



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

**Realizace výuky tělesné výchovy žáků se zrakovým
postižením v základních školách hlavního vzdělávacího
proudu**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Lucie Chynová

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

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „Realizace výuky tělesné výchovy žáků se zrakovým postižením v základních školách hlavního vzdělávacího proudu“ 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, s databází kvalifikačních prací Theses.cz, provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 3.8.2020

Lucie Chynová

Poděkování

Tímto způsobem bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. et. Mgr. Radce Prázdne, Ph.D. za její cenné rady, trpělivost a čas strávený nad touto bakalářskou prací. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumné části této práce. V neposlední řadě děkuji rodině a přátelům, kteří mi byli oporou po celou dobu mého studia.

Realizace výuky tělesné výchovy žáků se zrakovým postižením v základních školách hlavního vzdělávacího proudu

Abstrakt

Tato bakalářská práce, se zabývá realizací výuky tělesné výchovy žáků se zrakovým postižením v základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

Cílem bakalářské práce je zpracování vymezeného problému v rovině teoretické v tomto kontextu provést kvalitativní šetření organizace edukačního procesu předmětu tělesné výchovy u žáků se zrakovým postižením v základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. V teoretické části najdeme 2 hlavní kapitoly. První kapitola se zabývá spíše definicemi, klasifikacemi zrakového postižení, sociálním, kognitivním a pohybovým vývojem dětí s tímto postižením a kompenzací zrakového postižení za pomoci sluchu, hmatu, čichu a chuti. Druhá kapitola se zabývá systémem vzdělávání žáků se zrakovým postižením.

Praktická část začíná definicí kvalitativní metody, která je v této práci zvolena pro výzkum. Jsou zde informace o zkoumaných subjektech, které jsou získány pomocí polostandardizovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky, zkoumaným žákem a rodinou. Jsou zde i informace z kurikulárních dokumentů a z pedagogických dokumentací žáků se zrakovým postižením. Triangulační postup dotváří kvalitativní data z pozorování v edukačních jednotkách tělesné výchovy. Sebraná data byla analyzována pomocí otevřeného kódování.

Text bakalářské práce může sloužit jako zpětná vazba pro případné úpravy v kurikulárních dokumentech konkrétní vzdělávací instituce a pro optimalizaci edukačního procesu žáků se zrakovým postižením v předmětové oblasti „Výchova ke zdraví“.

Klíčová slova: Zrakové postižení, zrak, kompenzace, tělesná výchova, pohybový vývoj, podpůrná opatření

The implementation of physical education for pupils with visual impairment in mainstream primary school education

Abstract

This bachelor's thesis deals with the implementation of a physical education for pupils with visual impairment in mainstream primary school education.

The main goal of this bachelor's thesis is to process a defined problem at the theoretical level and in this context to realize a qualitative investigation of the educational process focused on the physical education for the visually impaired students in elementary schools.

The bachelor thesis is divided into a theoretical and a practical part. In the theoretical part we can find two main chapters. The first chapter discusses more about definitions, classifications of visual impairment, social, cognitive and motor development of children with this impairment and also a compensation of a visual impairment with the help of another senses like hearing, touch, smell and taste. The second chapter deals with the education system for visually impaired students.

The practical part begins with the definition of a qualitative method, which is chosen for the research in this thesis. There are informations about the researched subjects, which are obtained through semi-standardized interviews with the pedagogical staff, the student and the family. There are also informations from the curricular documents and pedagogical documentations of visually impaired students. The triangulation method is completed by qualitative datas from the observations in educational units of the physical education. The collected data were analyzed by using an open coding.

The content of this bachelor's thesis can serve as a feedback for possible adjustments in the curricular documents of a particular educational institution and also for optimizing the educational process for the visually impaired students in the subject area of "Health Education".

