týkající se počtu žáků ve třídách.

3.2 Úkoly předškolního vzdělávání

Úkoly předškolního vzdělávání jsou stejně tak jako cíle zakotveny v tzv. **Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání** (dále jen RVP PV). RVP PV je dokument vymezující základní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Z důvodu zaměření této práce je nezbytné zmínit, že RVP PV má stejnou podobu pro MŠ v hlavním vzdělávacím proudu i MŠ zřízené pro děti s určitým postižením (v našem případě MŠ pro děti se zrakovým postižením). RVP PV určuje vzdělanostní základ, ze kterého je možné navázat na základní vzdělávání. Vzdělávací obsah RVP PV je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické (dítě a jeho tělo), psychologické (dítě a jeho psychika), interpersonální (dítě a ten druhý), sociálně-kulturní (dítě a společnost) a environmentální (dítě a svět). Na základě RVP PV si každá MŠ vypracovává tzv. **školní vzdělávací program** (dále jen ŠVP), ve kterém si stanovuje, jak obsah RVP PV naplní (Splavcová, Šmelová, Kropáčková, Syslová et al., 2017).

Hlavní úkol MŠ spočívá v poskytování odborné péče dítěti, zajišťování přiměřeně podnětného prostředí a systematické práci s dítětem, která by měla vést k jeho rozvoji. Předškolní vzdělávání svými prostředky připravuje dítě na další život a vzdělávání. Činnosti v MŠ jsou účelně zaměřeny na rozvoj osobnosti dítěte, rozvoj tělesných a pohybových schopností, chápání okolního světa. Dítě by mělo být motivováno k dalšímu poznávání a učení se. Úkolem je také učit jedince žít ve společnosti a učit jej respektovat její normy a hodnoty. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami může předškolní vzdělávání plnit úkol diagnostický, jelikož pedagog v MŠ má s dětmi

dlouhodobý a častý styk. Na základě toho může dojít k poskytnutí včasné speciálně pedagogické péče (Splavcová, Šmelová, Kropáčková, Syslová et al., 2017).

4 Specifika předškolního vzdělávání dětí se zrakovým postižením

Cílem této kapitoly je nastínit jednotlivá specifika předškolního vzdělávání u dětí se zrakovým postižením. Uvedeme si tedy, jaké úpravy jsou nezbytné při práci s těmito dětmi, ať už se jedná o úpravy v organizaci, využití speciálních pomůcek či hodnocení žáka.

Dítě se zrakovým postižením má možnost předškolního vzdělávání v běžné MŠ formou individuální integrace, dále existuje možnost navštěvovat třídu speciálně zřízenou pro děti se zrakovým postižením při běžné MŠ anebo může navštěvovat MŠ pro děti se zrakovým postižením. Záleží na rodičích, kterou z těchto variant si pro vzdělávání svého dítěte zvolí. Důležité je zvážit klady a zápory jednotlivých možností, ale především druh a stupeň postižení dítěte společně s jeho osobností. Při rozhodování mohou být rodičům nápomocni odborníci ze speciálně pedagogických center.

Ať už je dítě integrované do MŠ v hlavním vzdělávacím proudu, či navštěvuje MŠ pro děti se zrakovým postižením, výchova by se měla zaměřovat na rozvoj zrakových funkcí a cílený výcvik kompenzačních smyslů, a tím dítě co nejlépe připravit na školní docházku. Pedagog by měl mezi ostatní činnosti zařazovat cvičení zaměřená na rozvoj zrakových funkcí, sluchového a hmatového vnímání, řeči, orientace, samostatného pohybu a sebeobsluhy (Novohradská, 2009; Květoňová-Švecová, 2000).

4.1 Podpůrná opatření pro děti se zrakovým postižením

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných uvádí fakta, že podpůrná opatření jsou dětem se zrakovým postižením poskytována v jednotlivých oblastech. Konkrétně se jedná o metody výuky, úpravy obsahu vzdělávání, organizaci výuky, hodnocení, intervenci a pomůcky. V příloze výše zmíněné vyhlášky nalezneme výčet těchto podpůrných opatření, jejich účel a členění do pěti stupňů.

- **Metody výuky** – Pedagog by měl při své práci využívat takové metody, které podporují aktivitu dítěte. Práci usnadňuje vhodná motivace, která přispívá k nenásilnému zapojení dítěte do činnosti. Pokud nám to situace umožní,

je dobré využívat konkrétní předměty a situace, tedy využívat názorné ukázky namísto obrázků, které mohou být pro děti se zrakovým postižením hůře čitelné. Při práci je nutné přistupovat individuálně dle druhu a stupně postižení. Jiné metody práce využijeme například u dítěte s poruchami binokulárního vidění a u dítěte s praktickou nevidomostí.

- **Obsah vzdělávání** – Obsah vzdělávání se upravuje na základě doporučení speciálně pedagogického centra (dále jen SPC) podle zrakových možností dítěte. Pokud však není nutné, je vhodné obsah vzdělávání upravovat co nejméně.
- **Organizace výuky** – Organizace výuky vyplývá z doporučení SPC. Může se jednat o drobné úpravy v podobě 10-20 minutové individuální péče u dětí, které ve vzdělávání využívají převážně zrak. U dětí s těžším stupněm postižení, využívajících kompenzační smysly, bývá organizace výuky pozměněna více. Do výuky jsou zařazována cvičení specifických dovedností dítěte, tedy individuální péče doporučená SPC. U dětí se zrakovým postižením je mnohdy nezbytné přizpůsobit potřebám dítěte jeho pracovní místo i další prostory MŠ. Jedná se především o vhodné osvětlení, zvedací pracovní desku či barevné zvýraznění hran.
- **Hodnocení** – Hodnocení lze chápat jako motivující nástroj, vždy bychom však měli hodnotit objektivně a vyhýbat se situacím, kdy dítě chválíme kvůli tomu, že se jedná o dítě se zrakovým postižením.
- **Intervence** – Intervence v MŠ probíhá často mimo řízenou činnost a opět vychází z doporučení SPC. Zařazují se zde činnosti na rozvoj různých oblastí, například jazykových kompetencí, zrakové a sluchové percepce či nácvik sociálního chování. Při intervenci je nutná spolupráce pedagoga s rodinou.
- **Pomůcky** – Pomůcky lze dělit na pomůcky didaktické, tedy pomůcky rozvíjející všechny smysly a jemnou motoriku, dále speciální didaktické pomůcky, které jsou především zaměřené na rozvoj hmatu. Pro představu sem patří například pomůcky pro nácvik šestibodu Braillova písma či reliéfní obrázky. Poslední skupinou jsou pomůcky rehabilitační zahrnující brýle, okluzory, lupy a další (Metodický portál RVP, 2016; Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016).

