



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

**Tvorba instrukčních materiálů pro vybrané sportovní
aktivity dětí a žáků s postižením zraku**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Jana Dvořáková

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

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „Tvorba instrukčních materiálů pro vybrané sportovní aktivity dětí a žáků s postižením zraku“ 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 16. 8. 2019

.....

podpis

Poděkování

Poděkovat bych chtěla především Mgr. et Mgr. Radce Prázdne, Ph.D., za pomoc s vypracováním bakalářské práce, za to, že jsem se vždy mohla spolehnout na její odborné rady, psychickou podporu, trpělivost a vstřícný přístup.

Dále bych ráda poděkovala všem pedagogům, kteří ve svém volném čase poskytli rozhovory nezbytné pro vypracování praktické části práce. Velký dík patří také školám pro žáky se zrakovým postižením, které daly k rozhovorům s jejich zaměstnanci svolení.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině za jejich podporu, pochopení a trpělivost v průběhu celého studia.

Tvorba instrukčních materiálů pro vybrané sportovní aktivity dětí a žáků s postižením zraku

Abstrakt

Bakalářská práce se věnuje metodice výuky vybraných sportovních aktivit ve školách pro žáky se zrakovým postižením. Pro účely této práce byly vybrány sportovní aktivity: bruslení, cyklistika a plavání. Cílem je vytvořit videa, která budou sloužit jako instrukční materiály pro učitele tělesné výchovy na školách pro žáky se zrakovým postižením, ale i pro rodiče žáků se zrakovým postižením.

V teoretické části práce je vymezena terminologie a legislativa spojená s problematikou výuky sportu žáků se zrakovým postižením. Je zde popsána medicínská i funkční klasifikace zrakového postižení, možnosti kompenzace zrakových limitů, specifika vrozeného zrakového postižení a vývoje dítěte s postižením zraku. V dalších kapitolách je popsán současný edukační systém dětí a žáků s postižením zraku. Teoretická část je zakončena popisem metodiky výuky bruslení, jízdy na kole a plavání, která je modifikovaná pro potřeby žáků se zrakovým postižením.

Praktická část práce vychází z rozhovorů s pedagogy, kteří vyučují tělesnou výchovu na základních školách pro žáky se zrakovým postižením. Cílem rozhovorů bylo zjistit, jak výuka vybraných sportovních aktivit probíhá v praxi. Výpovědi respondentů byly porovnány s dostupnou odbornou literaturou a poznatky z těchto zdrojů sloužily jako materiály k tvorbě výukových videí, která slouží jako metodické a instrukční materiály pro výuku bruslení, plavání a jízdy na kole u žáků se zrakovým postižením. Zpracovaná videa jsou přílohou této bakalářské práce.

Klíčová slova

Bruslení; cyklistika; plavání; sport osob se zrakovým postižením; tělesná výchova; žák se zrakovým postižením

Creation of instructional materials for selected sports leisure activities of children with visual impairment

Abstract

This bachelor thesis is focused on the methodology of teaching selected sports activities in schools for pupils with visual impairment. For the purpose of this thesis there were chosen three sport activities: ice skating, cycling and swimming. The aim was to create videos that will serve as instructional material for physical education teachers in schools for pupils with visual impairment, but also for parents of pupils with visual impairment.

The theoretical part defines terminology and legislation connected with the issue of teaching physical education of pupils with visual impairment. Medical and functional classification of visual impairment is described as well as possible of compensation of visual limits, specifics of congenital visual impairment and development of a child with visual impairment. The following chapters describe the current educational system of children and pupils with visual impairment. The theoretical part concludes with a description of the methodology of ice skating, cycling and swimming, which is modified for the needs of pupils with visual impairment.

The practical part is based on interviews with teachers who teach physical education at primary schools for pupils with visual impairment. The aim of the interviews was to find out how the teaching of selected sports activities works in real life. Respondents' testimonies were compared with available scientific literature and knowledge from these sources served as materials for creating educational videos that serve as methodological and instructional materials for ice skating, swimming and cycling lessons for pupils with visual impairments. These videos are attached to this bachelor thesis.

Keywords

Cycling; ice skating; physical education; pupil with visual impairment; sport of people with visual impairment; swimming

OBSAH

Úvod.....	8
1 Dítě a žák s postižením zraku	9
1.1 Terminologické vymezení pojmů a legislativní rámec	9
1.2 Dělení zrakového postižení podle závažnosti	9
2 Možnosti kompenzace zrakových limitů	13
2.1 Kompenzace zrakových limitů pomocí hmatu.....	13
2.2 Kompenzace zrakových limitů pomocí sluchu	14
2.3 Kompenzace zrakových limitů pomocí čichu	14
2.4 Kompenzace zrakových limitů pomocí chuti.....	15
3 Specifika vrozeného zrakového postižení.....	16
3.1 Specifika vývoje dítěte s postižením zraku.....	17
3.1.1 Vývoj kognitivních funkcí.....	17
3.1.2 Vývoj pohybových funkcí.....	19
3.1.3 Socializační vývoj	21
4 Edukační systém dětí a žáků s postižením.....	23
4.1 Legislativní vymezení předškolního a základního vzdělávání ve vztahu k dětem a žákům s postižením zraku	23
4.1.1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.....	23
4.1.2 Vyhláška č. 416/2017 Sb.....	25
4.2 Vzdělávání v předmětové oblasti Člověk a zdraví žáka s ZP	27
5 Vybrané sportovní aktivity osob se ZP.....	30
5.1 Bruslení	30
5.2 Cyklistika	31
5.3 Plavání.....	32
6 Praktická část	35
7 Metodologie	36
7.1 Rozhovory s pedagogy tělesné výchovy na školách pro žáky se zrakovým postižením	36
7.1.1 Profily respondentů	36
7.1.2 Strukturované výpovědi respondentů.....	37
7.2 Diskuse.....	42

Závěr	54
Seznam použité literatury	55
Seznam příloh	58

ÚVOD

Sport je v dnešní době velmi oblíbeným způsobem trávení volného času. Člověku přináší zábavu, odreagování i smysluplné trávení volného času s přáteli a rodinou, při kterém posilují své tělo, což má mnoho pozitivních zdravotních dopadů. To stejné platí i u osob se zrakovým postižením.

Mnoho laiků se může domnívat, že jsou sportovní aktivity pro osoby se zrakovým postižením z bezpečnostních důvodů nevhodné. Není tomu tak. S dobrou přípravou, vhodnou asistencí a metodikou výuky modifikovanou pro potřeby osob se zrakovým postižením mají tyto osoby otevřené dveře k mnoha sportovním aktivitám, ve kterých se mohou realizovat stejně jako osoby vidící.

Tato bakalářská práce si klade za cíl shromáždit teoretické poznatky týkající se sportu osob se zrakovým postižením a na základě těchto informací vytvořit instrukční materiály ve formě videí, která seznámí rodiče i učitele žáků se zrakovým postižením s metodikou výuky plavání, jízdy na kole a bruslení. Tyto tři sportovní aktivity byly vybrány z toho důvodu, že se s nimi žáci běžně setkávají jak při výuce tělesné výchovy ve školách, tak při trávení volného času s rodinou.

První část práce je teoretická. První kapitoly se věnují základní terminologii týkající se sportu osob se zrakovým postižením. Práce se dále věnuje i tomu, jak je problematika výuky sportu ukotvena v legislativě a rámcovém vzdělávacím programu. Teoretická část je zakončena popisem metodiky výuky jízdy na kole, bruslení a plavání.

Druhá část práce je praktická. Praktická část je založena na rozhovorech s učiteli tělesné výchovy, kteří působí na základních školách pro žáky se zrakovým postižením. Výpovědi pedagogů jsou následně shrnuty a porovnány v diskusi.

Informace získané z rozhovorů sloužily jako podklad pro vytvoření instrukčních videí pro výuku bruslení, plavání a jízdy na kole, která jsou přílohou této bakalářské práce.

1 DÍTĚ A ŽÁK S POSTIŽENÍM ZRAKU

1.1 Terminologické vymezení pojmů a legislativní rámec

Dříve, než se hlouběji ponoříme do tématu, je důležité hned na začátku vymezit, kdo spadá pod pojem žák s postižením zraku. Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon) spadá žák se zrakovým postižením do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako žáka se speciálními vzdělávacími potřebami chápeme takovou osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností, nebo k uplatnění, nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Takto chápe pojem žák s postižením zraku česká legislativa.

Oproti tomu Světová zdravotnická organizace (dále jen WHO) v roce 1992 definovala osobu se zrakovým postižením jako osobu, která má: „*postižení zrakových funkcí trvajících i po medicínské léčbě, anebo po korigování standardní refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než 0,3 (6/18) až po světlocit, nebo je zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci, přitom tato osoba užívá nebo je potenciálně schopna používat zrak na plánování a vlastní provádění činnosti*“ (Vítková et al., 2004, str. 215).

Srovnáme-li tyto dvě definice, můžeme si všimnout, že WHO jasně vymezuje zrakové postižení z medicínského hlediska. V našem školském zákoně takovéto jasné medicínské vymezení chybí. Z pohledu školské legislativy není důležité, z jakého důvodu spadá daný žák do kategorie žáků se zrakovým postižením. Důležité je to, jaká podpora bude takovému žákovi poskytnuta.

1.2 Dělení zrakového postižení podle závažnosti

V literatuře se můžeme setkat s několika typy dělení zrakového postižení dle závažnosti. První klasifikací zrakového postižení, se kterou se můžeme setkat, je tzv. *medicínská klasifikace*, která rozlišuje závažnost zrakového postižení na základě hodnot zrakové ostrosti a šíře zorného pole. V Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN) – 10. revizi nalezneme následující dělení zrakových vad:

- 1) Mírná nebo žádná zraková vada 0 – vizus stejný nebo lepší než 6/18, 3/10 (0,3), 20/70;
- 2) Středně těžká zraková vada 1 – vizus horší než 6/18, 3/10 (0,3), 20/70, ale stejný nebo lepší než 6/60, 1/10 (0,01), 20/200;

- 3) Těžká zraková vada 2 – vizus horší než 6/60, 1/10 (0,01), 20/200, ale stejný nebo lepší než 3/60, 1/20 (0,05), 20/400;
- 4) Slepota 3 – vizus horší než 3/60, 1/20 (0,05), 20/400, ale stejný nebo lepší než 1/60*, 1/50 (0,02), 5/300 (20/1200);
- 5) Slepota 4 – vizus horší než 1/60*, 1/50 (0,02), 5/300 (20/1200), ale stejný nebo lepší než vnímání světla;
- 6) Slepota 5 – žádné vnímání světla;
- 7) 9 – zraková vada nezjištěna nebo nespecifikována.

*Nebo počítání prstů na vzdálenost 1 metru (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů - 10. revize: Poruchy vidění a slepota (H53 – H54), 2014).

Světová zdravotnická organizace (WHO) rovněž dělí zrakové postižení dle vizu. WHO však na rozdíl od MKN ve svém dělení používá termín slabozrakost. Slepota dělí na praktickou a úplnou, viz níže:

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.

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.

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.

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.

Úplná slepota – ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5. (Klasifikace zrakového postižení podle WHO, © 2002)

Další možnost dělení zrakových vad přináší např. Dotřelová, která rozlišuje 2 druhy slabozrakosti a 3 druhy nevidomosti:

- 1) Lehká slabozrakost – do 6/60 včetně;
- 2) Těžká slabozrakost – pod 6/60 do 3/60 včetně;
- 3) Praktická nevidomost – a) Pokles centrální zrakové ostrost pod 3/60 do 1/60 včetně, b) Binokulární zorné pole menší než 10°, ale větší než 5° kolem centrální fixace;
- 4) Skutečná nevidomost – a) Pokles centrální zrakové ostrost pod 1/60 – světlocit, b) Binokulární zorné pole 5° a méně i bez porušení centrální fixace;
- 5) Plná slepota – světlocit s chybnou světelnou projekcí až po ztrátu světlocitu (amauróza) (Kraus, 1997).

Kromě medicínské klasifikace vidění rozlišujeme také *funkční klasifikaci vidění*. Americká autorka Anne L. Corn popisuje trojdimenzionální model funkčního vidění následovně:

- 1) *Dimenze vizuálních schopností* – tato dimenze zahrnuje 5 fyziologických komponentů vidění:
 - a) Ostrost na blízkou vzdálenost;
 - b) Centrální a periferní pole vidění;
 - c) Pohyblivost zrakového aparátu, funkce okcipitálního laloku a dalších oblastí mozku, které přispívají k fixaci, fúzi, povědomí o pohybu a změny tvaru nitrooční čočky;
 - d) Vnímání světla a barev, včetně tolerance pro světlo a v případě nedostatečnosti barevného vidění vnímání různých stupňů šedi.
- 2) *Dimenze individuálních předpokladů* – tato dimenze zahrnuje minulé zkušenosti a jedinci dostupné funkce, které mu umožňují reagovat na nové podněty. Stejně jako předchozí dimenze má i tato 5 komponentů, jimiž jsou:
 - a) Kognice;

- b) Senzorický vývoj a senzorická integrace;
 - c) Percepční schopnosti;
 - d) Psychický stav;
 - e) Fyzický stav.
- 3) *Dimenze vnějších vizuálních podnětů* – atributy objektů, které umožňují být "viditelné" osobám, které se narodily se zrakem, nebo získaly zrak. Komponenty této dimenze zahrnují:
- a) Barvy – odstín, sytost a jas;
 - b) Kontrast – vytvořený barvami a množstvím světla na různých částech objektu;
 - c) Čas – frekvence, trvání a rychlost prezentace;
 - d) Prostor – velikost, nepořádek, vzor, vzdálenost, vztahy mezi předměty, rozměry, obrysy a vnitřní detaily;
 - e) Osvětlení – množství a typ světla pronikající do očí a odrazivost objektů (Corn, 1983).