Keywords:

Visual impairment, vision, compensation, Physical Education, movement development, support measures

Obsah

Úvod.....	8
1 Zrakové postižení	10
1.1 Definice pojmu zrakové postižení.....	10
1.2 Klasifikace zrakového postižení.....	10
1.2.1 Slabozrakost	12
1.2.2 Zbytky zraku	12
1.2.3 Nevidomost	13
1.2.4 Poruchy binokulárního vidění.....	13
1.3 Kompenzace zrakového postižení.....	14
1.3.1 Hmat.....	14
1.3.2 Sluch.....	15
1.3.3 Chut'	16
1.3.4 Čich.....	17
1.4 Specifika vývoje dětí se zrakovým postižením	18
1.4.1 Vývoj kognitivních funkcí	18
1.4.2 Socializační vývoj.....	19
1.5 Pohyb a pohybový vývoj dětí se zrakovým postižením.....	20
2 Systém vzdělávání žáků se zrakovým postižením	25
2.1 Legislativní vymezení	25
2.2 Podpůrná opatření žáků se zrakovým postižením	26
2.3 Předmětová oblast Člověk a zdraví v souvislostech edukace žáků se	29
zrakovým postižením.....	29
2.4 Specifika edukace tělesné výchovy žáků se zrakovým postižením	32
3 Praktická část	37
3.1 Kvalitativní metoda	37
3.2 Etika výzkumného šetření	38
3.3 Zkoumané subjekty	38
3.3.1 Subjekt 1	38
3.3.2 Subjekt 2	41
3.3.3 Subjekt 3	44
3.4 Názory pedagogických pracovníků	46
3.5 Pozorování v hodinách tělesné výchovy	48
3.5.1 Subjekt 1.....	48

3.5.2 Subjekt 2.....	50
3.5.3 Subjekt 3.....	50
3.6 Srovnání zkoumaných subjektů	51
3.7 Pomůcky v hodinách TV.....	54
Diskuze	55
Závěr	58
Seznam zdrojů.....	60
Přílohy.....	68

Úvod

Pohyb a pohybové aktivity jsou podstatným činitelem podmiňujícím zdravý vývoj každého jedince. Pohybový vývoj dětí se zrakovým postižením je ovlivněn limitovanou zrakovou percepcí. Znevýhodnění má nejen sekundární dopad na pohybový rozvoj, ale omezuje i spontánní pohyb dětí. Tělesná výchova je nedílnou součástí závazných kurikulárních dokumentů základního vzdělávání. Získávání kompetencí z předmětové oblasti „Výchova ke zdraví“ má u žáků s postižením zraku svá didaktická a metodická specifika, která se musí v realizaci vzdělávacího procesu uplatňovat, pokud má edukační proces ve zmíněné předmětové oblasti směřovat k nabytí očekávaných a žádoucích kompetencí a výstupů.

Tato bakalářská práce má část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je rozdělena na 2 hlavní kapitoly. První kapitola se dále člení do pěti podkapitol. První podkapitola definuje pojem zrakové postižení, na které navazuje druhá podkapitola, která se zabývá jeho klasifikací. Dále se tato kapitola zabývá tím, jak kompenzovat zrakové postižení pomocí hmatu, sluchu, čichu a chuti. Čtvrtá část této členité kapitoly se zabývá vývojem dětí se zrakovým postižením a jejich specifiky v sociálním vývoji a ve vývoji kognitivních funkcí. Poslední část této kapitoly popisuje pohyb a pohybový vývoj dětí se zrakovým postižením od novorozeneckého období po starší předškolní věk.

Druhá kapitola se zabývá systémem vzdělávání zrakově postižených žáků. Tato kapitola je rozčleněna na 4 podkapitoly které popisují legislativní vymezení pro žáky se zrakovým postižením, dále je zde uvedeno, jaké mají možnosti podpůrných opatření a tato kapitola také vymezuje předmětovou oblast člověk a zdraví v souvislosti s edukací žáků se zrakovým postižením. Poslední část této kapitoly popisuje specifika edukace tělesné výchovy u žáků se zrakovým postižením.