4.2 Metody práce s dítětem se zrakovým postižením

V rámci speciální pedagogiky vznikly metody práce s jedincem se zrakovým postižením, které pedagogové využívají při vzdělávání takto postižených jedinců. Mezi tyto metody řadíme reedukaci, zrakovou stimulaci a kompenzaci.

- **Reedukace** – Reedukace je pojem vycházející z latinského reeducatio, tedy převýchova nebo také obnovená výchova. Reedukace je speciálně pedagogická metoda, rozvíjející funkce, které nejsou vyvinuté. Metoda dále upravuje porušené funkce a činnosti v oblasti analyzátoru (Sovák et al., 2000). Mezi metody reedukace patří brýlové korekce, okluzivní terapie, pleoptická terapie (pro léčbu tupozrakosti), chirurgická léčba, ortoptická terapie (například využití troposkopu či cheiroskopu) (Novohradská, 2009).
- **Zraková stimulace** – Tento pojem bývá často spojován s pojmem reedukace. Defektologický slovník (2000) vymezuje zrakovou stimulaci jako působení podnětu na receptory. V důsledku toho vzniká podráždění. Zrakovou stimulaci obecněji popisuje jako podněcování organismu k výkonu a jeho usnadnění, zvýšení či zrychlení.

Konkrétně se jedná například o úpravu kontrastu mezi figurou a pozadím za pomoci světelných efektů, úpravu velikosti obrázků a písma na vyhovující velikost dle potřeb konkrétního jedince. Novohradská (2009) uvádí dva základní prostředky zrakové stimulace. Prvním prostředkem je úprava prostředí, do kterého zapadá vhodné využití barev, práce se světlem, využívání ploch a předmětů vhodné velikosti či tvorba speciálních stimulačních místností. Prostředek druhý je v publikaci uveden jako systematický nácvik dovedností využívání zraku. Tento prostředek zahrnuje nácvik dovedností využít zrak v každodenních činnostech a také využívat zbytky zraku v kombinaci s jiným smyslem. Pro zrakovou stimulaci jsou využívány různé pomůcky, pro představu si můžeme uvést kapesní svítidla, barevné kostky na hraní, panenky se zvýrazněným obličejem či světelný panel.

- **Kompenzace** – V širším slova smyslu ji chápeme jako náhradu. Můžeme ji popsat jako vyrovnávání či nahrazování sníženého výkonu některého z orgánů, a to úpravou nebo zvýšením funkce orgánu jiného. Na rozdíl od reedukace

je kompenzace zaměřená na zdokonalení funkcí, jež nejsou postiženy (Sovák et al., 2000). Dalo by se říci, že kompenzace zrakového postižení spočívá ve zdokonalování sluchu, hmatu, čichu a chuti.

Dítě se zrakovým postižením v MŠ tedy potřebuje pomocí vhodných metod rozvíjet své zbylé zrakové funkce a zároveň zdokonalovat smysly kompenzační. Pokaždé však vycházíme z potřeb každého dítěte a při vytváření vhodných podmínek se opíráme o vyjádření SPC, z něhož také vyplývá, jaká by měla být organizace hodiny a jakým způsobem by se mělo přistupovat k hodnocení dítěte. Velký význam ve vzdělávání dítěte hrají speciální pomůcky, které v kombinaci se správně zvolenou metodou práce a motivací umožňují dítěti získávat plnohodnotné informace potřebné při jeho vzdělávání. Nezbytný je také samotný přístup pedagoga, který by měl umět správně zvolit metody práce, a umět reagovat na momentální potřeby dítěte (například respektování rychlejší unavitelnosti dítěte s postižením).

5 Specifika pohybových aktivit u dětí se zrakovým postižením

V této kapitole se nejprve budeme zabývat samotným pojmem pohyb, dále přejdeme k pohybovým aktivitám, které by dítě v předškolním věku mělo umět vykonávat, a uvedeme si specifika pohybových aktivit u dětí se zrakovým postižením.

5.1 Pohyb

Pohyb je základním projevem jedince a zároveň je jeho primární biologickou potřebou (Dvořáková, 2011). V minulosti pohyb sloužil jako prvotní prostředek komunikace, jehož zásluhou mohl člověk vyjadřovat své pocity, nálady a myšlenky (Mužík, Krejčí, 1997). Pohyb umožňuje člověku přesouvat se v prostoru a tím získávat velké množství informací z jeho okolí.

5.2 Pohybová aktivita

Pohybová aktivita je spojována se zdravím. Pohybové aktivity přinášejí fyzický, sociální a mentální užitek lidem v každém věku, lidem zdravým i nemocným i lidem s postižením. Za pohybovou aktivitu lze považovat všechny aktivity, které jsou produkovány kosterním svalstvem a zvyšují tepovou a dechovou frekvenci (Kalman, Hamřík, Pavelka, 2009). Dle této definice, lze mezi pohybové aktivity zařadit nejen aktivity sportovní, ale například také pěší cestu do školy či chůzi do schodů.

Dnešní doba je známá tím, že pohybových aktivit ubývá a lidé žijí spíše sedavějším způsobem života, kdy svůj volný čas ve velké míře tráví sezením u počítače či sledováním televize. Důležité je, budovat vztah k pohybovým aktivitám od útlého dětství, aby tvořily součást života jedince a byly jeho nedílnou součástí. U dětí s postižením může vykonání pohybové aktivity tvořit větší obtíže, ale je nezbytné, abychom se snažili v co největší míře děti s postižením zapojovat po všech aktivit, které mu jeho postižení dovolí, popřípadě aktivitu modifikovat tak, aby bylo možné ji vykonávat.

5.3 Pohybové aktivity v institucích předškolního vzdělávání

Co se týká pohybových aktivit v institucích předškolního vzdělávání, pedagog by měl vycházet z RVP PV a opírat se především o oblast „**dítě a jeho tělo**“. V této oblasti je viditelná důležitost pohybových činností, které rozvíjí tělesnou a psychickou zdatnost dítěte, podporují rozvoj pohybových dovedností, růst a neurosvalový vývoj dítěte či dítě

učí sebeobslužným dovednostem. To vše slouží ke zdravému vývoji jedince (Splavcová, Šmelová, Kropáčková, Syslová et al., 2017).

Dítě předškolního věku by po ukončení docházky do MŠ mělo dokázat: zvládat správné držení těla, zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, koordinovat své pohyby, propojit pohyb s rytmem, napodobovat jednoduché pohyby, zvládat jemnou motoriku a koordinaci oka a ruky, zvládat základní obsluhu a pracovní úkony, zacházet s předměty každodenní potřeby. Dále by mělo mít povědomí o základech hygieny, významu zdravé výživy a aktivního pohybu (Splavcová, Šmelová, Kropáčková, Syslová et al., 2017).