2 MOŽNOSTI KOMPENZACE ZRAKOVÝCH LIMITŮ

Zrak je pro člověka jedním z nejdůležitějších smyslových orgánů, protože jeho pomocí vnímá většinu informací o okolním světě. Při nedostatečné funkci zrakového orgánu je zapotřebí, aby zbylé smysly alespoň částečně přebraly funkci zraku.

2.1 Kompenzace zrakových limitů pomocí hmatu

Hmat je jedním ze smyslů, který hraje důležitou roli v rámci kompenzace snížené funkce zraku tím, že nahrazuje jeho poznávací a kontrolní funkci. Není možné hmatem zrak nahradit dokonale, protože počitky získané hmatem neodrážejí všechny vlastnosti předmětů, které je možno vnímat zrakem (Finková, 2011). Hmat nám umožňuje poznávat pouze předměty, které máme na dosah ruky, zatímco zrakem jsme schopni vnímat i objekty v dálce. Vzdálenost předmětů však není jedinou bariérou při hmatovém vnímání. Mnohé předměty jsou příliš velké (hory), některé příliš malé (malé části květů), jemné (pavučina, sněhová vločka) či zdraví nebezpečné (oheň) (Požár, 2007). Litvak k tomuto tématu dodává, že v některých situacích nám naopak hmat poskytne informace, které jsou pouhým zrakem nezjistitelné, jako například pevnost, teplota, drsnost povrchu apod. (Litvak, 1979).

Různé formy hmatání se objevují ve všech druzích činností osob nevidomých a těžce slabozrakých. Formy hmatání rozlišujeme 3. Jedná se o hmat *pasivní*, *aktivní* a *instrumentální* (zprostředkovaný). Pasivním hmatem rozumíme hmat za relativního klidu objektu a povrchu receptoru (např. položení ruky na předmět). Touto formou hmatání nezískáme celkový obraz předmětu, nicméně dokážeme takto získat mnoho fyzikálních, prostorových a časových souvislostí. Přesnou představu o předmětu a jeho vlastnostech (celkový vjemový obraz) získáme až aktivním hmatáním. Aktivní hmatání je nejpřesnější formou vyhmatávání. Formu hmatu prostřednictvím nějakého předmětu (slepecké hole, tužky atp.) nazýváme hmatáním instrumentálním (Finková, 2011). Požár ve své publikaci uvádí, že na hmatovém počitku se podílí i pocity kinestetické (Požár, 2007).

Výcvik hmatového vnímání musí být systematický. Obzvláště u dětí je důležité začínat nejprve s jednoduchými předměty a až pak přecházet ke složitějším. Důležité je i naučit dítě hmatat pomalu a zbytečně netlačit, aby byl hmatový obraz co nejpřesnější. Nesmíme zapomínat, že pro úspěšnou orientaci v prostoru je důležité rozvíjet také hmatání nohama. Díky tomuto typu hmatání je možné rozlišit různé druhy povrchů například

podle tvrdosti (tráva, asfalt) a reliéfu (hladký asfalt, kostky, varovné pásy). Pro zlepšení hmatového vnímání je vhodné volit obuv se slabší podrážkou, která zároveň poskytuje zvukové podněty při kontaktu s podložkou (Keblová, 1999 a).

2.2 Kompenzace zrakových limitů pomocí sluchu

Sluchové vnímání je podobně jako vnímání hmatové jedním z nejdůležitějších kompenzačních mechanismů člověka se zrakovým postižením. Není sice tak přesné, jako vnímání hmatové, ale sluch člověku přináší až patnáct procent všech informací z okolí. Díky sluchu se můžeme dorozumívat s lidmi pomocí mluvené řeči, předávat si navzájem poznatky a vědomosti, vnímání hudby nám poskytuje estetické prožitky, dokáže nás upozornit na nebezpečí apod. Pro osoby se zrakovým postižením hraje sluch důležitou roli v prostorové orientaci jakožto dálkový analyzátor (Keblová, 1999 c).

Zvláště nevidomí lidé se musí na svůj sluch spoléhat více než lidé vidící. Jejich sluch proto často bývá lépe rozvinutý, citlivější a diferencovanější, a to v důsledku častějšího používání. Oproti hmatu má sluchové vnímání tu výhodu, že přináší informace rychleji (Vágnerová, 2008).

U dítěte se zrakovým postižením je třeba sluch systematicky rozvíjet a zaměřit se přitom na osvojení sluchových dovedností, rozvoj sluchové paměti, výchovu k uvědomělé sluchové pozornosti a osvojení specifických kritérií pro hodnocení projevů okolního světa, která se liší od kritérií dětí vidoucích. Děti se zrakovým postižením by se neměly učit jen slyšet a sledovat hovor, ale měly by se také naučit rozeznat, odkud zvuk přichází, eliminovat šumy, poznat osoby podle hlasu, rozeznat hlasitou a tichou řeč, pomalé a rychlé kroky, předměty a činnosti dle charakteristických zvuků (např. hudební nástroje, hračky apod.). Dítě bychom měli upozornit i na zvuky, které mu mohou pomoci s orientací v prostoru, a vysvětlit mu původ těchto zvuků (Keblová, 1999 c).

2.3 Kompenzace zrakových limitů pomocí čichu

Čichové vnímání nehraje pro běžnou populaci lidí zvlášť důležitou roli. Pro osoby se zrakovým postižením je však tento smyslový vjem významný, a proto je třeba i tento smysl systematicky rozvíjet. Dokáže člověka se zrakovým postižením upozornit na nebezpečí (únik plynu, nevhodné potraviny), umožňuje získávat z vnějšího prostředí specifické informace, ovlivňuje citovou stránku jejich prožívání, pomáhá orientovat se zprostředkovaně v čase i v prostoru, poskytuje doplňující údaje o okolí a doplňuje

vjemy zbylých smyslových orgánů. Pomocí čichu je také možno rozlišit známé osoby podle jejich specifické vůně (Keblová, 1999 b).

2.4 Kompenzace zrakových limitů pomocí chuti

Chuťové vnímání má pro člověka se zrakovým postižením podobný význam jako vnímání čichové. Čichové a chuťové vjemy jsou tak těsně vázány, že je u dětí se zrakovým postižením nutný společný výcvik těchto smyslů, a to již v předškolním věku. Chuť dokresluje počitky vnímané zbylými smysly. Má význam také při rozlišování zdravého, ale například i zkaženého jídla (Keblová, 1999 b). Vnímání příjemných chutí může být zvláště u dětí důležitým motivačním faktorem. Chuťové vnímání tedy může mít sekundární vliv na samostatnost a orientaci v prostoru (Kimplová, Kolaříková, 2014).

3 SPECIFIKA VROZENÉHO ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ

Kompenzační mechanismy popsané v předchozí kapitole umožňují lidem se zrakovým postižením poznávat vnější svět. Deficit v oblasti zraku však narušuje a mění především kognitivní funkce, orientaci, mobilitu, ale i emocionálně sociální vývoj osobnosti (Požár, 2007). Dítěti s vrozeným postižením hrozí dle Matějčka dvojí nebezpečí. Prvním nebezpečím je nedostatek podnětů, nebo jejich nepřiměřený či nerovnoměrný přísun, což může vést k opožděnému mentálnímu vývoji dítěte s postižením. Druhou hrozbou je nevhodné výchovné vedení, ke kterému mají vychovatelé dětí s postižením větší příležitost. Důvodem tohoto nevhodného vedení je psychicky náročná situace, do které se rodiče (či další vychovatelé) dostávají. Dítě s postižením a nároky na jeho výchovu pro ně představuje určitou zátěž, která v nich může vyvolávat jistou „odvetu“. Nevhodné výchovné vedení také často pramení z nepochopení dítěte s postižením (Matějček, 2001).

Dítěti s vrozeným zrakovým postižením chybí určité zkušenosti. To může mít za následek pomalejší vývoj modifikovaný potřebou využití náhradních způsobů stimulace a učení. Největší význam má vrozené zrakové postižení pro raný vývoj dítěte. Narušuje totiž uspokojování základních psychických potřeb a mění jeho základní strategie a postoj k životu (Vágnerová, 1995).

Doba vzniku zrakového postižení výrazně ovlivňuje vnímání vnějšího světa. Je prokázáno, že lidé, kteří ztratili zrak do 5. roku života, si neuchovávají žádnou zrakovou představivost. Dají se proto srovnávat s lidmi nevidomými od narození. Ač některé konkrétní vizuální představy mohou být uchovány, pro orientaci v prostoru nemají v budoucnu žádný význam (Požár, 2007).

Vágnerová v rámci této problematiky hovoří i o tom, jak doba vzniku zrakového postižení ovlivňuje postoj rodičů k dítěti. Dítě s vrozeným zrakovým postižením je již od počátku rodiči vnímáno jako handicapované. V případě, že dítě zrakové postižení získá v pozdějším věku, mají rodiče možnost vytvořit si k dítěti normální rodičovský vztah. Postižení vzniklé později nepůsobí takové znehodnocení rodičovského statutu, a tedy je pro ně přijatelnější (Vágnerová, 1995).

Osoby s později získaným zrakovým postižením (mezi 5.– 15. rokem věku) mají zachovány určité vizuální představy o světě, které jsou užitečné při prostorové orientaci, ale i dalších činnostech. Minulé vizuální zkušenosti mohou například dotvářet představu o hmatem pozorovaném předmětu (Požár, 2007).

3.1 Specifika vývoje dítěte s postižením zraku

Jak už bylo naznačeno v předchozích kapitolách, zrakové postižení u dětí s sebou přináší mnohá omezení při poznávání okolí. Tato skutečnost se odráží i ve vývoji dětí se zrakovým postižením, ve kterém můžeme pozorovat určité specifické odchylky od normy. Těmto specifickým odchylkám vývoje se budeme věnovat v následujících podkapitolách. Z hlediska funkčního chování člověka zrakové postižení narušuje především vývoj kognitivních funkcí, orientaci a mobilitu v prostředí a emočně-sociální vývoj osobnosti (Požár, 2007). Vývoj kognitivních a pohybových funkcí a socializační vývoj blíže rozebereme v následujících kapitolách.

3.1.1 Vývoj kognitivních funkcí

Zrakové postižení významně ovlivňuje vývoj kognitivních funkcí. Ve srovnání s vidící populací má vývoj kognitivních funkcí určitá specifika. Jak už bylo popsáno v kapitole týkající se kompenzačních mechanismů, systematický výcvik smyslů je u osob se zrakovým postižením zásadní. Pokud má člověk se zrakovým postižením nějaké zbytky vidění, je třeba zrak náležitě stimulovat. Zrakové vnímání osob se zrakovým postižením se od zrakového vnímání vidících osob liší svou úplností, přesností a rychlostí. Kvalita zrakového vjemu bývá ovlivněna složitostí objektů, stavem osvětlení, únavou člověka apod. (Hamadová et al., 2007).

Pro lepší porozumění dopadu postižení na člověka rozlišuje Keblová primární postižení (v našem případě zrakové postižení) a sekundární postižení, které z něho vyplývá. Sekundárně jsou postiženy ty funkce, k jejichž správnému vývoji je zapotřebí dostatek zrakových podnětů. Sekundárně může být ovlivněn také celkový rozvoj osobnosti dítěte, a to vlivem změny v postojích rodičů a veřejnosti (Keblová, 1998).

Pihrtová uvádí, že není jednoduché posuzovat intelektové schopnosti u dětí se zrakovým postižením, a to obzvláště u těch, které ještě nemluví. Vše je ještě ztíženo tím, že nebylo doposud přesně zjištěno, jak u těchto dětí probíhá proces poznávání a vývoj představ a myšlení. Bylo však vyzorováno, že senzomotorické stadium trvá u dětí se zrakovým postižením déle, než u dětí vidících a jeho průběh je více závislý na pomoci okolí (Říčan et al., 2006).

Nedostatečná stimulace sekundárně ovlivňuje i vývoj pozornosti, která bývá v předškolním věku nedozrálá, málo koncentrovaná a povrchní. Děti v tomto období často soustředí **pozornost** k vlastnímu tělu. Je však třeba poznamenat, že zvláště

nevidomé děti mají méně rušivých podnětů ve srovnání s dětmi vidícími. Na druhou stranu potřebují vyšší míru **koncentrace** i na běžné úkoly, jako třeba hmatové vnímání, orientaci v prostředí apod.

Paměť má pro děti s těžkým zrakovým postižením mnohem větší význam než pro děti vidící. Je potřeba, aby si do paměti ukládaly mnohem více informací, a to z toho důvodu, že mají k informacím omezený přístup. Aktivnější využívání paměti u těžce zrakově postižených dětí můžeme pozorovat například na úrovni jejich verbální paměti, která bývá ve srovnání s vidícími vrstevníky bohatší.

Dalším psychickým procesem, který je ovlivněn nedostatečným přísunem vizuálních vjemů, je **myšlení**. Nedostatečná smyslová zkušenost, nepřesný obraz světa a malá zásoba spíše neurčitých představ znamenají překážku v procesech generalizace a poznávání (Keblová, 1998).