Cílem bakalářské práce bude zpracování vymezeného problému v rovině teoretické a v tomto kontextu provést kvalitativní šetření organizace edukačního procesu předmětu tělesné výchovy u žáků se zrakovým postižením v základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

Pro naplnění tohoto cíle bude použita kvalitativní strategie. Technikami, které budu používat ke sběru dat budou polostandardizované rozhovory s pedagogickými pracovníky základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Dále nahlédnu do kurikulárních dokumentů a pedagogických dokumentací žáků se zrakovým postižením.

Poslední technikou sběru dat bude nahlédnutí do hodiny tělesné výchovy. Sebraná data poté budu analyzovat pomocí otevřeného kódování.

1 Zrakové postižení

1.1 Definice pojmu zrakové postižení

Zrakem získáváme 80-90 % informací o našem prostředí (Vítková et al., 2004). Dle Světové zdravotnické organizace, dále jen WHO (World Health Organization), bylo v roce 2019 na světě 2,2 miliard lidí, kteří trpí poruchou zraku nebo slepotou. 1 miliarda z těchto lidí trpí poruchou, které bylo možné zabránit, nebo ji léčit. Globálně jsou hlavními příčinami poškození zraku nezkorigované refrakční vady a neléčené katarakty. WHO (1992) definovala, že „je osoba se zrakovým postižením ta, 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). Finková (2007, str. 37) uvádí, že „Pro potřeby speciální pedagogiky je za jedince se zrakovým postižením chápána osoba, která trpí oční vadou či chorobou, kdy po optimální korekci má stále zrakové vnímání narušeno natolik, že jí činí problémy v běžném životě.“

Můžeme si všimnout, že WHO uvádí definici zrakového postižení z lékařského aspektu, kde vymezuje zrakovou ostrost. Oproti tomu Finková se zrakovému vymezení pomocí čísel vyhnula a vytvořila tak definici pro nemedicínské obory více přehlednou. Dále WHO uvádí, že zrakově postižená osoba je schopna používat zrak při plánování a provádění činností, Finková tvrdí, že této osobě dělá její vada problémy v běžném životě.

1.2 Klasifikace zrakového postižení

Jedním z kritérií, podle kterého můžeme klasifikovat zrakové vady je období, ve kterém zraková vada vznikla. Kraus (1997) dělí vizuální poruchy na vrozené a získané. Vrozené poruchy charakterizuje jako genetické přeměny, a jako přeměny důsledkem infekce ohrožující plod. Získané poruchy jsou poté takové poruchy, které se stanou v postnatálním období a v průběhu života člověka následkem úrazu, nebo onemocněním. Novohradská (2009) dále dělí zrakovou poruchu na orgánovou a funkční, dle toho, do jaké míry je zasažený zrakový analyzátor a dle doby trvání zrakového postižení na akutní, chronickou a recidivující.

WHO, rozdělila zrakové postižení do následující pětistupňové klasifikace dle zrakové ostrosti.

Tabulka 1 Definice ZP dle WHO

Položka	Druh zdravotního postižení
1.	Střední slabozrakost Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0,30) – minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); 3/10-1/10, kategorie zrakového postižení 1
2.	Silná slabozrakost Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0,10) – minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05); 1/10-10/20, kategorie zrakového postižení 2
3.	Těžce slabý zrak a) zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0,05) – minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0,02); 1/20-1/50, kategorie zrakového postižení 3 b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů
4.	Praktická nevidomost Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí 1/60 (0,02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena, kategorie zrakového postižení 4
5.	Úplná nevidomost Ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5

(SONS, 2015)

Dle Novohradské (2009) je rozdělení zrakového postižení jiné ve zdravotnických oborech, jiné v sociálních oborech a jiné ve speciálně pedagogických oborech. V literatuře pro speciální pedagogiku se nejčastěji používá následné rozdělení stupňů zrakového postižení:

- ✦ *Slabozrakost*
- ✦ *Zbytky zraku*

✦ *Nevidomost*

✦ *Poruchy binokulárního vidění* (Finková et al., 2007, str. 41)

Květoňová (1994) ve své publikaci neuvádí členění na poruchy binokulárního vidění, nýbrž na *osoby s kombinovanými vadami*. Těmito osobami myslí takové osoby, které mají k poruše zraku jinou přidruženou poruchu. Nejzávažnější porucha je poté taková, kdy je postihnutý sluchový, řečový i zrakový orgán.

V následující podkapitole se budu zabývat jednotlivými stupni zrakového postižení dle Finkové. Vítková et al. (2004) uvádí, že toto rozdělení slouží obvykle k rozdělení dětí do škol a následnému vzdělávacímu plánu.

1.2.1 Slabozrakost

Osobami slabozrakými se rozumí osoby, které mají orgánové postižení obou očí a kterým i po nejvhodnější brýlové korekci činí běžné aktivity problém. Slabozrakost je dále rozdělována na slabozrakost lehkou, střední a na osoby těžce slabozraké (Finková et al., 2007). Pro vzdělávání slabozrakých osob je důležité vytvořit optimální podmínky pomocí zvětšeného písma, dobrého osvětlení, střídavé soustředění se na blízko a na dálku (Novohradská, 2009).

1.2.2 Zbytky zraku

Zbytky zraku mají osoby, které mají zrakovou ostrost od 3/60 po 0,5/60. To znamená, že jedinec se zbytky zraku vidí ze 3 metrů to, co vidí osoba bez poruchy zrakové ostrosti ze 60 metrů (Finková, 2011). Takto postižené osoby jsou schopny rozlišovat prsty v obličejové blízkosti při použití správné optické korekce. Osoby se zbytky zraku můžeme rozdělit do dvou skupin, do osob, které se snaží využívat kompenzační smysly a do osob, které se i nadále snaží využívat zraku (Hamadová et al., 2007).

Dle Vítkové (2004) je důležité, aby pedagogové mysleli na to, že dítě se jeví jako nevidící, ale z části stále vidí a je zapotřebí, aby si žáci osvojili čtení a psaní Braillovým písmem. Finková (2011) tvrdí, že tito jedinci stejně jako jedinci slabozrací, musí dbát na zrakovou hygienu. U osob se zbytky zraku je zraková hygiena ovšem více náročná. Jedná se zde například o intenzitu osvětlení, která musí být vyšší než u jedinců slabozrakých, dále o délku práce na blízko, která by neměla přesáhnout 5 minut. Osoby se zbytky zraku mají velmi často problém při orientaci v prostoru, a proto se jim doporučuje nácvik chůze s bílou holí.

1.2.3 Nevidomost

Nevidomost je brána za nejtěžší formu zrakového postižení. Hlavní příčinou nevidomosti je infekční onemocnění v prenatálním období, či genové dispozice (Finková, 2011). Finková (2007) dále uvádí, že nevidomé osoby jsou takové, jejichž vizus je pod 3/60 až po ztrátu světlocitu.

Dle Kudláčka, Ješiny (2013) a Finkové (2011) rozlišujeme nevidomost na praktickou, skutečnou a plnou, která se liší velikostí zorného pole, ostrostí či světlocitem. Keblová (1998) ve své publikaci uvádí nevidomost praktickou jako stav, kdy je jedinci zachován světlocit, a naopak při plné nevidomosti zachován není.

1.2.4 Poruchy binokulárního vidění

Novohradská (2009) uvádí, že u dětí se zrakovým postižením je nejčastější porucha binokulárního vidění. Binokulární vidění je podle Vítkové et. al. (1999) součinnost obou očí, kdy dochází ke spojení obrazů z obou zrakových orgánů v jeden. Binokulární vidění se vyvíjí od 0 do 7 let věku. Podle Finkové et al. (2007) se setkáváme se 3 etapami vývoje binokulárního vidění, kterými jsou: *simultánní vidění* (stav, kdy člověk vidí obraz oběma očima soudobě), *fúze* (stav, kdy se obrazy z obou očí spojí v jeden) a *stereopse* (prostorové vnímání).