Při prostudování RVP PV (2017) zjistíme, že pohybové aktivity nám nepomáhají k naplnění cílů pouze z oblasti „dítě a jeho tělo“. Například oblast „**dítě a jeho psychika**“ může využívat pohybové hry pro rozvoj správného dýchání (např. zdravotní cvičení), estetického cítění (např. tanec, výlety po okolí), poznávání sebe sama, sebeovládání (např. soutěžení). Oblast „**dítě a ten druhý**“ také ve velké části využívá pohybové aktivity pro plnění očekávaných výstupů. Při pohybových aktivitách pracují děti často ve skupinkách či dvojicích, tudíž se nenásilně rozvíjejí vztahy mezi nimi, děti se učí ohleduplnosti, vzájemné spolupráci. Podobné cíle bychom si mohli uvést u oblasti „**dítě a společnost**“, kde bych navíc vyzdvihla respektování pravidel, které se děti učí právě při pohybových hrách. Zajisté můžeme uvést i poslední oblast, kterou je „**dítě a jeho svět**“, jelikož v rámci pohybových aktivit dítě poznává své okolí (pohybové aktivity v okolí MŠ, výlety).

5.4 Specifika pohybových aktivit u dětí se zrakovým postižením

Jak je již uvedeno v kapitole o vývoji dítěte v předškolním věku, motorický vývoj dítěte se zrakovým postižením je často odlišný od vývoje dítěte, které takové postižení nemá. Motorický vývoj bývá opožděný, a to z důvodu ztráty motivace. Rozdíly zaznamenáváme také při nácviu prostorové orientace, což se může negativně odrazit v jednotlivých pohybových aktivitách.

Pohybovou orientaci chápeme jako schopnost rozpoznání a sledování určitého prostoru, v němž se jedinec pohybuje. Polohu jedinec určuje podle pevných a pohyblivých překážek, které se v prostoru nacházejí a vypovídají o velikosti a tvaru prostoru. Trojrozměrný obraz, který nám prostorovou orientaci umožňuje, vzniká prací obou očí.

Významnou úlohu zde plní čočka oka, která díky možnosti zaostření pomáhá určovat vzdálenost. V případě zrakového postižení může dojít ke zkreslení, v případě nevidomosti ztrátě této schopnosti. V takovém případě je pohyb komplikovaný a pro jedince se zrakovým postižením vznikají bariéry při získávání informací ze svého okolí (Górny 2013). Aby se u dětí se zrakovým postižením rozvíjela prostorová orientace, je důležité, aby se dítě učilo udržet přímý směr, dokázalo odhadnout úhly a učilo se vnímat zakřivení dráhy. Dále je nezbytný rozvoj sluchové orientace, díky které může jedinec například odhadnout vzdálenost. Důležité je rozvíjet smysl pro překážky, posilovat stabilitu jedince a trénovat chůzi nejen po rovném terénu, ale také chůzi po schodech (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Propriocepci Górny (2013) popisuje jako dovednost koordinovat své tělo v prostoru. Dalo by se říci, že se jedná o smysl, který nám dává informace o poloze našeho těla. U dětí se zrakovým postižením se tato schopnost rozvíjí pomaleji a mnohdy v neúplném měřítku. Rozhodující je doba vzniku postižení. Čím více informací se dostane do zrakové paměti, tím je vykonávaný pohyb kvalitnější.

Zásadní rozdíl mezi pohybem osoby se zrakovým postižením a intaktního jedince spočívá v plánování. Jedinec se zrakovým postižením musí svoji činnost plánovat, oproti tomu jedinec bez zrakového postižení může svůj pohyb přizpůsobovat vnímanému prostoru. Další obtíží, se kterou se děti se zrakovým postižením setkávají v rámci pohybových aktivit, je nácvik nových pohybových dovedností. O neznámém pohybu si jedinec musí utvořit jakousi představu. Představa však může být nepřesná. Obtíže tedy vznikají ještě před samotným vykonáváním pohybu (Janečka, Bláha et al., 2013). Z výše uvedeného můžeme konstatovat, že nezbytné je poznávat prostředí, ve kterém pohyb vykonáváme a rozvíjet vnímání vlastního pohybu. Jako další předpoklad pro rozvoj prostorové orientace, ale také nácvik pohybových dovedností, bych mimo jiné zdůraznila správné porozumění pojmů. Pokud dítě nemá možnost věci názorně vidět, opírá se především o slovní popis. V případě, že nepřesně chápe dané pojmy, pohybový úkon je také nepřesný a tím pádem chybný.

Pohyb dětí se zrakovým postižením je v důsledku ztížených podmínek více nebezpečný, co se týče úrazovosti. Je nutné zajistit bezpečné prostředí, ale především zajistit, aby se dítě cítilo bezpečně a nebálo se, to by jej od činnosti pouze odrazovalo. Vždy je nutné postupovat od jednodušších pohybových aktivit ke složitějším. Zvládnutí

aktivity dítě motivuje k další práci, ale především si v rámci jejich učení osvojuje dovednosti potřebné k aktivitám složitějším. Například nebudeme dítě učit přehazovanou, když ještě neumí házet míč. Za nejdůležitější však považuji individuální přístup k dítěti, zvážení jeho postižení, ale také osobnostních vlastností dítěte. Jinak budeme pracovat s dítětem, u kterého byla diagnostikovaná praktická nevidomost, a s dítětem, které trpí binokulárními poruchami. Stejně tak musíme zvážit dosavadní zkušenost dítěte.

U dětí se zrakovým postižením se často můžeme setkat s dopady zrakového postižení na pohybový aparát. Dochází ke svalové dysbalanci, kyfotickému tvaru páteře, špatnému držení těla a hlavy (Bláha a Pyšný, 2000). Jako podstatné spatřuji těmito sekundárním dopadům předcházet právě pomocí správného provádění pohybových aktivit, případně zařazením předmětu speciálně pedagogické péče – zdravotní tělesná výchova.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Cíl práce

Cíl

Cílem praktické části je zpracování instrukčního materiálu v podobě pohybových her pro děti se zrakovým postižením. Dílčím cílem je:

- 1) Zjistit jaká specifika je zapotřebí zajistit dětem se zrakovým postižením při pohybových aktivitách.
- 2) Zjistit, jaké konkrétní aktivity, úkony, dovednosti v rámci pohybových aktivit dělají dětem se zrakovým postižením největší problémy.

Operacionalizace pojmů

- **Zrakové postižení** – Zrakové postižení lze chápat jako nedostatky zrakové percepce různé etiologie. Jinak také absence či nedostatek kvality zrakového vnímání (Květoňová-Švecová, 2000; Renotiérová a Ludíková, 2006). Další informace je možné získat v kapitole 1 Zrakové postižení.
- **Pohybové aktivity** – Za pohybovou aktivitu lze považovat všechny aktivity, které jsou produkovány kosterním svalstvem a zvyšují tepovou a dechovou frekvenci (Kalman, Hamřík, Pavelka, 2009). Více informací v kapitole 5 Specifika pohybových aktivit u dětí se zrakovým postižením.
- **Instrukční materiál** – Pro potřeby této práce je slovy instrukční materiál myšlen soubor pohybových her, které jsou vhodné pro děti se zrakovým postižením v předškolním věku.