Proces myšlení zrakově postižených osob se zásadně neliší od myšlení osob vidících. Obzvláště u osob nevidomých však můžeme pozorovat typické zpomalení v intelektovém vývoji, které je dáno omezením smyslových zkušeností (Hamadová et al., 2007). Oblasti, ve kterých mají nevidomé děti problémy, avšak dají se překonat vhodným vzdělávacím procesem, jsou: srovnávání a přirovnávání předmětů, identifikace předmětů se stejnými znaky a vlastnostmi a zevšeobecňování (Požár, 2000).

Myšlení je také úzce spojeno s **vývojem řeči**. Řeč má pro dítě se zrakovým postižením kompenzační charakter. Supluje smyslovou zkušenost, a tím pomáhá přiměřenému rozvoji poznávacích procesů. Zvláštnosti můžeme najít i v tvorbě slovní zásoby. Některá slova, která děti se zrakovým postižením používají, mají chudší či nepřesný významový obsah, případně jejich významu vůbec nerozumí. Tento fenomén nazýváme *verbalismus* (Keblová, 1998).

Vývoj řeči je závislý na chápání stálosti objektů a utváření pojmů. Pihrtová uvádí 6 nápadností v expresivní řeči:

- Využívání řeči k navázání a udržení kontaktu, což se odráží na obsahové i formální stránce sdělení;
- Vokalizace a řeč často slouží i jako nástroj získávání představy o prostoru (odraz zvuku od stěn);
- Nevidomé děti častěji experimentují s hlasem, melodií a rytmem;

- Nevidomým dětem trvá déle, než přejdou ke správné gramatické stavbě;
- Projevuje se u nich verbalismus, což je používání slov bez pochopení jejich obsahu;
- Nevidomé děti často opakují to, co právě slyšely (Říčan et al., 2006).

Obzvláště důležitou roli v procesech zprostředkovaného poznávání, orientace v prostoru a sociální interakce hraje sluchové vnímání (Požár, 2000). Zvuková kulisa má zvláště pro děti v kojeneckém a batolecím věku aktivizační význam. Kromě aktivizace má pro dítě také význam citový a výrazně ovlivňuje náladu dítěte (Keblová, 1998). V laické veřejnosti se často setkáváme s tvrzením, že nevidomí a slabozrací lidé mají citlivější sluch než lidé vidící. Hamadová, Květoňová a Nováková ve své publikaci uvádějí, že je toto tvrzení neopodstatněné. Dle jejich názoru je zdánlivá vyšší citlivost sluchového analyzátoru dána spíše nutností jeho aktivnějšího využívání (Hamadová et al., 2007). Oproti tomu Keblová (1998) ve své publikaci tvrdí, že sluchové vnímání těžce zrakově postižených osob diferenciovanější a citlivější je. Uvádí však, že funkční zlepšení sluchového analyzátoru není záležitostí vrozenou, ale je výsledkem učení a kompenzačního rozvoje.

3.1.2 Vývoj pohybových funkcí

Zrakové postižení u dítěte ovlivňuje i vývoj jeho pohybových funkcí. I u dětí, které jsou po pohybové stránce zdravé, můžeme pozorovat zpoždění v celkovém vývoji. Děti se zrakovým postižením jsou často hypotonické, mají špatnou koordinaci a nejistou chůzi. Mají problémy s vytvářením představ o okolí, ve kterém se nachází, a překonávání překážek a určování polohy vlastního těla provádí oproti vidícím vrstevníkům za zvýšené kontroly a pozornosti (Hamadová et al., 2007).

Při samostatném pohybu musí dítě se zrakovým postižením neustále kontrolovat své okolí, aby zamezilo střetu s překážkou. Některé děti mohou mít na základě bolestivých zkušeností ze samostatného pohybu strach. Strach a opatrnost můžeme pozorovat ve snížené rychlosti pohybu, a to obzvláště v neznámém prostředí. Dětem samozřejmě chybí zraková kontrola, což se projevuje i na držení těla. Na vidící společnost může působit „odlišně“ a rušivě i typické nevzpřímené držení hlavy zrakově postižených dětí, případně různé automatismy, jako například kývání nebo tlačení očí (Keblová, 1998).

Ve vývoji úchopu a samostatného pohybu jsou děti se ZP mnohem více závislé na vhodném vedení, protože děti jsou vizuálně motivovány k pohybu za určitým cílem.

První dny a týdny po narození je aktivita novorozence spojena převážně s uspokojováním biologických potřeb. Později v tomto období začíná být významná potřeba dostatečného přísunu podnětů. Ty rozvíjejí potřebu stimulace a zároveň jsou impulzem pro rozvoj potřeby orientace. V případě, že se dítěti vhodných podnětů nedostává, nebo je z nějakého důvodu není schopno vnímat (např. z důvodu zrakového postižení), může u dítěte docházet k podnětové, případně senzorické deprivaci (Vágnerová, 1995).

V raném věku je u nevidomých dětí často lezení nahrazeno posunováním po zadečku či zádech. Staví se, až když mají oporu nábytku. První pokusy o samostatnou chůzi také začínají později než děti vidící (Říčan et al., 2006).

Pro kojenecké období je typická separační úzkost dítěte. Ta se projevuje negativní reakcí dítěte na odloučení od blízké osoby, většinou od matky (Langmeier, Krejčířová, 2006). U dítěte se zrakovým postižením můžeme pozorovat prodloužení období separační úzkosti. Tato zvýšená závislost na rodičích může zapříčinit zpoždění ve vývoji dítěte. Pro rozvoj psychomotorického vývoje dítěte se doporučuje například plavání s dětmi, které zároveň posiluje důvěru mezi rodičem a dítětem (Janečka, Bláha, 2013).

Pro batolecí období je typický velký rozvoj hrubé motoriky, jemné motoriky a řeči. Obvykle dítě kolem jednoho roku začíná se samostatnou chůzí, od patnáctého měsíce je chůze již poměrně jistá a ve dvou letech zvládá dítě utíkat, a to i na nerovném terénu (Langmeier, Krejčířová, 2006). Janečka a Bláha (2013) uvádějí, že u kongenitálně nevidomého dítěte začíná samostatná chůze až mezi 18. a 24. měsícem. Vývoj hrubé motoriky je tedy značně posunutý, což se může zapříčinit senzomotorickou deprivací dítěte, která se může projevovat agresí, stereotypními kývavými pohyby, vztekem, záchvaty zuřivosti apod.

V předškolním období je v socializačním procesu pro dítě velmi důležitá hra. Celé toto období by se dalo označit jako období hry, která se stává hlavní činností dítěte¹ (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dítě se zrakovým postižením, ačkoliv zvládlo dohnat předchozí opoždění vývoj, je stále omezováno zvýšenou kontrolou ze strany dospělých.

¹ Na rozdíl od předchozích vývojových období, kde hra spočívala spíše ve zdokonalování motorických kompetencí. O hře v užším slova smyslu se dá tedy hovořit až v období předškolním (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě tak v rámci zachování bezpečnosti nedostává dostatečný prostor k seberealizaci (Janečka, Bláha, 2013). Langmeier a Krejčířová (2006) dále uvádějí, že myšlení dětí předškolního věku je egocentrické, antropomorfní (polidšťuje), artificialistické (všechno se „dělá“) a magické (mění fakta dle vlastního přání). Právě magičnost myšlení může vyvolávat pocity viny jako trest za špatné chování. To může ovlivnit sociální chování dítěte a následně celý jeho vývoj (Janečka, Bláha, 2013).

Mladší školní věk je pro každé dítě zkouškou zejména v oblasti sociální. Dítě by v tomto věku mělo být méně závislé na rodině, mělo by si najít své místo ve skupině vrstevníků a mělo by umět navazovat kamarádské vztahy (Langmeier, Krejčířová, 2006). Obzvláště u dětí s těžkým postižením zraku se projevuje sociální nezralost způsobena izolací dítěte. Tato nezralost má vliv na přirozené osvojování sociálních rolí a dovedností, a ty jsou podmínkou pro normální fungování jedince ve společnosti (Janečka, Bláha, 2013).

Velmi citlivým obdobím v životě člověka je období dospívání. Dospívající osoby procházejí fází emoční lability, která se projevuje změnami nálad, přecitlivostí na různé podněty, impulzivitou jednání apod. Pro toto období je také typický zájem o druhé pohlaví a hledání vlastní identity. Člověk se v tomto období snaží objevit svoji jedinečnost, a to i s mnohými nedostatky, což může být obzvláště pro osoby s různým typem postižení velmi obtížné (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dospívající s těžkým zrakovým postižením se nacházejí v obzvláště nelehké situaci v případě, že v tomto období má vůči nim rodina a okolí příliš ochranný postoj. U dospívajících s těžšími stupni zrakového postižení stále můžeme v určitých situacích pozorovat sociální nezralost. Pozitivní vliv může v těchto případech přinášet skupina vrstevníků či dobře zvolená volnočasová aktivita a sport (Janečka, Bláha, 2013).

3.1.3 Socializační vývoj

Kromě vývoje kognitivních a pohybových funkcí literatura hovoří i o vývoji socializačním. V socializačním vývoji rozlišujeme 3 významné mezníky.

Prvním mezníkem je stanovení diagnózy dítěte. Tato skutečnost často ovlivní postoj rodičů k dítěti a v extrémních případech můžeme mluvit až o krizi rodičovské identity. Změna postojů rodičů k dítěti sekundárně ovlivňuje i jeho další vývoj osobnosti.

Druhým mezníkem je zařazení dítěte do vzdělávací instituce, tedy do mateřské nebo základní školy. Nezáleží na tom, zda se jedná o speciální zařízení pro děti a žáky

se zrakovým postižením, či o zařízení hlavního vzdělávacího proudu. V obou případech si dítě poprvé uvědomí svou odlišnost od ostatních.

Třetím mezníkem je volba povolání a vstup do zaměstnání. Adolescenti nacházející se v tomto zátěžovém období se mohou setkat z nejrůznějšími reakcemi okolí, které se mohou lišit od jejich dosavadních zkušeností, a to na ně může působit traumaticky. V těchto situacích adolescenti se zrakovým postižením často prochází krizí identity. Uvědomují si, že jejich postižení je trvalé a musí si k němu najít nějaký přijatelný postoj (Keblová, 1998).

V rámci socializačního procesu dětí se zrakovým postižením hraje důležitou roli rodina, která je prvním společenstvím, do kterého dítě vstupuje. Postoje a pocity rodičů a dalších členů rodiny ovlivňují vztah k dítěti a zároveň projevy dítěte působí na členy a situaci v rodině.

Socializace a vývoj dětí se zrakovým postižením může být odlišný v těchto oblastech:

- Nemožnost učení nápodobou, což má za následek opoždění v rozvoji různých sociálních aktivit;
- Nedostatek vizuálních kontaktů v komunikaci;
- Neschopnost vnímat nonverbální složku komunikace, což může ovlivnit význam informace;
- Sociální situace (např. zapojení se do hovoru, vstup do místnosti) mohou být problematické. Z toho důvodu se klade velký důraz na nácvik sociálních dovedností;
- Vágnerová 1996 uvádí omezení schopnosti orientace, což může mít za důsledek větší závislost na okolí (Hamadová et al., 2007).

4 EDUKAČNÍ SYSTÉM DĚTÍ A ŽÁKŮ S POSTIŽENÍM

V této kapitole bakalářské práce se budeme věnovat edukačnímu systému dětí a žáků se zrakovým postižením. Postupně rozebereme možnosti jejich vzdělávání vzhledem k současné legislativě. Později se budeme věnovat i předmětové oblasti Člověk a zdraví, protože tato oblast přímo souvisí s tématem této bakalářské práce.

4.1 Legislativní vymezení předškolního a základního vzdělávání ve vztahu k dětem a žákům s postižením zraku

Vstupem do školy se z dítěte stává žák a jeho vzdělávání se řídí školskou legislativou. Legislativní dokumenty věnující se edukačnímu systému dětí a žáků se zrakovým postižením jsou:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (veřejně známý jako školský zákon);
- Vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb.

4.1.1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Ve školském zákoně se naší problematikou zabývá § 16 s názvem Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

První 4 odstavce § 16 se věnují tomu, kdo je žákem, dítětem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle školského zákona jsou to osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností, nebo k uplatnění, nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Těmi zákon rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti mají ze zákona právo na bezplatné využívání podpůrných opatření, která jim poskytuje škola a školské zařízení.

Odstavec 2 §16 školského zákona dále hovoří o tom, v čem spočívají podpůrná opatření. Podpůrná opatření zahrnují:

- Poradenskou pomoc školy a školského zařízení;
- Úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zařazení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky;
- Úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a úpravu podmínek ukončování vzdělávání;
- Možnost využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů;
- Úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy;
- Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (podrobněji rozepsáno v § 18);
- Využití asistenta pedagoga při výuce;
- Možnost využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo;
- Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Odstavec 3-6 dále hovoří o členění výše vyjmenovaných podpůrných opatřeních do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti a o možnosti jejich kombinace.

Odstavec 7 se věnuje podpůrným opatřením při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem. V těchto případech je zajištěno vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta. Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce. Při výuce českého jazyka se v tomto případě využívají postupy jako při výuce cizího jazyka. Pokud škola nebo školské zařízení využívá služby tlumočnicka českého znakového jazyka, zajistí, aby jeho činnost vykonávala osoba, která prokáže vzdělání, nebo praxi a vzdělání, jimiž získala znalost

českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni umožňující plnohodnotné vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta.