Pokud dojde k narušení některé z těchto vývojových etap, dojde k poruše binokulárního vidění, kterou je strabismus nebo amblyopie (Vítková et al., 1999).

- ✦ **Strabismus** neboli šilhavost, je stav, kdy například díky snížené zrakové ostrosti na jednom oku, je druhé oko stáčeno a dochází tím k tomu, že oči nehledí souběžně neboť se jedno z očí odklání (Vítková, 2004). WHO (2020) udává, že strabismus můžeme rozdělit na konstantní a přerušovaný. Konstantní strabismus charakterizujeme jako šilhání, které je stejné z jakékoliv dálky, oproti tomu strabismus přerušovaný je takový, který není přítomen vždy
- ✦ **Amblyopie**, jinak také tupozrakost, je snížení vizu na jednom oku, které nelze korigovat optickými pomůckami. Při amblyopii není oko nikterak deformováno, dochází k přerušení vjemů ze zrakového orgánu do zrakového centra v mozku (Vítková, 2004).

1.3 Kompenzace zrakového postižení

Termín kompenzace značí náhradu či vyvažování. V souvislosti s tělesným postižením, včetně tedy i zrakového postižení, se kompenzací rozumí vyvážení důsledků postižení, rozvinutí nebo zdokonalení jiných předností nebo funkcí, než je funkce postižená (Kroupová et al., 2016). Jak uvádějí Ludíková et al. (2012), je-li kompenzováno zrakové postižení, dochází k posílení funkcí či výkonnosti dalších smyslů, kterými jsou hmat, čich, sluch a chuť.

Rozvoj těchto smyslů je u dětí s postižením zraku důležitý. Nezřídka se lze setkat s mylným předpokladem laické veřejnosti, že deficit v oblasti zrakového vnímání je zcela přirozeně nahrazen posílením ostatních funkcí vnímání. Ve skutečnosti ovšem zrakové postižení znamená značné omezení ve vnímání vnějšího prostředí, získávání informací. Je tedy zapotřebí volit jiné způsoby, jak toto vnímání posílit (Keblová, 1998).

Další uvedené smysly jsou považovány za tzv. nižší kompenzační činitele. K vyšším se řadí kognitivní procesy, jakými jsou myšlení, řeč, paměť či pozornost. V praxi dochází ke kombinaci nižších a vyšších kompenzačních činitelů, což zvyšuje efektivitu jejich působení (Kroupová et al., 2016). Beneš (2019) doplňuje, že jsou užívány také různé kompenzační pomůcky, tedy nástroje, zařízení, které napomáhají zvýšit funkci zrakového aparátu, pakliže je to možné, tedy jsou např. zachovány zbytky zraku či je zrakové postižení mírné. Vzhledem k rozvoji technologií je sledován značný pokrok v jejich vývoji.

Dále v textu je přiblížena kompenzace zrakového postižení z hlediska využívání nižších kompenzačních činitelů.

1.3.1 Hmat

Hmatové vnímání můžeme rozdělit do tří základních forem, a to na pasivní, aktivní a instrumentální. Aktivní hmatové vnímání používá člověk cíleně, za účelem získání informací o daném předmětu. Při instrumentálním vnímání se používá např. bílá hůl, která slouží k tomu, aby jedinec mohl poznat předmět či vnější prostředí s využitím této kompenzační pomůcky. Slabozrací jedinci používají hmat za účelem ověřování si informací o daném předmětu či k tomu, aby daný předmět pomocí hmatu našli, a poté s ním pomocí zraku manipulovali (Růžičková, 2015).