7 Metodika

Vzhledem k cíli bakalářské práce byl zvolen kvalitativní výzkum nebo spíše techniky kvalitativního šetření. Jako nejčastější nástroj kvalitativního šetření uvádí Švaříček a Šedřová (2007) rozhovor. Dalšími nástroji jsou pozorování a analýza dokumentů. Oproti tomu kvantitativní výzkum je postaven na sběru dat především pomocí dotazníků, které zajišťují právě kvantitu odpovědí. Autoři uvádí několik kritérií kvalitativního výzkumu, kterými je pravdivost a platnost výzkumu, spolehlivost, etická dimenze výzkumu, která spočívá například v důvěrnosti a získání souhlasů.

7.1 Analýza dokumentů

Při analýze dokumentů jsem v dokumentu - školní vzdělávací program - vyhledávala informace vztahující se k pohybovým aktivitám v MŠ pro děti se zrakovým postižením. Došlo k tzv. analýze obsahu dokumentu, o které se společně s rozhovory budeme opírat při tvorbě instrukčního materiálu.

7.2 Rozhovor

Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat při kvalitativním výzkumu (Švaříček a Šedřová, 2007). Gavora (2010) rozděluje rozhovory na strukturované, nestrukturované a polostrukturované.

Pro bakalářskou práci byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připravených otázek, ale v průběhu rozhovoru je možné zařadit doplňující otázky, a reagovat tak na odpovědi respondenta či se ujistit, zda odpovědím správně rozumíte. Respondentkami byly dvě pedagožky z MŠ pro děti se zrakovým postižením. Rozhovory byly prováděny v klidném prostředí. Respondentkám bylo nejprve vysvětleno, pro jaké potřeby se rozhovor uskuteční, čím se bakalářská práce zabývá a co je cílem výzkumu. Pro lepší zpracování dat byly rozhovory zaznamenány na diktafon, pouze však pro účely vyhotovení práce. Souhlas s nahráváním byl písemně doložený a podepsaný oběma respondentkami. Po zpracování dat došlo k jejich likvidaci. Pro zachování anonymity jsou ve výsledcích z rozhovorů použity pouze křestní jména respondentů. Během rozhovoru jsem se snažila udržovat plynulost rozhovoru pomocí doplňujících otázek, projevy porozumění či echa (zrcadlení). Délka jednoho interview se pohybovala kolem deseti minut.

7.3 Zpracování dat

Kódování bychom mohli v obecné rovině popsat jako postup, při kterém dochází ke zpracování dat. Data jsou nejprve zpracována a poté se dělí do různých kategorií (Švaříček, Šed'ová, 2007).

První fáze kódování spočívá v pročitání textu a tvoření jakýchsi jednotek. Jednotky chápeme jako významové celky. Další fází je, že každé jednotce přidělíme kód. Kód představuje slovo či frázi, které jednotky určitým způsobem vystihuje (Lie a Fielding in Švaříček, Šed'ová, 2007). Jako kódy můžeme používat odborné termíny nebo tzv. vivo kódy, což jsou fráze, které používají sami respondenti. Důležité je aby kódy byly výstižné a dostatečně názorné, aby se v nich sám výzkumník vyznal. Další fází je to, že si zaznamenáme, kde všude se vyskytují stejné kódy, poté už začínáme tvořit jednotlivé kategorie tak, že tvoříme hierarchický systém. Ve skutečnosti se jedná o to, že pod určité kategorie řadíme pojmy, které spolu určitým způsobem souvisejí. Poslední fází je analýza kódů, hledání společného i odlišného, na základě čehož, docházíme k závěru (Švaříček a Šed'ová, 2007; Gavora, 2010).

8 Výsledky šetření

8.1 Výsledky získané analýzou dokumentu

1) Prostředí

Třídy, ve kterých pohybové hry probíhají, jsou prostorné a pomůcky využívané při těchto činnostech plní účel estetický, hygienický a bezpečnostní. Zahrada je též přizpůsobena, nalezneme zde umělé vyvýšeniny, které napomáhají v procvičování pohybu v nerovném terénu či smyslový chodník, vhodný pro rozeznávání různých materiálů.

2) Pohybové činnosti

ŠVP MŠ pro děti se zrakovým postižením zdůrazňuje v rámci pohybových činností nácvik chůze, která by se měla procvičovat v různém terénu, po schodech, po čáře, atd. Děti by se měly naučit běh po rovině i v terénu. Další pohybovou činností, se kterou se dítě v MŠ jistě setká, jsou hry s míčem. Dítě by se mělo naučit míč nejdříve podávat, koulet, až poté házet a chytat. Vždy postupujeme od jednoduššího ke složitějšímu.

Pohybové hry slouží jako prostředek k naplnění cíle a záměru MŠ, kterým je mimo jiné tělesný rozvoj. Pohybové aktivity napomáhají k rozvoji fyzických dovedností a zdraví, podporují správný růst a vývoj dítěte a zajišťují primární potřeby dětí. V rámci pohybových činností si děti procvičují obratnost, postřeh a rychlost. Jedná se o jakousi nenásilnou formu učení. Mimo jiné je pohybová činnost prostředkem sociální interakce mezi vrstevníky.

3) Prostorová orientace

Jak je uvedeno v teoretické části, děti se zrakovým postižením mají značné obtíže v prostorové orientaci. ŠVP uvádí, že na základě rozvoje prostorové orientace, se děti učí samostatnému pohybu, přičemž si děti uvědomují možnosti nebezpečí při nesprávném chování. Při rozvoji prostorové orientace se děti učí využívat hmatové vnímání rukou i nohou. Ve ŠVP také nalézáme, že předpokladem pro rozvoj prostorové orientace je sluchová percepce, která dítěti napomáhá odhadnout například vzdálenost a pohyb ozvučeného předmětu.

8.2 Výsledky na základě rozhovorů

- 1) Aktivity, dovednosti, úkony, působící v rámci pohybových aktivit dětem se zrakovým postižením největší obtíže

Respondentka Zdeňka apelovala především na to, že pokud jsou dětem dobře přizpůsobené podmínky, přesně a jasně vysvětlena pravidla, a především, probíhá-li pohybová aktivita ve známém prostředí, nečiní dětem se zrakovým postižením problémy žádná z pohybových aktivit, se kterými se v MŠ setkávají. Respondentka Kristina také zdůrazňuje to, že důležité je, aby děti znaly prostředí, ve kterém danou aktivitu vykonávají, ale také odkazuje na rozdílnost u dětí dle stupně zrakového postižení. Jako příklad činností, které dětem dělají nejčastěji obtíže, uvádí chůzi po zvýšené ploše či nakloněné rovině. Při těchto činnostech využívají místo kladiny, která je příliš úzká, lavičku, která je širší, tudíž děti tuto činnost zvládají snáze. Respondentka zdůrazňuje, že nepříznivý vliv na pohybové dovednosti mají obavy, nejistota a strach, které děti často prožívají. Z předešlé věty vyplývá, že nesmírně záleží také na tom, jaké osobnostní vlastnosti daný jedinec má. Respondentka uvádí příklad chlapce s těžkým zrakovým postižením, který bez ostychu zkouší všechny činnosti, které jsou mu nabídnuty v porovnání s dívkou, která tak rozsáhlé postižení nemá, ale bojí se zkoušet nové věci a není si jistá při svém pohybu.