Odstavec 8 uvádí, že v případě, že dítě, žák nebo student využívá ke komunikaci s okolím prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, volí se podpůrná opatření tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta.

Velmi důležitý odstavec pro naši problematiku je odstavec 9 (a odstavec 10, který na něj navazuje), který stanovuje, že pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Odstavec 9 dále hovoří o podmínkách zařazení dítěte, žáka nebo studenta do takové třídy.

4.1.2 Vyhláška č. 416/2017 Sb.

Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. je po školském zákoně druhým dokumentem, který legislativně upravuje problematiku vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Tento dokument vstoupil v platnost 8. 12. 2017 a účinný je od 1. 1. 2018.

Oblasti, kterými se vyhláška zabývá, jsou následující.

Podpůrná opatření

V § 2 se vyhláška zabývá podpůrnými opatřeními, kterými se dají v případě potřeby upravit metody, organizace a hodnocení vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně představují malou úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. O zavedení podpůrných opatření prvního stupně rozhoduje škola, kterou daný žák navštěvuje.

Pokud na základě podpůrných opatření prvního stupně nedojde k naplnění vzdělávacích potřeb žáka, mohou být žákovi poskytnuta podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně má v kompetenci školské

poradenské zařízení a mohou být zavedena a na základě informovaného souhlasu zletilého žáka, nebo zákonného zástupce žáka.

Výpis konkrétních typů podpůrných opatření a jejich členění do výše zmíněných pěti stupňů je přílohou vyhlášky č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb.

Zvláštní ustanovení o některých podpůrných opatřeních

Hlava II vyhlášky č. 416/2017 Sb. obsahuje detailnější informace o různých typech podpůrných opatření. Konkrétně se věnuje:

- Tvorbě individuálního vzdělávacího plánu;
- Funkci asistenta pedagoga;
- Poskytování podpůrných opatření žáku používajícímu jiný komunikační systém než mluvenou řeč a konkrétněji pak:
 - Funkci tlumočnicka českého znakového jazyka;
 - Funkci přepisovatele pro neslyšící;
- Působení dalších osob poskytujících podporu.

Individuální vzdělávací plán žáka

Individuálnímu vzdělávacímu plánu žáka (často uváděnému pod zkratkou IVP) se věnuje § 3 této vyhlášky. Individuální vzdělávací plán může být vytvořen pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na základě doporučení školského poradenského zařízení. Vypracování individuálního vzdělávacího plánu má v kompetenci škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem samotným a zákonným zástupcem žáka, který s jeho zavedením musí písemně souhlasit.

Obsahem individuálního vzdělávacího plánu je: úprava obsahu vzdělávání, úprava časového a obsahového rozvržení vzdělávání žáka, úprava výukových metod a forem včetně hodnocení žáka a případně také úprava výstupů ze vzdělávání žáka. V průběhu školního roku může být individuální vzdělávací plán upraven dle potřeb žáka.

Asistent pedagoga

Roli asistenta pedagoga ve třídě popisuje § 5 vyhlášky č. 416/2017 Sb. Asistent pedagoga je dle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů

pedagogickým pracovníkem vykonávající přímou pedagogickou činnost. Funkcí asistenta pedagoga je poskytování podpory jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci výuky. Jeho přítomnost ve třídě podporuje zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole.

Asistent pedagoga zajišťuje pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga, pomoc při organizaci výuky, pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při adaptaci na školní prostředí, pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází, zajišťuje pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu, pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga může tímto způsobem zajišťovat podporu až 4 žákům ve třídě, oddělení neb studijní skupině. Počet žáků se však může navýšit v případě, že působí ve škole, třídě či studijní skupině zřízené dle § 16 odst. 9 zákona školského zákona, nebo jedná-li se o asistenta pedagoga podle § 18 odst. 1.

§ 6, 7 a 8 vyhlášky č. 416/2017 se věnují problematice žáků, kteří používají jiný komunikační systém, než je mluvená řeč.

Další osoby poskytující podporu při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami popisuje § 9. Jedná se zejména o služby osobního asistenta na základě vyjádření školského poradenského zařízení.

Vyhláška č. 416/2017 se dále věnuje:

- Postupu v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření;
- Organizaci vzdělávání žáků s přiznaným podpůrným opatřením;
- Zvláštní ustanovení o vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona;
- Vzdělávání nadaných žáků.

4.2 Vzdělávání v předmětové oblasti Člověk a zdraví žáka s ZP

Základní vzdělávání je realizováno na základě rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Současná verze RVP ZV je platná od 1. 9. 2017 a dá se nalézt na webových stránkách Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy.

Rámcový vzdělávací program je vypracován v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) a Zákonem č 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (školský

zákon). RVP zastupuje tzv. státní úroveň kurikulárních dokumentů. Naopak na úrovni školní jsou kurikulárními dokumenty školní vzdělávací programy. V obou případech se jedná o veřejné dokumenty, které jsou přístupné pro odbornou i laickou veřejnost.

RVP vychází ze strategie vzdělávání, která pracuje s tzv. klíčovými kompetencemi. Klíčové kompetence jsou souhrnem schopností, dovedností, vědomostí, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince. V rámci RVP ZV jsou za klíčové kompetence považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Kromě klíčových kompetencí popisuje RVP ZV také vzdělávací oblasti, tedy 9 oblastí, do kterých je RVP ZV orientačně rozdělen. Konkrétně se jedná o vzdělávací oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura, cizí jazyk, další cizí jazyk);
- Matematika a její aplikace (matematika a její aplikace);
- Informační a komunikační technologie (informační a komunikační technologie);
- Člověk a jeho svět (člověk a jeho svět);
- Člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství);
- Člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis);
- Umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova);
- Člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova);
- Člověk a svět práce (člověk a svět práce)

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

V rámci tématu této bakalářské práce nás nejvíce zajímá vzdělávací oblast Člověk a zdraví, protože do této vzdělávací oblasti spadá kromě výchovy ke zdraví i tělesná výchova.

Smyslem tělesné výchovy je schopnost ohodnotit úroveň své fyzické zdatnosti a zařadit pohyb do svého denního režimu tak, aby uspokojoval naše pohybové potřeby. Z tohoto důvodu je v tělesné výchově velmi důležitá motivace žáka, která je založena na jeho somatotypu a individuálním výkonu jednotlivce. Není vhodné slepě porovnávat žáky na základě výkonových norem, kterými jsou například tabulky a grafy. Tyto normy totiž neberou v úvahu růstové a genetické předpoklady žáka či jeho aktuální zdravotní stav.

Kromě rozpoznávání pohybového nadání žáků by měla tělesná výchova také odhalovat jejich zdravotní oslabení a jejich korekci. Důležitou částí tělesné výchovy by tedy měla být také korektivní a speciální vyrovnávací cvičení. RVP ZV doporučuje vyrovnávat pohybový deficit žáků III. a případně i II. zdravotní skupiny.² U těchto žáků se do výuky zařazuje tzv. zdravotní tělesná výchova, ta pomáhá žákům poznávat charakter svého zdravotního oslabení a současně žákům představuje konkrétní způsoby ovlivňování zdravotních oslabení (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

² Dle směrnice Ministerstva zdravotnictví ČR 3/1981 a metodického pokynu MZ ČR z prosince roku 1990 "Úprava a výklad směrnice č. 3/1981 MZ ČR o péči a zdraví při provádění TV a sportu" se žáci dělí do 4 zdravotních skupin. Rozdělení do skupin je následující: 1. skupina: jedinci zdraví, 2. skupina: jedinci zdraví, méně trénovaní, 3. skupina: jedinci zdravotně oslabení (trvalé nebo dočasné odchylky tělesného vývoje, tělesné stavby a zdravotního stavu), 4. skupina: jedinci nemocní.

5 VYBRANÉ SPORTOVNÍ AKTIVITY OSOB SE ZP

Protože se tato práce věnuje sportovním aktivitám žáků se zrakovým postižením, v této kapitole se zaměříme na sportovní aktivity samotné. Pro účely této bakalářské práce byly vybrány 3 sportovní aktivity, jejichž metodice výuky se budeme věnovat. Jedná se o bruslení, plavání a cyklistiku.

Všechny tyto sporty spadají do kategorie sportů individuálních, ačkoliv konkrétní způsob jejich provozování se odvíjí od toho, zda je provozuje člověk nevidomý nebo slabozraký. Existuje ale několik základních pravidel, která by se měla při sportu osob se zrakovým postižením dodržovat:

- Na veřejných místech, kde sportuje v jednu chvíli více lidí, je vhodné sportovce se zrakovým postižením viditelně označit. Někteří sportovci se zrakovým postižením označení odmítají, protože nechtějí být tímto způsobem stigmatizováni. Z hlediska zachování bezpečnosti je však označení vhodné;
- Nevidomé a těžce slabozraké sportovce by měl při sportu doprovázet vidící průvodce;
- Výuka daného sportu musí být modifikována a přizpůsobena potřebám člověka se zrakovým postižením, pro které není možné jednoduše „okoukat“ správný postoj, pohyby atd. Je třeba je dobře seznámit s pomůckami potřebnými pro daný sport, pomoci jim se nastavit do správné pozice a důkladně vysvětlit postup výuky;
- Pokud nevidomí a slabozrací provozují daný sport zcela samostatně, měli by ho provozovat na známých místech. Předem by měli mít možnost se s prostorem individuálně seznámit;
- Trasér neboli průvodce osob se zrakovým postižením při sportovních aktivitách by měl být vždy výrazně označen a ozvučen. Za zhoršených světelných podmínek může slabozrakým osobám pomoci, má-li na sobě trasér připevněné světlo (Zrakově postižení a sport, © 2016).

5.1 Bruslení

Osoby se zrakovým postižením se mohou věnovat i bruslařskému sportu. Pro bezpečnou orientaci v prostoru však potřebují k bruslení asistenci traséra. Lední bruslení může probíhat jak na zamrzlém rybníce, tak na zimním stadionu. Pro výuku bruslení

se doporučují spíše menší rybníky. Později je možné přesunout se i na zimní stadion, ale je třeba bruslaře i jeho trasera dobře označit (Zrakově postižení a sport, © 2016).

Lední bruslení se dá považovat za vhodnou sportovní aktivitu už pro děti předškolního věku. Děti v tomto věku rády běhají, hrají si na honěnou a dovádějí. Z vývojového hlediska je důležité, aby se ani děti se zrakovým postižením nebály rychlého pohybu her typických pro děti předškolního věku. Lední bruslení, ať už s oporou (např. židle) nebo bez opory je vhodným sportem pro rozvoj těchto dovedností. Před tím, než dítě se zrakovým postižením začne s bruslením, je třeba, aby mělo dobré povědomí o směru (rozumělo pojům vlevo, vpravo, dopředu, dozadu, nahoru, dolů). Pro přesnější určení směru a navigaci je vhodné seznámit dítě se zrakovým postižením s hodinovým ciferníkem. Díky metodě určování směru podle ciferníku hodin, kdy 12 hodin je přímo před námi, můžeme přesněji určovat směr jízdy, případně lokalizovat překážky (řekneme tedy „na 2 hodinách je skupinka bruslařů, kterou objedeme“, místo ne úplně přesného „vepředu a vpravo je skupinka bruslařů...“). Je také důležité nechat dítě seznámit se s bruslemi hmatem ještě před tím, než vyrazí na ledovou plochu. Při výuce samotné je vhodné využít protiskluzového chodítka jako opory. Vhodné je také vedení za využití krátkého provazu, kterým je dítě přivázané k vodiči (Lieberman et al., 2012).

5.2 Cyklistika

Dalším sportem, kterému se lidé se zrakovým postižením často věnují je cyklistika, konkrétně jízda na tandemovém kole. Lidé slabozrací mohou jezdit na kole i samostatně, a to například v klidném parku nebo na dráze, kde se vyskytuje minimum překážek. Stačí, aby následovali jiného, kontrastně označeného cyklistu, který bude sledovat okolí a včas upozorňovat na překážky. Lidé nevidomí a se zbytky zraku, u nichž samostatná jízda není možná, se mohou věnovat tandemové cyklistice, tedy jízdě na tandemovém kole. Tento sport lidé se zrakovým postižením praktikují společně s vidícím partnerem (Lieberman et al., 2012). Vidící člověk (v rámci tohoto sportu nazývaný také jako pilot) sedí na předním sedadle tandemového kola a řídí. Zároveň také naviguje jezdce se zrakovým postižením a informuje ho trase, terénu a případných překážkách (Tandem Bicycling: Tips for Cyclists Who Are Blind or Visually Impaired, © 2019). Tandemová cyklistika je často považována za jeden z nejvhodnějších sportů pro osoby se zrakovým postižením (bez ohledu na věk), protože skvěle slouží k tělesnému tréninku i rekreaci. Navíc metodika výuky jízdy na tandemovém kole nemusí být pro osoby se zrakovým postižením příliš adaptována.

Před začátkem výuky jízdy musí být osoba se zrakovým postižením dobře seznámena se všemi částmi tandemového kola a jejich funkčním významem. V ideálním případě je vhodné nejprve natrénovat základy jízdy na cyklotrenažéru, aby se osoba se zrakovým postižením nejprve v klidu seznámila s nasedáním, sesedáním, technikou šlapání, s rytmem potřebným pro plynulou jízdu apod.