Jak uvádějí Knotová et al. (2014), hmatové vnímání, společně s vnímáním sluchovým, představují hlavní kompenzační činitele u osob se zrakovým postižením. To

také znamená, že je zapotřebí obě tyto formy vnímání posilovat, rozvíjet, přičemž odlišný přístup je volen v závislosti na tom, zda se jedinec narodil se zrakovým postižením, či zda byl zrak narušen později v životě. Novohradská (2013) zdůrazňuje, že je nutné s tréninkem (zejména prstů a celé ruky) začít co nejdříve, neboť v opačném případě by mohlo mít dítě potíže např. s osvojením si Braillova písma.

U těchto dětí probíhá hmatový výcvik, který využívá hry a poznávání předmětů pomocí hmatu. S dítětem je zapotřebí komunikovat, pochopitelně s ohledem na jeho dosaženou vývojovou úroveň. Cílem je co nejvíce přiblížit podobu konkrétního předmětu, které dítě poznává hmatem. V raném věku se osvědčují i z hlediska bezpečnosti dítěte hračky gumové. Děti mají v tomto období tendenci poznávat předměty pomocí úst. Je tedy zapotřebí, aby hračka byla bezpečná, ideálně též pro dítě příjemná na dotek – gumové hračky nejsou studené, bývají měkké. V batolecím věku lze volit stavebnice, s nimiž je možné více manipulovat, rozvíjet tak více hmatové vnímání. U dětí starších (3-4 let) by mělo docházet k podpoře vlastní iniciativy v poznávání vnějšího prostředí. Dítě by mělo mít možnost volně se pohybovat v bezpečném prostoru a zkoušet poznávat prostřednictvím hmatu předměty, které se v něm nacházejí (Novohradská, 2009).

Před začátkem školní docházky je vhodné přistoupit k nácvičku Braillova písma. U dětí předškolního věku se navíc podporuje další rozvoj hmatového vnímání, např. prostřednictvím nohou. Vhodná je obuv s tenkými podrážkami, kterou děti nosí naboso a zaměřují se na vnímání povrchu, po kterém chodí (Keblová, 1999a).

1.3.2 Sluch

Osoby se zrakovým postižením nemají vrozený lepší sluch. Sluch je potřeba rozvíjet co nejdříve za pomoci speciálních sluchových cvičení a herních aktivit (Novohradská, 2009). Jak upozorňuje Petráš (2018), sluchové vnímání se rozvíjí rychleji než vnímání zrakové, ovšem dozrává pomaleji (mezi 5.-7., rokem, případně až kolem 10. roku). Z tohoto důvodu je zapotřebí právě v daném senzitivním období věnovat maximální pozornost posílení sluchového vnímání u dětí se zrakovým postižením.

Posílení sluchového vnímání umožňuje osobám se zrakovým postižením lepší orientaci v prostoru a celkové poznávání vnějšího světa (Plevová, Slowik, 2010). Sluchová stimulace má tedy významný kompenzační význam. Využívána je zejména verbální stimulace, s níž je vhodné začít již v batolecím věku. Rodič by měl dítěte popisovat prostředí, v němž se nachází, hodně vysvětlovat např. původ zvuků (Finková,

Ludíková, Růžičková, 2007). Dle Sikorové (2011) je nutné s tímto nácvikem začít ještě v době, kdy dítě zcela řeči nerozumí. Rodič či jiná pečující osoba by měla dítěti popisovat předměty v okolí dítěte, komentovat to, co dítě dělá apod.

Sluchové vnímání je možné posilovat i v mateřské škole. Jak v domácím prostředí, tak i v mateřské škole je zapotřebí zaměřit se na to, aby dítě určilo, odkud pochází určitý zvuk, trénovalo je rozlišování hlasité a tiché řeči, dle hlasu se děti učí rozeznávat osoby a hovor mezi nimi. Dále se děti učí určit příčinu zvuku, pořadí sluchových podnětů, případné opakování sluchových podnětů, detekci zvuku při konkrétním pohybu. Ze začátku by dítě mělo sluchové vnímání cvičit v tiché místnosti, později by mělo následovat hlučnější prostředí, v němž se dítě naučí eliminovat šumy. Sluchové vnímání se doporučuje zdokonalovat také v běžném prostředí (Keblová, 1998).