- 2) Specifické podmínky při pohybových aktivitách dětí se zrakovým postižením

Respondentky kladly velký důraz na to, že specifické podmínky se zajišťují dle toho, jaké druhy a stupně postižení se ve skupině objevují. Paní Zdeňka opět vyzdvihovala především důkladné vysvětlení pravidel a seznámení s prostorem. Paní Kristina také zmiňuje důležitost pečlivého seznámení s prostorem. Jako příklad uvádí děti se slabozrakostí, u kterých je zapotřebí seznámit je s prostorem třídy a upozornit je na možná nebezpečí. Prostředí, se kterým jsou děti seznámeny, by se nemělo měnit bez jejich vědomí. Jako specifikum, které dětem se zrakovým postižením v rámci pohybových aktivit zprostředkovává, uvádí respondentka vyznačení linií, zřetelné vyznačení prostoru, který slouží pro pohybovou aktivitu (např. odlišným materiálem). Dále respondentka uvádí kontrast mezi cvičební pomůckou a podlahou, vhodné jsou barevné pomůcky. Pohybové aktivity jsou zaměřeny na rozvoj celého pohybového aparátu, ale v porovnání s MŠ v hlavním vzdělávacím proudu je značně častější zařazování her a cvičení na procvičení hmatového vnímání (např. hmatové chodníky).

Dále jsou hry směřované na rozvoj prostorové orientace (např. hledání předmětů v prostoru). Pohybové aktivity u dětí se zrakovým postižením se mohou lišit využitím specifických pomůcek. Respondentka uvádí například ozvučené pomůcky jako je míč s rolničkou. V neposlední řadě byla uvedena zvýšená dopomoc během pohybových činností, především před úplným osvojením aktivity.

3) Pohybové aktivity v časovém rozvrhu MŠ pro děti se zrakovým postižením

Jak uvedly obě respondentky, pohybové aktivity jsou realizované především při ranním cvičení, které probíhá před dopolední svačinou. Ranní cvičení se skládá z protahovacích cviků, cviků na procvičení rovnováhy, do cvičení bývá zařazován akrobatický prvek (např. stoj na jedné noze). Součástí ranního cvičení bývá také relaxace či cvičení dechová. V neposlední řadě bývá zařazována pohybová hra. Pohybové aktivity jsou zvoleny tak, aby odpovídaly věku dětí. Kromě ranního cvičení se pohybové aktivity zařazují také do pobytu venku, kdy se často chodí na vycházky po okolí nebo si děti hrají na zahradě. Respondentky také zmínily činnost fyzioterapeutky, která je součástí pracovního týmu v MŠ pro děti se zrakovým postižením. Ta pracuje s dětmi na základě doporučení neurologa. Fyzioterapie probíhá 4x týdně a vychází především z Vojtovy a Bobathovy metody.

Na základě rozhovorů si můžeme vytyčit základní specifika, na která je potřeba pohlížet při plánování pohybových aktivit pro děti se zrakovým postižením. Jedná se o individualitu, specifika vývoje osob se zrakovým postižením, zohlednění stupně postižení, motivaci, poskytnutí zvýšené dopomoci dle potřeb dítěte, zohlednění osobnosti jedince, věk dítěte.

9 Instrukční materiál

9.1 Hadí vajíčka

Cíl aktivity:

Rozvoj správného držení těla, zrakového vnímání, prostorové orientace, sluchové diferenciaci.

Pomůcky:

Guma či stužka, otevíratelná vajíčka naplněná různým materiálem (vajíčka z Kinder čokolády).

Místo:

Vymezená plocha ve vnitřních prostorách.

Organizace:

Dle počtu dětí se vyhradí dostatečný prostor, ve kterém hra bude probíhat. V tomto prostoru se na některá místa natáhne guma či stužka do takové výšky, aby se dala podlézat.

Popis hry:

Do vyznačeného prostoru, ve kterém jsou připraveny překážky (gumy, stužky) se volně rozdají vajíčka (hadí vajíčka). Děti (hadi), mají za úkol, aby každé z nich získalo jedno vajíčko, aniž by se dotklo překážky. Pro svůj pohyb mohou hráči využívat pouze plazení. Mezi vajíčky jsou vždy dvě vajíčka, která jsou naplněna stejným materiálem (např. pískem, fazolemi, kamínkem, čočkou, atd.). Hráči mají za úkol pomocí zvuku najít mezi ostatními kamaráda, jehož vajíčko vydává stejný zvuk jako jeho. Tím vytvoří hadí rodinu.

Poznámky:

Hru lze využít pro rozdělení hráčů do dvojic. Hru lze dle potřeby obměňovat, například hrou na slepičky, kdy se děti neplazí, ale chodí v dřepu. Důležité je přesně dětem vymezit prostor, ve kterém se pohybují, upozornit je na možná nebezpečná místa, která se v daném prostoru nachází (např. roh skříňky). Tato místa můžeme zvýraznit.

9.2 Na Kašpárka

Cíl aktivity:

Rozvoj pozornosti, obratnosti, rychlosti, sluchového vnímání.

Pomůcky:

Dva rolničkou ozvučené míče.

Místo:

Vnitřní či venkovní prostor.

Organizace:

Hráči stojí v kruhu. Dva hráči stojící naproti sobě mají míč.

Popis hry:

Na povel vedoucího si hráči začnou po kruhu posílat míče v jednom směru. Cílem hry je, že se dva míče nemohou potkat u jednoho hráče.

Poznámky:

Hru můžeme motivovat tak, že jeden míč (Kašpárek) honí druhého. Hru lze ztížit tím, že do hry přidáme další míč. Obměnou může také být to, že hráči sedí a míč si posílají za zády. Tehdy je hra zaměřená převážně na sluchové vnímání a pozornost.

9.3 Mravenišťe

Cíl aktivity:

Rozvoj správného držení těla, prostorové orientace, rovnováhy, spolupráce.

Pomůcky:

Kostky různých velikostí, křídly či lepicí páska.

Místo:

Vymezená plocha ve vnitřních či venkovních prostorách.

Organizace:

Dle počtu dětí se vyhradí dostatečný prostor, ve kterém hra bude probíhat. V tomto prostoru pomocí křídly (venku) či lepicí pásky (vevnitř) vyznačíme cestičky pro hráče (mravence).