Dalším aspektem výuky jízdy na tandemovém kole je udržení rovnováhy a komunikace mezi oběma jezdci. Je nezbytné, aby se před jízdou oba jezdci domluvili na konkrétních signálech (verbálních či taktilních) pro zatáčení, zpomalení, zrychlení, zastavení a nouzový signál, aby mohli oba jezdci na vše včas reagovat.

Když je osoba se zrakovým postižením seznámena s teorií jízdy, je možno začít s praktickou výukou. Na kolo nasedá první vždy osoba se zrakovým postižením, zatímco osoba vidící (pilot) pevně drží kolo. Nasedá se vždy z levé strany. Osoba se zrakovým postižením stojí levou nohou na zemi, uchopí řídítka a pravou nohu přehodí přes kolo. Poté pravou nohu položí na pedál. Když osoba se zrakovým postižením stabilně sedí na kole (s levou nohou stále na zemi), nasedá na kolo také pilot. Jakmile dá pilot pokyn k jízdě, opřou se oba jezdci pravou nohou do pedálů, usadí se na sedadle a snaží se najít stabilitu (Lieberman et al., 2012).

Tandemová cyklistika může být pro osoby se zrakovým postižením nejen cestou ke sportovnímu vyžití, ale funguje i jako příjemná „společenská událost“. Na tandemové kolo lze připevnit i 2 dětské sedačky, takže se jedná i o vhodnou aktivitu pro celou rodinu (Zrakově postižení a sport, © 2016).

5.3 Plavání

Plavání může být považováno za vhodnou sportovní aktivitu pro osoby se zrakovým postižením z toho důvodu, že je pro ně samostatný pohyb ve vodě relativně bezpečný. (SK Slavia Praha – OZP, Plavání) Nicméně je dobré, aby výuka tohoto sportu byla pod dohledem osoby, která je sama dobrým plavcem a je seznámena s metodikou výuky plavání a možnostmi, jak zprostředkovat tento sport osobám se zrakovým postižením.

Výhodou plaveckého sportu je i to, že je v současnosti řazen mezi sporty pozitivně působící na zdraví člověka a využívá se ke kondičně-zdravotně-rehabilitačním a rekreačně-relaxačním účelům. Plavání má tedy velmi pozitivní vliv nejen na tělesnou kondici člověka, ale i na jeho psychickou pohodu. Během plavání zapojujeme svaly,

kteře v běžném životě příliš nepoužíváme. Navíc zde nehrozí riziko poranění kloubů, šlach a svalů.

Na druhou stranu má plavání i své negativní stránky. Do nich můžeme zařadit riziko bakteriálních a infekčních onemocnění, která se ve vlhkém a teplém prostředí bazénu snadno přenáší, riziko podchlazení, úrazů při skocích do neznáme vody a v neposlední řadě samozřejmě i riziko utonutí (Bátorová, 2015).

Před zahájením samotné výuky plavání je důležité, aby byla osoba se zrakovým postižením dobře seznámena s okolím (velikost vodní plochy, východy, schody, upozornit na kluzký povrch). Hlučné prostředí a ozvěna, která bývá slyšet na plaveckých stadionech, může být pro osoby se zrakovým postižením nepříjemná a matoucí. Je proto třeba na to dopředu upozornit a mít na paměti možnost zhoršené schopnosti orientace v prostoru. Učitel plavání by na sobě měl mít černé syntetické tričko a černé legíny, aby byly pohyby jeho končetin dobře viditelné pod vodou. Nové dovednosti by měly být nejprve vysvětleny a předvedeny na souši. Učitel by měl poskytovat komentář o tom, co dělají ostatní a často používat jména ostatních žáků. Při plavání je vhodné využít plaveckých pruhů a hmatem usměřňovat směr plavání tak, aby měla osoba se zrakovým postižením povědomí o tom, jak plavat rovně. K určení správného směru plavání je nutná dobrá komunikace učitele a žáka. Je také možnost umístit na druhý konec bazénu hrající rádio, které bude určovat směr plavání. Je ale třeba mít na paměti, že při zvýšené hladině zvuku v hale tato metoda ztrácí smysl. Je nutné včas upozornit osobu se zrakovým postižením na to, že se blíží ke konci bazénu, aby se neuhodila. Stejně tak je nutné upozornit na jakékoliv další nebezpečí (Lieberman et al., 2012). Zkušeni plavci jsou schopni si sami počítat tempa na délku bazénu, takže už upozorňovat na blížící se konec bazénu nepotřebují (SK Slavia Praha – OZP, Plavání).

Osoba se zrakovým postižením, která zvládla správnou techniku plavání a byla seznámena s prostředím plaveckého bazénu, je dále schopna chodit plavat zcela samostatně. V některých bazénech a plaveckých areálech je možné domluvit různá opatření, která lidem se zrakovým postižením pomohou s orientací (např. možnost rezervace skříňky na jednom stálém místě, vyčlenění jedné plavecké dráhy pro osobu se zrakovým postižením atd.) (Zrakově postižení a sport, © 2016).

Při plavání mimo bazén je vhodné, aby byla osoba se zrakovým postižením doprovázena vidícím partnerem. Osoba se zrakovým postižením by také měla být seznámena s tím,

jak se orientovat ve vodě v případě nouze, a tedy, že při ztrátě orientace je dobré následovat buď směr vln, které dovedou člověka ke břehu, nebo poslouchat, odkud zní nejbližší hlasy, hudba, štěkot psů atd., a plavat tím směrem. Lidé, kteří vidí obrysy, mohou také hledat obrysy budov apod. (Swimming: Tips for Swimmers Who Are Blind or Visually Impaired, © 2019).

6 PRAKTICKÁ ČÁST

Výzkumným tématem této bakalářské práce je *Tvorba instrukčních materiálů pro vybrané sportovní aktivity dětí a žáků s postižením zraku.*

7 METODOLOGIE

Cílem této bakalářské práce je vytvořit instruktážní videa, pomocí kterých budu názorným způsobem popisovat metodiku výuky plavání, bruslení a jízdy na tandemovém kole u žáků se zrakovým postižením.

V rámci zvolené výzkumné strategie byli pro kvalitativní výzkum vybráni tři pedagogové, kteří vyučují na třech různých základních školách pro žáky se zrakovým postižením. S těmito pedagogy byly prováděny polostrukturované rozhovory.

Cílem rozhovorů bylo zjistit metodické postupy, které pedagogové používají v praxi při výuce tělesné výuky (konkrétně u sportovních aktivit vybraných pro potřeby této bakalářské práce). Metodické postupy jednotlivých pedagogů budou navzájem porovnány.

Všichni pedagogové, kteří se stali respondenty pro potřeby této bakalářské práce, podepsali informovaný souhlas (viz Příloha č. 1) s účastí na výzkumu. Kvůli zachování anonymity nejsou podepsané souhlasy součástí této práce, ale jsou bezpečně uschovány v osobní archivaci autorky.

7.1 Rozhovory s pedagogy tělesné výchovy na školách pro žáky se zrakovým postižením

Rozhovory, které tvoří základ praktické části této bakalářské práce, byly vedeny se třemi učiteli, kteří vyučují tělesnou výchovu na školách pro žáky se zrakovým postižením, ve třech různých základních školách. Tyto školy se nacházejí ve třech různých městech České republiky. Rozhovory byly prováděny na pracovištích respondentů v pauzách mezi vyučováním, před začátkem výuky, případně po jejím skončení.

Typ rozhovorů zvolen pro tuto bakalářskou práci je rozhovor polostandardizovaný. Zvolen byl z toho důvodu, aby měli pedagogové možnost volněji hovořit o svých zkušenostech s výukou daných sportovních aktivit. V případě potřeby byly kladeny také doplňující otázky, které pomohly zpřesnit výpovědi respondentů. Otázky rozhovorů jsou přílohou této bakalářské práce (viz Příloha č. 2).

7.1.1 Profily respondentů

Níže jsou popsány základní informace o jednotlivých respondentech. Respondenti jsou zde seřazeni v takovém pořadí, v jakém s nimi byly prováděny rozhovory.

Profil respondenta č. 1

Respondentovi č. 1 je 61 let a celý svůj profesní život se věnuje výuce tělesné výchovy, z toho posledních 19 let vyučuje tělesnou výchovu na základní škole pro žáky se zrakovým postižením. Respondent č. 1 se věnuje sportu s osobami se zrakovým postižením i v soukromí, protože je zároveň i rodičem dítěte se zrakovým postižením.

Profil respondenta č. 2

Respondentovi č. 2 je 36 let. Posledních 6 let pracuje jako učitel tělesné výchovy na jedné ze škol pro žáky se zrakovým postižením. Problematice sportu osob se zrakovým postižením se však věnuje od roku 2003, kdy začal pracovat jako zaměstnanec internátu školy pro žáky se zrakovým postižením.

Profil respondenta č. 3

Respondentovi č. 3 je 41 let a výuce tělesné výchovy pro žáky se zrakovým postižením se věnuje 11 let. Před nástupem na pozici pedagoga tělesné výchovy na škole pro žáky se zrakovým postižením neměl se speciální pedagogikou příliš zkušeností. Jak modifikovat výuku sportovních aktivit pro žáky se zrakovým postižením se učil od zkušenějších kolegů.

7.1.2 Strukturované výpovědi respondentů

Obecná pravidla výuky sportovních aktivit u žáků se zrakovým postižením

- Důvěra žáka k pedagogovi či instruktorovi;
- Důraz na individuální přístup k žákovi;
- Respekt k motivaci žáka;
- Respekt k fyzickým dispozicím konkrétního jedince.

Cyklistika

- Příprava žáků před samotnou jízdou;
 - Vysvětlit, jak bude výuka probíhat;
 - Nechat žáka hmatem prozkoumat důležité části kola;
 - Vysvětlit žákovi pohyb, který bude provádět;
 - Slovní popis;
 - Fyzicky žáka provést požadovaným pohybem;
 - Upevňovat důvěru žáka;

- Přizpůsobit tempo výuky potřebám žáka;
- Zvolit k výuce bezpečnou a tichou lokalitu;
- Nasednutí na kolo;
 - Zajistit tandemové kolo s výškou odpovídající výšce žáka;
 - Udržovat komunikaci;
 - Vysvětlovat žákovi, co má dělat;
 - Odpočítat synchronizované nasednutí na kolo;
- Jízda na tandemovém kole;
 - Udržovat komunikaci;
 - Na začátku komentovat;
 - Směr šlapání;
 - Rychlost šlapání;
 - Držení rovnováhy;
 - Při jízdě žáka upozorňovat na;
 - Prudší stoupání;
 - Prudší klesání;
 - Nutnost zrychlení či intenzivnějšího šlapání;
 - Změnu směru;
 - Změnu povrchu či terénu;
 - Překážky, výmoly apod;
 - Zastavení;
 - Pravidla silničního provozu;
 - Motivace žáka;
 - Informovat ho o okolí;
 - Komentovat zvuky v okolí.

Bruslení

- Příprava žáků před vstupem na ledovou plochu;
 - Zvážit, zda je bruslení pro daného žáka bezpečné (riziko úderu do hlavy);
 - Zajistit bezpečnou ledovou plochu;
 - Trénovat techniku skluzu;
 - Nechat žáka prohlédnout si hmatem brusle;
 - Upozornit žáka na důležité části bruslí a jejich funkci;

- Nasadit chrániče a helmu;
- Pomoc s nasazením bruslí;
- Postavení nohou do správné polohy;
- Provést žáka správným pohybem nohou;
 - Odrážení do strany;
 - Přenášení váhy;
- Vstup na ledovou plochu;
 - Pedagog drží žáka po celou dobu;
 - Žák se jednou rukou drží mantinelu, jednou rukou pedagoga;
 - Žák zkouší chůzi na bruslích;
- Výuka bruslení;
 - Fáze 1;
 - Pedagog drží žáka za obě ruce;
 - Žák zkouší chůzi po ledu;
 - Pedagog vyzve žáka k provádění bruslařských pohybů;
 - Pedagog kontroluje postavení nohou;
 - Pedagog upozorňuje žáka na chyby;
 - Fáze 2;
 - Žák se pomalu pouští pedagoga;
 - Pedagog stále dělá žákovi oporu a nevzdaluje se od něj;
 - Pedagog upozorňuje žáka na chyby;
 - Fáze 3;
 - Žák bruslí samostatně;
 - Pedagog bruslí v blízkosti žáka, dohlíží na jeho bezpečí;
- Komunikace při výuce bruslení;
 - Pedagog vše podrobně vysvětluje;
 - Pedagog žáka motivuje;
 - Žák se musí cítit v bezpečí;
 - Důraz na důvěru mezi pedagogem a žákem.