V případě dětí mladšího školního věku je vhodné zaměřit se např. na vytleskávání básniček a slov po slabikách, lze počítat množství slabik, určovat písmena ve slovech. Učitel může žákovi zadávat úkoly, které se přímo zaměřují na posílení konkrétního smyslového vnímání (Valenta et al., 2015). Jak uvádějí Sánchez a Elias (2006), lze také využívat nové technologie, např. multimediální software se zvuky 3D, které mají navíc příznivý vliv i na rozvoj kognitivních schopností.

Dle Keblové (1999 b) se osoby se závažným postižením zraku mohou naučit rozpoznat velikost místnosti za pomoci odrazu zvuku od předmětů či stěn, vlivem čehož jsou nevidomé osoby schopny prostorové orientace.

1.3.3 Chut'

Pakliže je rozvíjeno chuťové vnímání, slouží u osob se zrakovým postižením jako další kompenzační činitel. Cvičení je zapotřebí provádět dlouhodobě a cíleně. Děti lze seznamovat s různými druhy chutí, jejich intenzitou, původem, děti se učí rozeznávat jednotlivá jídla (Novohradská, 2013). Při výcviku chuťových receptorů je důležité dbát na teplotu používaných pokrmů, která by neměla být vyšší než 40°C. Děti se učí rozlišovat také čerstvost pokrmů. (Růžičková, 2015).

Procvičovány by měly být všechny základní chutě (sladká, slaná, kyselá, hořká). Volit lze herní aktivity, kdy rodič dítěti předkládá určité jídlo a dítě určuje jeho chuť. Zprvu je vhodné soustředit se na pokrmy, které dítě zná, postupně se rozšiřuje nabídka (Bishop, 2004).

Při rozvoji chuťového vnímání by mělo být cílem, aby dítě rozpoznalo jak všechny druhy chuti, ale též aby bylo schopné určit, zda se jedná o chuť libou nebo nelibou, což je významné např. z hlediska konzumace jedlých potravin (nezkažených apod.).

Pozornost je věnována také určení intenzity chuti, dítě by se postupně mělo orientovat v tom, jak má být správně ochucená strava. Vhodné je, pokud se dítě účastní spolu s rodičem vaření jídel. Lze zprvu ochutnat všechny dílčí ingredience a následně i konečný produkt (Keblová, 1999c).

1.3.4 Čich

Novohradská (2013) uvádí, že pro děti se zrakovým postižením má čich mnohem větší význam, neboť při vhodném rozvoji slouží opět jako kompenzační činitel. Dle Růžičkové (2015) čich sehrává svou roli při relaxaci a při ochraně. Svou relaxační úlohu sehrává při odpočinkových aktivitách, kdy lze volit např. aromaterapii. Ochrannou funkci plní čich při nebezpečných situacích, jako je únik plynu, či jiné chemické látky. Díky čichu jedinec také pozná čistotu prostředí, známé osoby apod.

Děti by měly být vedeny k rozpoznávání různých vůní a pachů, např. v rámci procházky. Návčik může být prováděn cíleně, kdy se např. dítě učí rozlišit konkrétní vůni nebo pach, lze se však také zaměřovat na vůně a pachy během procházky s dítětem (Novohradská, 2013. Pakliže je to možné, Koskina a Hasanagas (2014) doporučují vést děti k tomu, aby si na zahradě vytvořily malý záhonek, na kterém mohou pěstovat různé květiny, malé dřeviny či byliny. Rozvíjen je pak nejen čich, ale též hmat, přičemž platí, že spojení více smyslů, má vyšší kompenzační účinek.