Popis hry:

Hráči (mravenci) se mohou pohybovat pouze malými krůčky po cestičkách. Jejich úkolem je z různých míst přenést kostky na jedno místo (mravenišťe). Děti se učí spolupracovat, chodit tak, aby neohrožovaly ostatní hráče, pomáhat si při předávání kostek.

Poznámky:

Podle zdatnosti skupiny určujeme počet cestiček, které mají mravenci k dispozici. Pokud se jedná o vyspělejší skupinu a hráči v ní dokážou dobře spolupracovat, volíme menší počet cestiček. Můžeme obměňovat materiál i jeho množství, které mají hráči za úkol přemístit.

.

9.4 Cestou necestou

Cíl aktivity:

Rozvoj správného držení těla, hmatového vnímání a schopnosti rozeznávat různé materiály.

Pomůcky:

Různé přírodní materiály (kamínky, kaštiny, voda,...).

Místo:

Určitý úsek ve venkovních prostorech.

Organizace:

Děti postupují jednotlivě, každé samo za sebe.

Popis hry:

Z přírodních materiálů je vyrobený tzv. hmatový chodník tak, že se cestička rozdělí na určité úseky (vzniknou nám jakási okénka) a každý úsek je naplněný jedním z materiálů. Děti postupují po cestičce a hádají, o jaký materiál se jedná.

Poznámky:

Hra může mít různé obměny. Hráči mohou postupovat samostatně bez zavázání očí či se zavázanými očima nebo se mohou pohybovat ve dvojicích, kdy jeden z dvojice má zavázané oči a druhý představuje průvodce. Záleží na vlastnostech celé skupiny.

9.5 Barevné světy

Cíl aktivity:

Rozvoj zrakové diferenciacie, prostorové orientace, rychlosti, spolupráce.

Pomůcky:

Barevné míčky, obruče.

Místo:

Vymezená plocha ve vnitřních či venkovních prostorách.

Organizace:

Hráči jsou rozděleni do družstev podle toho, o jak početnou skupinu se jedná.

Popis hry:

Ve vymezeném prostoru jsou položeny barevné míče. Kolik máme družstev, tolik musí být druhů barev. Každé družstvo má svůj barevný svět, který představuje barevně odlišená obruč. Na povel vedoucího se každé družstvo (svět) snaží posbírat do své obruče míče té barvy, jaká náleží jejich světu. Vyhrává svět, který jako první sesbírá všechny své míče.

Poznámky:

Hra lze motivovat příběhem o barevných světech, které se pomíchaly. Můžeme zvolit variantu hry, při níž se nesoutěží. Všechny děti spolupracují a hrají dohromady, jejich úkolem je roztřídit popletené světy. Při výběru míčků volíme výraznější barvy.

9.6 Cesta za pokladem

Cíl aktivity:

Rozvoj hmatového vnímání, pozornosti, soustředěnosti.

Pomůcky:

Silnější provázek, šátky dle počtu hráčů, poklad (sladkost, mapa k dalšímu úkolu, dopis motivující k další činnosti, aj.).

Místo:

Vymezená plocha ve venkovních prostorách.

Organizace:

Každý hráč vykonává činnost sám za sebe. Pomocí provázku, který je natažený v úrovni pasu, je vyznačená trasa za pokladem.

Popis hry:

Hráči mají zavázané oči pomocí šátku. Jeden po druhém se stávají hledačem pokladů, který má k dispozici provázek, kterého se drží a za jehož pomoci se dostanou až k pokladu.

Poznámky:

Je dobré využít místo, kde jsou nějaké stromy či překážky, o které se dá provázek upevnit. Ve volném prostoru můžeme využít tyče, které zapíchneme do země a poslouží tak k zachycení provázku. Pokud je třeba, je možné si s dětmi trasu nejprve projít bez zakrytých očí a slovně si popisovat, kudy trasa vede. Hráči tím ztrácí obavy z neznámého. Hru lze využít jako motivaci pro další činnosti. Jako poklad můžeme zvolit dopis, který nás zavede k dalšímu úkolu nebo mapu k pravému pokladu. Pokud nechceme navazovat na další činnost, jako poklad můžeme využít sladkou odměnu.

9.7 Koulovaná

Cíl aktivity:

Pohybové vyžití, rozvoj obratnosti, prostorové orientace, spolupráce, zdravé soutěživosti.

Pomůcky:

Noviny, lano či něco jiného na vyhranění prostoru.

Místo:

Vymezená plocha ve vnitřních či venkovních prostorách.

Organizace:

Hráči jsou rozděleni do dvou družstev. Dle počtu hráčů se vyznačí pole rozdělené na dvě poloviny.

Popis hry:

Hráči ze společného družstva mají své pole. Každý hráč dostane do ruky dva listy z novin, ze kterých si umačká koule. Po zaznění domluveného signálu, se hráči snaží vhodit koule na protihráčovo území a neustále usilují o to, aby na jejich poli bylo co nejméně koulí. Po zaznění signálu se hra zastavuje a vyhrává to družstvo, na jehož území je méně papírových koulí.

Poznámky:

Lze si předem stanovit čas, po kterém bude hra ukončena (například 3 minuty). V rámci tělovýchovné chvílky (ranního cvičení) je možné papírové koule využít ke zdravotnímu cvičení a dále při pohybové hře.

9.8 Řekni kde!

Cíl aktivity:

Rozvoj vnímání, poznávání a uvědomování si vlastního těla, rozvoj pravolevé orientace, relaxace.

Pomůcky:

Peříčka, podložky.

Místo:

Klidné místo ve vnitřních či venkovních prostorech.

Organizace:

Děti se rozdělí do dvojic. Každá dvojice dostane jednu podložku a jedno pírko.

Popis hry:

Jeden ze dvojice se položí zády na podložku a zavře oči. Druhé dítě ho pírkiem lehce lechtá (dotýká se ho) na různých místech na jeho těle. Dítě, které leží na podložce, hádá, jakého místa se pírko dotklo. Po určité době se dvojice vystřídají. Ten kdo hádal místa, kde ho pírko lechtalo, bude tím, kdo se pírkiem dotýká a naopak.

Poznámky:

U této hry je možné dětem potichu pustit relaxační hudbu. Při tvoření dvojic můžeme nechat samotné děti, aby se rozdělily podle toho, jak samy chtějí. Ale hru také můžeme použít k tomu, aby se děti lépe poznávaly v rámci skupiny a utvořit takové dvojice, o kterých víme, že by se samy nespojily. Pokud se jedná o malou skupinu dětí, je možné, aby všechny děti ležely a hádaly a pírkiem lechtala pouze vedoucí skupiny (paní učitelka).

9.9 Na hasiče

Cíl aktivity:

Rozvoj obratnosti, rychlosti, samostatnosti při oblékání a svlékání, zdravé soutěživosti.

Pomůcky:

Oblečení (tepláky, mikiny, čepice, boty).