Plavání

- Příprava před výukou plavání;
 - Zvážit použití plaveckých brýlí;
 - Upozornit žáka na odlišnou akustiku plavecké haly;
 - Upozornit žáka na kluzké prostředí kolem bazénu;
 - Seznámit žáka s prostorem plavecké haly;
 - Odbourání strachu z vody;
 - Hra v mělkém bazénu;
 - Potápění hlavy;
 - Seznámení s fyzikálními zákonitostmi vodního prostředí;
 - Dýchání do vody;
 - Výuka splývání na zádech;
 - Žák se položí na vodu;
 - Pedagog se přikrčí za žáka do vody;
 - Pedagog si položí hlavu žáka na rameno;
 - Pedagog žáka podpírá rukama;
 - Pedagog upozorňuje žáka na správnou polohu těla;
 - Hýždě a břicho tlačit nahoru;
 - Tělo žáka je klidné, uvolněné;
 - Postupně pedagog žáka pouští;
 - Cílem je, aby žák samostatně klidně ležel na hladině;
- Plavecký styl znak;
 - Trénink znakových nohou na souši;
 - Pedagog žáka provází správným pohybem;
 - Žák kope nohama;
 - Špičky nohou jsou propnuté;
 - Pohyb vychází z kyčlí;
 - Kolena jsou uvolněná;
 - Trénink znakových nohou ve vodě;
 - Pedagog se přikrčí za žáka;
 - Pedagog si položí hlavu žáka na své rameno;
 - Pedagog zespodu žáka rukama podpírá;
 - Žák provádí pohyb znakových nohou;

- Pedagog opravuje chyby a motivuje;
 - Pedagog žáka s žakovým svolením postupně pouští;
 - Je možné využít plavecké pomůcky (např. pěnové destičky);
- Trénink znakových paží na souši;
 - Pedagog nastaví ruce žáka do správné polohy;
 - Pedagog provede žáka správným pohybem;
- Trénink znakových paží ve vodě;
 - Pedagog žáka podpírá;
 - Žák provádí pohyb znakových paží;
 - Pedagog opravuje chyby a motivuje žáka;
 - Pedagog žáka s žakovým svolením postupně pouští;
 - Je možné využít plavecké pomůcky (např. pěnové destičky);
- Trénink znakových paží a znakových nohou dohromady;
 - Žák začíná ve stoje několika záběry pažemi;
 - Žák se postupně s podporou pedagoga pokládá na vodu;
 - Následně žák pomalu přidává pohyb nohou;
 - Pedagog nahlas připomíná, jaké pohyby má žák vykonávat;
 - Pedagog poskytuje žákovi podporu hlavy a lopatek;
 - Pedagog postupně žáka pouští s ohledem na jeho schopnosti a sebevědomí;
- Plavecký styl prsa;
 - Trénink prsařských nohou na souši;
 - Žák se položí na břicho na zem;
 - Pedagog uchopí jeho uvolněné nohy a provede ho správným pohybem prsařských nohou;
 - Trénink prsařských nohou ve vodě;
 - Žák se trupem položí na břeh bazénu tak, aby byl od pasu dolů ve vodě;
 - Pedagog stojí ve vodě za žákem a znovu ho provádí pohybem;
 - Pedagog žáka provádí i správným rytmem kopání nohou;
 - Trénink prsařských paží na souši;
 - Pedagog nastaví ruce žáka do správné polohy;
 - Pedagog provádí žáka pohybem prsařských paží;
 - Trénink prsařských paží ve vodě;
 - Trénujeme ideálně i s dýcháním do vody;

- Ve fázi splývání, kdy jsou paže natažené dopředu, směřuje obličej dolů a je ponořen do vody (provádí se výdech);
- V záběrové fázi, kdy se paže vrací k tělu, se hlava a trup napřimují a dochází k nádechu;
- Trénink souhry prsařských paží a nohou;
 - Žák sám zkusí spojit pohyby paží a nohou;
 - Pedagog sleduje žáka a opravuje jeho chyby;
 - Pedagog pomáhá nastavit správný rytmus.

Samostatné plavání žáka se zrakovým postižením

- Žák musí být upozorněn na nebezpečí nárazu do stěny bazénu;
 - Pedagog poklepe žákovi na záda např. slepeckou holí, když se blíží ke kraji bazénu;
 - Zkušený plavec odhadne konec bazénu podle počtu provedených temp.

7.2 Diskuse

Tato část bakalářské práce patří diskusi. V diskusi budou srovnávány výpovědi pedagogů. Tyto výpovědi budou srovnávány také s dostupnou odbornou literaturou.

Diskuse je strukturována do tematických celků, které zhruba odpovídají otázkám, které byly kladeny pedagogům v polostandardizovaných rozhovorech.

Dostupnost literatury a metodiky týkající se výuky plavání, bruslení a cyklistiky

První otázkou, na kterou pedagogové odpovídali, bylo, zda se domnívají, že je dostatečně zpracována metodika pro výuku bruslení, plavání a cyklistiky pro žáky se zrakovým postižením, a tedy, jestli jako začínající pedagogové měli z čeho čerpat informace. Všichni dotazovaní učitelé se shodli na tom, že metodika nebyla v začátcích jejich pedagogické praxe dostatečně zpracována. Dodávají, že ani dnes není informací dostatek. Jedinou sportovní aktivitou, která má dnes dobře zpracovanou metodiku s ohledem na žáky se zrakovým postižením je dle dotazovaných pedagogů metodická příručka s názvem Plavání studentů se specifickými potřebami, kterou zpracovala Mgr. et Mgr. Michaela Bátorová. Tato metodická příručka však byla vydána až v roce 2015, tedy v době, kdy už měli všichni z dotazovaných pedagogů s plaváním se žáky se zrakovým postižením své vlastní zkušenosti.

Z výpovědí všech učitelů vyplývá, že ze začátku čerpali informace hlavně od zkušenějších kolegů, případně si sami hledali cestu, jak přizpůsobit výuku daných sportovních aktivit žákům se zrakovým postižením. Spoléhali se hlavně na svou intuici, sledovali, jak žáci při daných aktivitách reagují a podle toho výuku přizpůsobovali.

Tyto poznámky o přizpůsobování výuky potřebám žáka se v rozhovorech velmi často opakovaly u všech tří dotazovaných pedagogů. Shodli se na tom, že je při výuce plavání, cyklistiky a bruslení žáků se zrakovým postižením velmi důležitý individuální přístup ke každému žákovi, a to jak z pohledu fyzických a zdravotních možností žáka, tak z pohledu jeho momentálního naladění a odvahy zkoušet nové věci. Často byla také zmiňována důležitost vzájemné důvěry mezi pedagogem a žákem se zrakovým postižením.

Pedagogové při rozhovorech zmiňovali také to, že velmi dobře funguje sdílení informací mezi pedagogy z různých škol pro žáky se zrakovým postižením. Každý rok se setkávají se svými žáky na týdenním sportovním pobytu, kde se věnují cyklistice a dalším sportovním aktivitám pro žáky se zrakovým postižením.

Na tento pobyt jezdí všichni pedagogové, se kterými byl veden rozhovor k této bakalářské práci. To, že se poměrně často setkávají a sdílí mezi sebou informace, má možná za důsledek, že jejich výpovědi při rozhovorech byly podobné.

Cyklistika

Příprava žáků před samotnou jízdou

Z rozhovorů vyplývá, že není vždy úplně jednoduché připravit žáka se zrakovým postižením na novou sportovní aktivitu, kterou ještě nezná. Pedagogové zmiňovali, že v době, kdy začali vyučovat tělesnou výchovu žáky se zrakovým postižením je nenapadlo, jak moc budou muset využívat slovního popisu všech prováděných pohybů. Samotný slovní popis pohybu však navíc není dostačující, protože žáci s těžší formou vrozeného zrakového postižení nemají o pohybu žádnou představu, a tudíž jim slovní popis k pochopení nestačí. Žáky je třeba každým pohybem provést a upozornit je na všechny specifika prováděného pohybu, jakými jsou například postavení všech částí těla, dynamika a rychlost prováděného pohybu, správné dýchání apod.

Někteří z dotazovaných pedagogů doporučili nechat žáky vyzkoušet jízdu na rotopedu ještě předtím, než se začne s výukou na tandemovém kole. Rotoped jako tréninkovou

pomůcku nevyužívají všichni z dotazovaných pedagogů, ale všichni se shodli na tom, že jeho využití v začátcích výuky může celý proces výuky jízdy na tandemovém kole usnadnit. Není však nezbytný. Žáci si na stabilním rotopedu mohou vyzkoušet polohu sezení na kole, mohou se naučit pohyb a techniku šlapání bez toho, aby museli příliš přemýšlet nad rovnováhou. Je třeba si uvědomit, že žáci často neví, jak vypadá a jak se provádí pohyb šlapání na kole, protože s jízdou na kole nemají žádnou vizuální zkušenost. Žákovi je třeba říct, aby se nepouštěl řídítek, je třeba mu vysvětlit, jakým směrem má šlapat apod.

Pedagogové v rozhovorech často zmiňovali, že je potřeba podpořit důvěru žáka tím, že ho s tandemovým kolem dostatečně seznámí ještě před nasednutím. Pedagog by měl nechat žáka, aby hmatem kolo prozkoumal a seznámil se s funkcí všech jeho částí. Dle pedagogů je velmi důležité, aby žák důvěřoval jak kolu, tak pedagogovi. Je důležité se žáka neustále ptát, jestli je vše v pořádku, jestli nemá strach apod.

Když je žák s kolem a technikou jízdy dostatečně teoreticky seznámen, může se přejít k prvnímu nasednutí na kolo.

K tandemové jízdě se žákem se zrakovým postižením je možné použít v podstatě jakékoliv tandemové kolo, ale je dobré, když výška zadního rámu odpovídá výšce žáka tak, aby pohodlně dosáhl na šlapačky. Během rozhovorů bylo zmíněno i to, že je ideální, když má o obou jezdců pilot (vidící osoba sedící vpředu) vyšší hmotnost. V opačném případě je velmi obtížné udržet plynulou jízdu, protože vyšší hmotnost v zadní části tandemového kola vyvádí oba jezdce z rovnováhy. V případě, kdy na kole sedí pedagog a žák prvního stupně ZŠ, dá se předpokládat, že bude tato podmínka pro pohodlnou jízdu splněna. Mělo by se na to však myslet v případě jízdy se staršími žáky či dospělými osobami se zrakovým postižením.

Nasednutí na kolo

V průběhu celé výuky je stěžejní komunikace mezi žákem a pedagogem (to platí obecně, nejen u cyklistiky) a průběh nasednutí na kolo není výjimkou. Žák by měl po celou dobu vědět, co má dělat a co se bude dít v následujících chvílích.

Před nasednutím by měl pedagog pomoci žákovi do správné pozice. Samotné nasednutí na kolo musí být odpočítáno tak, aby se žák mohl s pedagogem synchronizovat.

Pedagogové doporučují k prvním nácvikům jízdy na tandemovém kole zvolit vhodnou lokalitu. Ideální je bezpečné a dostatečně velké prostranství bez výrazných rušivých elementů (hlasitý provoz, velké množství chodců).

Když se podaří na kolo nasednout a rozjet se, pedagog by měl žákovi neustále opakovat, co má dělat. Měl by připomínat a upozorňovat na správný směr šlapání, rychlost šlapání, držení rovnováhy apod.

Při rozhovorech s pedagogy bylo zmíněno dokonce i to, že je často snazší jezdit na tandemovém kole se žákem nevidomým než se žákem, který má zrak alespoň z části zachován. Tito žáci se často více bojí a mají tendenci vyklánět se ze své pozice na zadním sedadle do strany tak, aby viděli, co se děje vpředu. Tím vyvádějí kolo z rovnováhy. Je proto dobré na to žáky předem upozornit. Žáci nevidomí jsou naopak zvyklí svěřit důvěru jiné osobě, a tak pro ně v tomto ohledu někdy bývají začátky jízdy snazší.

Komunikace při jízdě

Jak už bylo zmíněno výše, všichni pedagogové, se kterými byl prováděn rozhovor, zmiňovali důležitost neustálé komunikace s dítětem se zrakovým postižením v průběhu celé jízdy. Správná komunikace podporuje v žákovi pocit bezpečí a navíc ho upozorňujeme na vše, co potřebuje při jízdě vědět.

Žákovi se zrakovým postižením je nutné sdělovat změny terénu (např. blížící se prudší stoupání, blížící se klesání), změny povrchu (vjíždění z asfaltu na štěrk/trávu/mokrý povrch), prudké zatáčky, změny rychlosti jízdy, překážky a výmoly na cestě (žák se zrakovým postižením by měl být upozorněn například i na to, že se má při jízdě přes výmol lehce nadzvednout ze sedla, aby ho sedačka neuhodila) a zastavení.

Jeden z pedagogů však hovořil i o významu komunikace, jako motivačního prostředku. Dle jeho zkušeností není lehké žáka se zrakovým postižením k jízdě na tandemovém kole namotivovat. Hlavním důvodem je to, že žák s těžší formou zrakového postižení nemá vizuální požitky z jízdy, a tudíž se pro něj může cyklistika změnit v pouhé nudné šlapání. Bez vizuálního požitku nemá k často namáhavému šlapání důvod. Pokud však pedagog s žákem vhodně komunikuje a informuje ho o tom, co se děje jejich okolí, může i žák se zrakovým postižením najít v cyklistice zalíbení. Pedagogové tedy doporučili žáka informovat o tom, kudy zrovna projíždí, co je na krajině kolem nich zajímavého, co kolem slyší za zvuky apod. Tento popis okolí podporuje žáka ke kladení doplňujících

otázek. Pedagog tím napomáhá udržet motivaci žáka a dobrou náladu při jízdě, ale přispívá tím i k celkovému rozvoji žáka, zlepšování jeho komunikačních dovedností a získávání informací potřebných k orientaci v prostředí.

Pedagogové při rozhovorech neopomněli zmínit důležitost seznámení žáka s pravidly silničního provozu. I žák se zrakovým postižením se v tu chvíli stává účastníkem provozu a měl by se tak také chovat (např. ukazovat směr jízdy na křižovatce).

Bruslení

Příprava před vstupem na ledovou plochu

Podle pedagogů, se kterými byly vedeny rozhovory, je opět vhodné zahájit přípravu dětí na bruslení ještě před tím, než vstoupí na led. Obzvláště byla doporučena různá rovnovážná cvičení. Doporučeno bylo například vyzkoušet si klouzání na školní chodbě či v tělocvičně, tedy na relativně bezpečném, ale kluzkém povrchu. Žák tak dostane alespoň zhruba představu o tom, co ho čeká na ledě. Může si zde nanečisto zkusit také správné bruslařské pohyby.

Příprava před bruslením by měla zahrnovat také seznámení s bruslemi. Žáci by měli mít možnost prozkoumat brusle hmatem. Vhodné je také upozornit žáky na důležité či potenciálně problematické části bruslí (např. zoubky na přední straně nože bruslí, které se mohou nechtěně zaseknout do ledu a vyvést tak žáka z rovnováhy).

Protože je při bruslení zvýšené riziko pádu, je velmi důležité využít ochranné pomůcky, jako jsou chrániče a helmy. Vhodné je i použití rukavic, aby si žák při pádu neporanil dlaně. Pedagog by měl také zvážit, zda je bruslení z důvodu vysokého rizika pádu pro daného žáka vhodné. Pokud pro některého žáka představuje i malý úder do hlavy zdravotní riziko, měla by pro něj být zvolena vhodnější sportovní aktivita než právě bruslení.

Ačkoliv některé publikace doporučují začínat s bruslením na venkovních zamrzlých plochách (rybníky, jezera, řeky), protože je na nich méně lidí, pedagogové tato místa příliš nedoporučují, a to z bezpečnostních důvodů. Také povrch ledu nebývá na těchto plochách dokonale upravený, což může být pro žáky se zrakovým postižením nebezpečné.

Pedagogové, s nimiž byly vedeny rozhovory, většinou využívají pro výuku bruslení buď veřejná venkovní kluziště, či ledové haly. V ideálním případě by se měl pedagog s provozovatelem ledové plochy domluvit předem tak, aby na ledě nebyl nikdo jiný. Případně lze pro výuku bruslení žáků se zrakovým postižením vyhradit alespoň část plochy, a to z bezpečnostních důvodů.

Na co si pedagogové v souvislosti s veřejnými kluzišti často stěžovali, byla často velmi hlasitá hudební kulisa, která ztěžuje žákům se zrakovým postižením orientaci v prostoru a komunikaci s pedagogem. Doporučují tedy domluvit s provozovatelem hudbu úplně vypnout, nebo minimálně alespoň snížit její hlasitost.

Před vstupem na ledovou plochu si žák nasadí brusle, a to ideálně s pedagogovou pomocí. Poté, co si žák nazuje brusle, pedagog by mu měl ještě v sedě ukázat správný pohyb bruslení. Žáky s těžšími formami zrakového postižení je třeba provést požadovaným pohybem. Pedagog by měl žákovi nastavit nohy do správné polohy, vysvětlit mu, v jaké poloze mají být nohy při bruslení a jaký pohyb mají provádět. Když žák rozumí teorii bruslení a chápe, co se od něj očekává, pomůže pedagog žákovi vstát. Za podpory učitele si žák vyzkouší stát a udržet rovnováhu na úzkých nožích bruslí, a to ideálně ještě mimo ledovou plochu.

Když se žák cítí připraven, může ho pedagog vzít na ledovou plochu.

Výuka bruslení

Nejprve si musí žák vyzkoušet, jak reagují brusle na ledu a jak je ledová plocha kluzká. První zkoušení by mělo probíhat tak, že se žák jednou rukou drží mantinelu a druhou rukou ho vede pedagog. Pedagogové se shodli na tom, že mají žáci často velký strach z pádu, takže je velmi důležité pevně je držet a povzbuzovat je.

Žák by měl být upozorněn na správné postavení těla, tedy mírné nahnutí dopředu a pokrčení v kolenou.

V momentě, kdy se žák cítí připraven, může si vyzkoušet chůzi po ledě. Pokud je to pro žáka příjemnější, může se držet mantinelu. Později by se měl mantinelu pustit a držet se pouze pedagoga za obě ruce. Pedagog před žákem couvá, pomáhá žákovi udržet rovnováhu a neustále komentuje správné postavení nohou, pokrčení kolen, vysvětluje, jak správně provádět pohyb, povzbuzuje. Když se žák cítí bezpečně, začne přirozeně přecházet z chůze k opatrnému bruslení.

Pedagog by měl žákovi dobře a názorně vysvětlit pohyb přenášení váhy. Může například naznačit správný pohyb na dlani žáka, aby žák správně pochopil, že nohy provádějí pohyb do strany.

Když je žák připraven a cítí se na bruslích bezpečně, mohou přejít k bruslení s držením za jednu ruku a následně k úplně samostatnému bruslení. Při samostatném bruslení je třeba, aby pedagog žáka stále doprovázel a pomáhal mu udržet správný směr jízdy.

Pustit žáka může pedagog až tehdy, když zvládá udržet rovnováhu, chápe, jak se provádí bruslařské pohyby a umí sám zabrzdit. Se samostatnou jízdou musí žák souhlasit, nikdy ho nepouštíme proti jeho vůli. Pedagog by tak mohl ztratit žákovu důvěru, kterou by následně těžko získával zpět.

Ve chvíli, kdy jsou žáci schopni samostatné jízdy, postupně se zdokonalí praxí. Pedagog však musí stále dohlížet na bezpečnou jízdu a upozorňovat žáka na překážky. Někteří žáci preferují samostatnou jízdu, někteří se cítí bezpečněji, když je pedagog vede za ruku.

Plavání

Pedagogové, s nimiž byly vedeny rozhovory, hodnotí plavání jako nejnáročnější sportovní aktivitu (v rámci třech sportovních aktivit vybraných pro účely této bakalářské práce). Náročnost je dána tím, že plaveckých stylů je hned několik. Žáci se toho musí více naučit. Na rozdíl od bruslení a cyklistiky má plavání také jasně danou metodiku, podle které je doporučeno postupovat.

Příprava na plavání

Stejně jako u předchozích sportovních aktivit je vhodné žáka na samotnou výuku plavání předem připravit. Tato příprava nemusí nutně probíhat „na suchu“. Je dobré zbavit žáky strachu z vodního prostředí za pomoci hry v mělkém bazénu. Žák by se měl za pomoci hry seznámit i s fyzikálními zákonitostmi vodního prostředí (hlavně schopnost nadnášení) a získat k vodě důvěru.

Stejně jako u bruslení, je důležité předem zvážit zdravotní rizika. Při plavání se žáky se zrakovým postižením je důležité si uvědomit, že mnozí z žáků mohou být náchylnější k různým očním zánětům. U takovýchto žáků je vhodné použít plavecké brýle. Plavecké brýle zase vyvíjejí na oči poměrně velký tlak. Pokud pedagog vyhodnotí tyto faktory pro žáka nebezpečné, měla by se žákovi nabídnout vhodnější sportovní aktivita.

V některých případech může stačit pozměnit metodiku (např. žák nebude při plavání potápět hlavu).

Před vstupem do bazénu je dobré žáky upozornit na kluzké prostředí a odlišnou akustiku plavecké haly, která může být pro žáky se zrakovým postižením matoucí. Pokud žáci plavou ve skupině, měli by být upozorněni na to, že není vhodné v prostorech bazénu křičet, aby žák dobře slyšel svého lektora.

Výuka plavání

Základní dovedností pro správnou plaveckou techniku je správné dýchání. Někteří žáci mohou mít strach z ponoření hlavy a výdechem do vody, proto je vhodné tuto dovednost nacvičovat v mělké vodě.

První, co se musí žák naučit před samotným plaváním je splývání na vodě na zádech. Pedagog žákovi pomůže položit se na vodu tak, aby byl v klidu a důvěřoval schopnosti vody nadnášet lidské tělo. Pedagog žáka zespodu podpírá a pomáhá mu dostat se do správné polohy. Hýždě a břicho by měl žák tlačit směrem nahoru (neměl by se sklápět). Jako u všech předchozích sportů je důležitá komunikace mezi pedagogem a žákem. Pedagog by měl neustále komentovat správnost polohy žákova těla, opravovat jeho chyby a zároveň žáka chválit a pozitivně motivovat.

Plavecký styl znak

Všichni dotazovaní pedagogové začínají s výukou plaveckého způsobu znak. Je to dáno tím, že všichni pedagogové, s nimiž byl veden rozhovor, postupují podle metodické příručky Michaely Bátorové, která doporučuje začít výuku plavání právě znakem.

S výukou tohoto plaveckého stylu by se mělo začít až v případě, kdy se umí žák samostatně položit na záda na vodu a vydrží takto klidně ležet.

Jako první se trénuje pohyb znakových nohou. Pro nácvik je vhodné vzít žáka na břeh, případně na okraj bazénu tak, aby se mohl bezpečně držet kraje. Pedagog žáka požádá, aby natáhl nohy a špičky, vezme žákovy špičky nohou do ruky a požádá žáka, aby pomalu kopal nohama. Pedagog studenta taktilně provede pohybem znakových nohou. Pohyb by měl vycházet z kyčlí, kolena jsou uvolněná. Žák by měl kopat těsně pod hladinou.

Jakmile žák chápe princip pohybu, může ho pedagog vzít do mělké vody. Pedagog se za žáka přikrčí, položí si hlavu žáka na své rameno a zespodu žáka rukama podpírá. Společně takto nacvičují správný pohyb nohou. Žáka pak s jeho svolením pomalu pouštíme. Není dobré žáky pouštět náhle nebo bez jejich svolení. Dojde tak k narušení důvěry mezi pedagogem a žákem a celý proces výuky se tím značně naruší.

Je možné využít i různých plovacích pomůcek (např. pěnové destičky). Vše záleží na potřebách a povaze konkrétního žáka.

Když žák chápe princip pohybu nohou při znakovém plavání, může pedagog přistoupit k nácviku znakových paží. Opět je dobré provést žáka pohybem nejprve na břehu. Je nutné nastavit žákovi paže a ruce do správné polohy (ruka se z vody vytahuje palcovou stranou a malíkovou hranou zajíždí do vody) a provést to postupně celým pohybem obou rukou.

Při kroužení pažemi směrem vzad doporučují pedagogové se žákem i na souši couvat, aby si lépe uvědomil směr, kterým bude později ve vodě plavat.

V momentě, kdy žák chápe princip zabírání paží, mohou se spolu s pedagogem přesunout do vody. Pohyb nejprve provádějí společně. Postupně může pedagog žáka pouštět, případně mohou opět využít plavecké pomůcky tak, aby se žák nebál a po celou dobu nácviku se cítil v bezpečí.

Pokud žák zvládá samostatný pohyb znakových nohou a samostatný pohyb znakových rukou, může se přistoupit k nácviku těchto pohybů dohromady. Žák nejprve začíná ve stoje několika záběry pažemi, postupně se s podporou pedagoga pokládá na vodu a následně pomalu přidává pohyb nohou. Pedagog neustále nahlas připomíná, jaké pohyby má žák vykovávat a poskytuje mu podporu hlavy a lopatek. Postupně žáka pouští s ohledem na jeho schopnosti.

Plavecký styl znak pedagogové hodnotili jako základní a pro výuku nejjednodušší plavecký styl. Během kurzů plavání se však žáci učí plavat i další styly, jako jsou kraul, prsa a motýlek. Bátorové metodická příručka Plavání studentů se specifickými potřebami (2015) volí výukovou posloupnost těchto plaveckých stylů: znak, kraul, prsa, motýlek. Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že ač se tuto posloupnost snaží při výuce dodržovat, není v praxi nijak striktní. Pedagogové se shodli na tom, že je dobré začít s plaveckým stylem znak, ale další plavecké styly mohou být voleny dle potřeb konkrétního žáka.

Zde pedagogové opět kladli důraz na vytváření pohodové atmosféry při výuce. Žáka by pedagog neměl nikdy do ničeho tlačit. V rámci rozhovorů bylo zmíněno i to, že cílem plaveckého výcviku není naučit všechny žáky dokonale plavat všechny plavecké styly. Cílem je zprostředkovat žákovi nový zážitek a ukázat mu další možnost volnočasového a sportovního vyžití. Pokud se v nějakém plaveckém stylu necítí žák dobře, není dobré ho do ničeho nutit. Výsledkem totiž bývá to, že se žák daný plavecký styl nenaučí, ale navíc je demotivovaný a ztratí zájem o plavání celkově.

Plavecký styl prsa

Pro účely této bakalářské práce se kromě základního plaveckého stylu znak zaměřím ještě na plavecký styl prsa, protože je to v praxi jeden z nejčastěji využívaných stylů plavání.

Nácvik správného pohybu nohou opět provádíme nejprve na souši. Žák se položí na břicho na zem, případně na nějakou vyvýšenou plochu (pedagogové často využívají například lavičku). Pedagog uchopí jeho uvolněné nohy a provede ho správným pohybem prsařských nohou.

Když žák chápe techniku pohybu na souši, přesunou se s pedagogem do bazénu. Žák se trupem položí na břeh bazénu tak, aby byl od pasu dolů ve vodě. Pedagog stojí ve vodě za žákem a znovu ho provádí pohybem. Tentokrát však žák cítí i odpor vody. Kromě správného pohybu by měl pedagog provést žáka i správným rytmem kopání nohou. Ideální je třeba i nahlas počítat.