Místo:

Vymezená plocha ve vnitřních či venkovních prostorách.

Organizace:

Hráči jsou rozděleni do dvojic.

Popis hry:

Vždy se připraví dvojice dětí. Každý hráč dostane na své vyznačené místo od každého typu oblečení jeden kus, tak aby oba hráči měli stejný počet kusů oblečení a stejné části oblečení. Po odstartování je úkolem hráčů co nejrychleji si obléci všechny kusy oblečení. Soutěž může pokračovat tím, že hráči soutěží v tom, kdo si oblečené části rychleji svlékne a složí. Vyhrává ten, kdo zadaný úkol splní dříve. Ostatní hráči představují fanoušky. Po dokončení soutěže se dvojice vymění. Takto pokračujeme, dokud se nevystřídají všechny děti.

Poznámky:

Dvojice se snažíme utvářet tak, aby byly jejich síly přibližně vyrovnané. Je důležité dětem vysvětlit, kdy je jejich úkol považován za dokončený (například po oblečení všech částí oblečení a stojí na svém místě nebo po oblečení a svlečení všech částí oblečení a jejich složení). Soutěžní oblečení si děti oblékají na své, proto je lepší zvolit větší velikost oděvu, který využíváme pro soutěžení. Hra je motivovaná prací hasičů, kteří, když hoří, tak se musí co nejrychleji obléci a vyrazit na pomoc. Při menším počtu hráčů je možné hru hrát formou turnaje, kdy děti, které vyhrály soutěží dále mezi sebou a takto pokračujeme do té doby, než máme úplného vítěze. Tuto variantu je třeba zvážit, aby hráči, kteří ze hry vypadli dříve, se nenudili.

9.10 Pozor had!

Cíl aktivity:

Rozvoj prostorové orientace, ohleduplnosti vůči ostatním, přirozených pohybů (skákání, chůze).

Pomůcky:

Stužky, švihadla či provázky.

Místo:

Vymezená plocha ve vnitřních prostorách.

Organizace:

Hráči hrají každý sám za sebe. Hrají všichni proti všem.

Popis hry:

Děti se volně pohybují po vymezeném prostoru, kde jsou různě rozmístěny stužky (švihadla, provázky), které představují hady. Děti se musí pohybovat tak, aby na hada nešláply, ale přeskočily ho. Když hada dítě přeskočí, může ho ze země sebrat. Vítězí to dítě, které sesbíralo nejvíce hadů.

Poznámky:

Z důvodu bezpečnosti a kontroly dodržování pravidel není vhodné hru hrát ve velkém množství hráčů. Vhodný je počet do 10 hráčů. Záleží však také na velikosti prostoru. Počet hadů volíme vždy vyšší než je počet hráčů. Doporučuji troj až čtyř násobek počtu hráčů. Pokud máme početnější skupinu hráčů, je možné hráče rozdělit na dvě skupiny. První skupina soutěží a druhá pomáhá s kontrolou dodržování pravidel a naopak.

10 Diskuse

Cílem šetření bylo na základě rozhovorů a analýzy dokumentu zjistit, jaká specifika je potřeba zajistit při pohybových aktivitách dětí se zrakovým postižením a na základě toho vytvořit instrukční materiál. Jak z rozhovorů, tak z analýzy dokumentu vyplynula základní specifika pohybových aktivit u dětí se zrakovým postižením, kterými je například zvýšená dopomoc či výrazné vyznačení prostoru, ve kterém aktivita probíhá. V rámci šetření jsem dospěla k názoru, že není potřebné vždy upravovat podmínky, ve kterých pohybová hra probíhá, ale především děti se zrakovým postižením naučit zvládat podmínky, které jsou reálné. Tak se nejlépe naučí žít plnohodnotný život. Dalo by se říci, že smyslem by mělo být učit děti se zrakovým postižením žít v prostředí, ve kterém vyrůstají. K tomu jim právě mohou pomoci pohybové hry, které kromě toho, že podporují socializaci, přináší pocit radosti, učí děti prohrávat a jiné, tak nenásilně rozvíjí jednotlivé oblasti, které mohou být pro děti se zrakovým postižením obtížnými. Na základě těchto poznatků, byl vytvořen soubor pohybových her pro děti se zrakovým postižením.

Instrukční materiál, který vznikl na základě kvalitativního šetření, obsahuje pohybové hry, které na první pohled nemusí působit nijak odlišně od běžných her. Mým cílem bylo především uvést hry, které mimo jiné rozvíjejí oblasti, působící dětem se zrakovým postižením obtíže a dovednosti, které umožňují určitá omezení kompenzovat.

ZÁVĚR

Informace uvedené v teoretické části bakalářské práce seznámily s problematikou vývoje dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku se zaměřením na pohybový vývoj jedince se zrakovým postižením. Mimo to jsou zde uvedeny základní informace vztahující se k zrakovému postižení, jako je například definice a klasifikace zrakového postižení, ale také informace vztahující se k problematice předškolního vzdělávání dětí se zrakovým postižením.

V praktické části jsou prezentovány výsledky získané na základě kvalitativního šetření, jehož cílem bylo zjistit specifika pohybových aktivit u dětí se zrakovým postižením a jaké konkrétní aktivity, úkony a dovednosti dělají v rámci pohybových aktivit dětem se zrakovým postižením největší obtíže. Na základě těchto informací došlo k naplnění primárního cíle, kterým byla tvorba instrukčního materiálu. Tedy souboru pohybových her vhodných pro děti se zrakovým postižením.

Velkým přínosem při tvorbě instrukčního materiálu pro mne byly rozhovory uskutečněné s pedagogy MŠ pro děti se zrakovým postižením. Jejich názory považuji v souvislosti s jejich praktickými zkušenostmi za objektivní. Původně jsem se domnívala, že pohybové hry budu tvořit na základě toho, že vytvořím specifické podmínky, ve kterých hry budou probíhat. Ve výsledku došlo k seskupení několika her, které jsou zaměřené na reedukaci a kompenzaci. Cílem her je to, aby se dítě učilo žít v reálném prostředí, které ho obklopuje.

Jelikož došlo k aplikaci her v MŠ zřízené pro děti se zrakovým postižením i MŠ v hlavním vzdělávacím proudu, mohu s radostí konstatovat, že hry zaujaly děti i pedagogické pracovníky, kteří u této realizace byli. I když se jedná o pohybové hry, které jsou vhodné pro děti se zrakovým postižením, je zapotřebí brát v úvahu o jakou oční vadu či onemocnění se jedná a hru přizpůsobit individuálním potřebám dětí.

Doufám, že tento instrukční materiál poslouží jako inspirace nejen pro učitele dětí se zrakovým postižením, ale také jejich rodiče. Dle mého názoru by bylo přínosné a vhodné, aby tento instrukční materiál byl pouhým zlomkem rozsáhlejšího sborníku her, které jsou takto zaměřené.

SEZNAM LITERATURY

Knižní publikace

1. BLÁHA, L., PYŠNÝ, L., 2000. *Provozování pohybových aktivit zrakově handicapovanou populací*. Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem. ISBN 80-7044-323-5.
2. GÓRNY, M., 2013. *Estetika pohybu dětí se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3645-6.
3. DVOŘÁKOVÁ, H., 2011. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-819-7.
4. EILEEN, K., 2008. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-421-2.
5. FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., RŮŽIČKOVÁ, V., 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1857-5.
6. GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vydání. ISBN 9788073151850.
7. HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z., 2007. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-159-1.
8. JANEČKA, Z., BLÁHA, L. et al., 2013. *Motorické kompetence osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3953-2.
9. KALMAN, M., HAMŘÍK, Z., PAVELKA, J., 2009. *Podpora pohybové aktivity pro odbornou veřejnost*. Olomouc: ORE – institut. ISBN 978-80-254-5965-2.
10. KOCHOVÁ, K., SCHAEFEROVÁ, M., 2015. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5.

11. KOŽÁTKOVÁ, S., 2007. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.
12. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L., 2000. *Oftalmopedie*. 2. vydání. Brno: Paido. ISBN 80-85931-84-2.
13. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
14. LUDÍKOVÁ, L., KOZÁKOVÁ, Z., 2012. *Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3094-2.
15. MUŽÍK, V., KREJČÍ, M., 1997. *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-17-7.
16. NOVOHRADSKÁ, H., 2009. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Ostrava: Universitas Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-731-1.
17. OPATŘILOVÁ, D. et al., 2008. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-3977-3.
18. PFEIFFER, J., ŠVESTKOVÁ, O., 2008. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1587-2.
19. POLEDNÍKOVÁ, L., 2005. *Oftalmopedie*. Ostrava: OU PF Centrum dalšího vzdělávání.
20. PŘINOSILOVÁ, D., 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-157-7.
21. RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. et al., 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.
22. RŮŽIČKOVÁ, K., VÍTKOVÁ, J., 2014. *Vybrané kapitoly z tyflogedie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-424-3.

23. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1049-5.
24. SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
25. SOVÁK, M. et al., 2000. *Defektologický slovník*. 3. vydání. Jihočany: H&H Vyšehradská, s. r. o. ISBN 80-86022-76-5.
26. ŠULOVÁ, L., 2010. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-2461-820-3.
27. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
28. VÁGNEROVÁ, M., 2012a. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 5. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7.
29. VÁGNEROVÁ, M., 2012b. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
30. VALENTA, M. et al., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.
31. VÍTEK, J., VÍTKOVÁ, M., 2010. *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-210-9.

Článek v časopise

32. OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J., 2016. Od předškolní výchovy k předškolnímu vzdělávání a zpátky k předškolní výchově (Cesta od nedokonalé zmenšeniny dospělého k autonomní osobnosti). *Pedagogika*. 66(1), 39-50. ISSN 0031-3815.

Elektronické zdroje

33. Metodický portál RVP, 2017. [online]. Metodický portál RVP. [cit. 2017-01-16]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12353>

34. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. [online]. [cit. 2016-12-19]. s. 1-13. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
35. SPLAVCOVÁ, H., ŠMELOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J., SYSLOVÁ, Z. et al., 2017. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2017-1-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>

Dokumenty (zákony)

36. Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, 2005. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 4, s. 61-63.
37. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 103, s. 4840-43. ISSN 1211-1244.

Zahraniční zdroje

38. *International statistical classification of diseases and related health problems. 10th revision.* 2010. Geneva: World Health Organization. ISBN 978 92 4 154834 2.
39. ISSELBACHER, K. J. et al., 1994. *Harrison's Principles of Internal Medicine.* 13. vydání. McGraw-Hill. ISBN 0-07-113381-x.
40. NELSON, W., BEHRMAN, R. et al., 1992. *Nelson textbook of pediatrics.* 14. vydání. Philadelphia: Saunders. ISBN 0-7216-2976-8.
41. POŽÁR, L., 2000. *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku.* Trnava. ISBN 80-88774-74-8.
42. SCHEIMAN, M., SCHEIMAN, M., WHITTAKER, S., 2007. *Low rehabilitation: a practical guide for occupational therapists.* Thorofare : SLACK Inc. ISBN 1-55642-734-4.

43. ZIHL, J. et al., 2011. *Sehstörungen bei Kindern: Visuoperzeptive und visuokognitive Störungen bei Kindern mit CVI*. 2. vydání. Springer. ISBN 978-3-7091-0782-9

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – otázky pro polostrukturovaný rozhovor pro pedagožky z MŠ pro děti se zrakovým postižením

Příloha č. 2 – informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Příloha č. 1

Otázky pro polostrukturovaný rozhovor pro pedagožky z MŠ pro děti se zrakovým postižením

1. Jaké konkrétní aktivity případně dovednosti, úkony, v rámci pohybových aktivit, dělají dětem se zrakovým postižením největší obtíže?
2. Je zapotřebí zajistit při pohybových aktivitách dětí se zrakovým postižením specifické podmínky?
3. Kdy jsou v rámci časového rozvrhu MŠ pohybové aktivity realizovány?

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Já,, jsem byl/a seznámen/a s podstatou a účelem výzkumu, který je součástí bakalářské práce "Pohybové aktivity u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku" na ústavu sociálních a speciálně pedagogických věd ZSF JU. Jsem si vědom/a toho, že mohu od účasti na výzkumu kdykoli odstoupit. Moje účast je dobrovolná. Výzkumník prohlašuje, že osobní údaje, které by mohly účastníka výzkumu identifikovat, nebudou nikomu předány a nebudou se vyskytovat v bakalářské práci ani jiných referencích.

Souhlasím s pořízením audiozáznamu ze skupinového rozhovoru (ano/ne)
Souhlasím s přímým citováním mého projevu v bakalářské práci (ano/ne)

Datum 24.2.2017

Podpis

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Já,, jsem byl/a seznámen/a s podstatou a účelem výzkumu, který je součástí bakalářské práce "Pohybové aktivity u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku" na ústavu sociálních a speciálně pedagogických věd ZSF JU. Jsem si vědom/a toho, že mohu od účasti na výzkumu kdykoli odstoupit. Moje účast je dobrovolná. Výzkumník prohlašuje, že osobní údaje, které by mohly účastníka výzkumu identifikovat, nebudou nikomu předány a nebudou se vyskytovat v bakalářské práci ani jiných referencích.

Souhlasím s pořízením audiozáznamu ze skupinového rozhovoru (ano/ne) *ano*
Souhlasím s přímým citováním mého projevu v bakalářské práci (ano/ne) *ano*

Datum *24.9.2017*

Podpis

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

WHO – World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

MŠ – Mateřská škola

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

SPC – Speciálně pedagogické centrum