Správný pohyb paží při plaveckém stylu prsa se nejprve nacvičuje také na souši. Do vody se žák přesouvá až ve chvíli, kdy chápe pohyb paží, postavení paží a rukou a správný rytmus.

Pohyb paží ve vodě se nacvičuje nejdříve za chůze po dně. Při tréninku prsařských paží se nesmí zapomenout na techniku správného dýchání. Ve fázi splývání, kdy jsou paže natažené dopředu, směřuje obličej dolů a je ponořen do vody (provádí se výdech). V záběrové fázi, kdy se paže vrací k tělu, se hlava a trup napřimují a dochází k nádechu.

K nácviku souhry paží a nohou dohromady dochází až ve chvíli, kdy žák oba tyto pohyby zvládá samostatně ve správném rytmu. Protože by měl být žák v této chvíli už dobře seznámen s technikou, můžeme ho nechat, aby první tempa provedl bez pomoci. Pedagog tak alespoň vidí, která fáze dělá žákovi problémy a může ho znovu provést správným pohybem a upozornit ho na chyby.

Pokud má žák problémy se správnou souhrou pohybů, postaví se pedagog vedle žáka, chytí ho za obě předloktí a pomáhá mu se správným pohybem paží. Žák v tuto chvíli samostatně provádí pohyb nohou a pedagog mu pomáhá nastavit správný rytmus.

Žák, který plave samostatně, musí být upozorněn na nebezpečí nárazu do stěny bazénu. Někteří pedagogové nechávají žáky plavat kolem okraje bazénu tak, aby se žák lépe orientoval v prostoru a kontroloval směr plavání (pokud není možné plavat u kraje bazénu, dají se použít i plavecké dráhy). Někteří pedagogové však raději doporučují plavání v prostoru dále od stěny bazénu ze strachu z úrazu. V této otázce se výpovědi dotazovaných pedagogů rozcházejí. Zřejmě tedy záleží na osobních preferencích, zvyku, možnostech daného bazénu a preferencích samotného žáka.

Pokud žák plave samostatně a blíží se ke kraji bazénu, je nutné ho na blížící se konec upozornit. K tomu se často využívá dotyk nebo poklepání slepečkou holí na hrudník či záda. Zkušenější plavci už si umí odhadnout blížící se konec bazénu podle počtu provedených temp a orientace v bazénu je tak pro ně snazší.

Závěr z rozhovorů

Jak bylo zmíněno výše, výpovědi jednotlivých pedagogů se od sebe lišily spíše v detailech a výukové postupy se u nich příliš neliší. Na základě výpovědí respondentů můžeme pro tuto situaci usuzovat několik důvodů.

Prvním důvodem je nedostatek metodických materiálů, které by mohli pedagogové využívat. Metodika vypracovaná s ohledem na specifické potřeby žáků se zrakovým postižením není dostatečná. Pokud už zpracovaná je (jako například metodická příručka pro výuku plavání studentů se zrakovým postižením Michaely Bátorové), používají tuto publikaci všichni dotazovaní pedagogové, a proto jsou jejich postupy při výuce velmi podobné. Respondenti také uvedli, že ve svých pedagogických začátcích žádnou speciální metodiku nevyužívali a řídili se hlavně svou intuicí.

Druhým důvodem pro nápadně podobné výukové postupy jednotlivých respondentů je to, že se respondenti společně pravidelně setkávají. Mají tak možnost vyměňovat si užitečné informace a fungující postupy výuky, což může mít za následek sjednocování metodických postupů u všech pedagogů tělesné výchovy.

O čem však všichni respondenti při rozhovorech velmi důrazně hovořili, je důraz na jedinečnost a individuální potřeby každého žáka. Z rozhovorů vyplynulo, že konkrétní

metodické postupy nejsou v praxi stěžejní. Pedagogové se shodli na tom, že využití „selského rozumu“ při výuce je mnohem důležitější než studium metodických příruček pro danou sportovní aktivitu. K docílení uspokojivých výsledků výuky je důležité nescházet se striktními metodickými postupy, ale pracovat v souhře s konkrétním žákem a reagovat na jeho fyzické dispozice i psychické rozpoložení. Dle respondentů je důležité provádět žáků výukou citlivě a upravovat metodické postupy podle jeho aktuálních potřeb.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnovala sportovním aktivitám žáků se zrakovým postižením, konkrétně metodice výuky plavání, bruslení a jízdy na tandemovém kole. Cílem práce bylo vytvořit instrukční videa, která budou metodiku výuky vybraných sportovních aktivit názorně popisovat. Tato videa mohou sloužit jak učitelům žáků se zrakovým postižením, tak jejich rodičům.

Cíle bakalářské práce byly naplněny.

V rámci praktické části práce byly vedeny rozhovory s pedagogy, kteří popsali, jak výuka vybraných sportovních aktivit probíhá v praxi na základních školách pro žáky se zrakovým postižením. Poznatky z rozhovorů tak doplnily informace získané studiem odborné literatury, která se tomuto tématu věnuje a je popsána v teoretické části této práce.

Poznatky získané z rozhovorů a studia odborné literatury byly využity při tvorbě instruktážních videí popisujících metodiku výuky bruslení, plavání a jízdy na tandemovém kole. Instruktážní videa jsou přílohou této práce ve formě DVD.

Tato bakalářská práce může v budoucnu sloužit jako inspirace pro všechny, kteří se zabývají problematikou sportu osob se zrakovým postižením. Může být motivací pro ty, kteří hledají cestu jak osobám se zrakovým postižením zprostředkovat požitky a rekreační vyžití, které člověku přináší sport.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

Odborné zdroje:

1. BÁTOROVÁ, M., 2015. *Plavání studentů se specifickými potřebami – metodická příručka*. Brno: Vysoké učení technické v Brně. 221 s. ISBN: 978-80-214-5210-8.
2. FINKOVÁ, D., 2011. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 119 s. ISBN 978-80-244-2742-3.
3. JANEČKA, Z., BLÁHA, L., 2013. *Motorické kompetence osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 243 s. ISBN 978-80-244-3953-2.
4. HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z., 2007. *Oftalmopedie*. 2. vydání. Brno: Paido. 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1.
5. KEBLOVÁ, A., 1998. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2. vydání. Praha: Septima. 82 s. ISBN 80-7216-051-6.
6. KEBLOVÁ, A., 1999a. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima. 40 s. ISBN 80-7216-085-0.
7. KEBLOVÁ, A., 1999b. *Čich a chuť u zrakově postižených*. Praha: Septima. 30 s. ISBN 80-7216-081-8.
8. KEBLOVÁ, A., 1999c. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha: Septima. 30 s. ISBN 80-7216-080-X.
9. KIMPLOVÁ, T., KOLAŘÍKOVÁ, M., 2014. *Jak žít s těžkým zrakovým postižením?: souhrn (nejen) psychologické problematiky*. Praha: Triton. 157 s. ISBN 978-80-7387-831-3.
10. KRAUS, H., 1997. *Kompendium očního lékařství*. Praha: Grada. 341 s. ISBN: 80-7169-079-1.
11. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
12. LIEBERMAN, L. J., PONCHILLIA, P. E., PONCHILIA, S. V., 2012. *Physical Education and Sports for People with Visual Impairments and Deafblindness: Foundations of Instruction*. New York: AFB Press. 418 s. ISBN 978-0891284543.

13. LITVAK, A. G., 1979. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 170 s.
14. MATĚJČEK, Z., 2001. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. vydání. Jinočany: H a H. 147 s. ISBN 80-86022-92-7.
15. POŽÁR, L., 2000. *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. Trnava: Trnavská univerzita. 255 s. ISBN 80-88774-74-8.
16. POŽÁR, L., 2007. *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 184 s. ISBN 978-80-8082-147-0.
17. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., et al., 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. vydání. Praha: Grada. 603 s. ISBN: 80-247-1049-8.
18. VÁGNEROVÁ, M., 1995. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum. 182 s. ISBN 80-718-4053-X.
19. VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
20. VÍTKOVÁ, M. et al., 2004. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a speciální*. 2. vydání. Brno: Paido. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

Elektronické zdroje

1. CORN, A. L., 1983. *Visual Function: A Theoretical Model for Individuals with Low Vision*. [online]. Journal of Visual Impairment and Blindness. 77(8). [cit. 2018-02-10]. ISSN jvib770801. Dostupné z: <http://www.afb.org/store/Pages/ShoppingCart/ProductDetails.aspx?ProductId=jvib770801&ruling=yes>
2. *Klasifikace zrakového postižení podle WHO*, © 2002. [online]. SONS: Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR. [cit. 2018-01-29]. Dostupné z: <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>
3. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů - 10. revize: Poruchy vidění a slepota (H53 – H54)*, © 2014. [online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR WHO/ÚZIS ČR. [cit. 2017-11-27]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
4. Plavání. [online]. SK Slavia Praha: odbor zrakově postižených. [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: <http://www.skslavia-ozp.cz/sporty/plavani.htm>
5. *Swimming: Tips for Swimmers Who Are Blind or Visually Impaired*, © 2019. [online]. VisionAvare. [cit. 2019-05-02]. Dostupné z:

<https://www.visionaware.org/info/everyday-living/recreation-and-leisure/sports-and-exercise/swimming-6126/1235>

6. *Tandem Bicycling: Tips for Cyclists Who Are Blind or Visually Impaired*, © 2019. [online]. VisionAvare. [cit. 2019-05-02]. Dostupné z: <https://www.visionaware.org/info/everyday-living/recreation-and-leisure/sports-and-exercise/tandem-bicycling/1235>
7. *Tandemová cyklistika*. [online]. SK Slavia Praha: odbor zrakově postižených. [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: <http://www.skslavia-ozp.cz/sporty/cyklist.htm>
8. *Zrakově postižení a sport*, © 2016. [online]. Nevidomí mezi námi. [cit. 2019-06-12]. Dostupné z: http://www.nevidomimezinami.cz/main/nmn/Texty/Sport/nevidomi_a_sport.htm

Zákony a dokumenty

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017. [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2019-07-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
2. Vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., 2017. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 147, s. 4738-4751. ISSN 1211-1244.
3. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 15.2.2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
4. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a změně některých zákonů ve znění účinném od 1. 9. 2012. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas	59
Příloha 2: Otázky polostrukturovaného rozhovoru.....	61
Příloha 3: DVD s instrukčními materiály	61

Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám závěrečnou práci, v rámci které provádím výzkum, jehož cílem je vytvořit instruktážní materiály pro vybrané sportovní aktivity žáků se zrakovým postižením. Instruktážní materiály budou sloužit jako pomoc pedagogům a rodičům žáků se zrakovým postižením. V rámci praktické části bakalářské práce provádím rozhovory s učiteli tělesné výchovy žáků se zrakovým postižením. Na základě informací získaných v rozhovorech budou tvořena instruktážní videa. Z účasti na výzkumu pro Vás vyplývá výhoda účasti na výzkumu, jehož výstupem budou instruktážní materiály, které budou použitelné jak v pedagogické praxi, tak v kruzích rodičů dětí se zrakovým postižením. Data z rozhovoru budou zpracována zcela anonymně.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mne podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Vyplněním tohoto dotazníku souhlasím s účastí ve výše uvedeném výzkumu.

V _____, dne _____

Podpis: _____

Příloha 2: Otázky polostrukturovaného rozhovoru

1. Jak dlouho učíte TV žáky se zrakovým postižením?
2. Je dle Vašeho názoru dostatek informačních materiálů pro učitele TV pro žáky se ZP? Je metodika dobře zpracovaná?
3. Když jste začal/a vyučovat TV žáky se ZP, co pro Vás bylo překvapující/ největší oříšek?
4. Dokázal/a byste popsat metodiku výuky jízdy na tandemovém kole? Jaký je postup?
 - a. Je nějaká vytvořená metodika (materiály, ze kterých se dá čerpat)?
 - b. Jaká je příprava žáků před?
 - c. Jaký je postup výuky?
 - d. Jaká jsou specifika/omezení?
 - e. Je nějaký rozdíl u dítěte a dospělého?
 - f. Je každé tandemové kolo vhodné?
 - g. Co je nejdůležitější v komunikaci trasér – nevidomý? Co vše si musí sdělovat?
 - h. Je nějaká častá chyba, kterou rodiče a začínající učitelé často dělají?
5. Dokázal byste popsat metodiku výuky bruslení? Jaký je postup?
 - a. Je nějaká vytvořená metodika (materiály, ze kterých se dá čerpat)?
 - b. Jaká je příprava žáků před?
 - c. Jaký je postup výuky?
 - d. Jaká jsou specifika/omezení?
 - e. Je nějaký rozdíl u dítěte a dospělého?
 - f. Co je nejdůležitější v komunikaci trasér – nevidomý? Co vše si musí sdělovat?
 - g. Je nějaká častá chyba, kterou rodiče a začínající učitelé často dělají?
6. Dokázal byste popsat metodiku výuky plavání? Jaký je postup?
 - a. Je nějaká vytvořená metodika (materiály, ze kterých se dá čerpat)?
 - b. Jaká je příprava žáků před?
 - c. Jaký je postup výuky?
 - d. Jaká jsou specifika/omezení?
 - e. Na co si s nevidomou osobou dát v bazénu pozor?
 - f. Je nějaký rozdíl u dítěte a dospělého?

- g. Co je nejdůležitější v komunikaci trasér – nevidomý? Co vše si musí sdělovat?
- h. Je nějaká častá chyba, kterou rodiče a začínající učitelé často dělají?

Příloha č. 3: DVD s instrukčními materiály