Rodiče mohou sami vytvořit různé pomůcky pro rozvoj čichu. Jednat se může o voňavé pytlíčky s bylinkami či krabičky s různými vůněmi. Vždy platí, že by měl návčik probíhat formou hry, v dobré psychické pohodě a v situacích, kdy není dítě unavené a může tedy plně věnovat pozornost podnětům, které jsou mu předkládány (Petraš, 2018).

Čich by se měl cvičit zvolna, kdy ze začátku dochází k opatrnému nasávání malého množství vůně a následnému opakování. Cvičení by mělo být prováděno alespoň dvakrát denně: dítě opakovaně a po přesně stanovenou dobu přičichává k vybraným látkám a hodnotí, co cítí. Lze také vést deník o jednotlivých pokrocích (Válka et al., 2017).

1.4 Specifika vývoje dětí se zrakovým postižením

V této podkapitole se budeme zabývat specifickým vývojem v oblasti kognitivních funkcí a v oblasti socializačního vývoje.

Vývoj dítěte závisí na době, kdy postižení vzniklo (zda se jedná o poruchu vrozenou, či získanou) a na závažnosti a charakteru postižení. Dále dělíme postižení na primární a sekundární. Primární postižení, je v tomto případě porucha zraku, ze kterého vychází sekundární postižení. Sekundární postižení chápeme jako poruchu funkcí, pro které jsou důležité vizuální podněty. Může také dojít k narušení vývoje osobnosti dítěte díky nepříznivému postoji okolní veřejnosti (Keblová, 1998).

1.4.1 Vývoj kognitivních funkcí

Pozornost je důležitá v oblasti kvality ostatních psychických procesů. Nejrychlejším zdrojem pro aktivaci pozornosti je zrak. Pokud je zrak poškozen, nebo chybí, je nutno podněcovat pozornost jinak, aby nedošlo k ochabnutí vývoje. Díky nedostatku zrakové stimulace a následné snížené aktivace pozornosti, může dítě působit jako ospalé, bez zájmu a se sníženým svalovým napětím (Říčan, Krejčířová, 2006). U dětí se zrakovým postižením dochází k pozornosti sluchové. Tato pozornost má větší rozsah u zmiňovaných dětí než u dětí intaktních, neboť dochází k trvalému soustředění pozornosti (Požár, 2000).

Pro osoby s poruchou zraku má **paměť** mnohem větší význam než pro intaktní populaci, díky obtížnému získávání informací. Především u nevidomých osob by bez paměti nemohl probíhat proces hmatového poznávání. Další důležitou roly sehrává při orientaci v prostoru. Postižený jedinec si díky paměti uvědomuje orientační záchytné body a může se díky paměti pohybovat s nižším omezením.

Pro děti později osleplé je důležité uchování zrakové **představy**. Tyto představy se však důvodem nerozvíjení novými vjemy stávají zkreslené (Keblová, 1998).

Nevidomé osoby získávají představy prostřednictvím zbylých smyslů. Představivost je velice důležitá pro dosažení informací o okolním prostředí. Rozvíjíme jí za pomoci reliéfních obrázků, sluchových a hmatových vjemů za účelem co nejpřesnějšího obrazu, aby nedošlo ke zkreslení skutečnosti (Kimplová, Kolaříková, 2014).

Další kognitivní funkcí je **proces myšlení**, který se u zrakově postižených lidí nikterak zvlášť neliší od intaktní společnosti, ale přesto má své odlišnosti díky limitovaným sensorickým zkušenostem (Hamadová et al. 2007). Dle Požára (2000) mají

vrozeně nevidomé děti problém v oblasti porovnávání a připodobňování předmětů, dále s generalizací a ztotožňování předmětů se stejnými atributy.

Tyto nedostatky u zrakově postižených osob nevedou k tomu, že by jejich myšlení bylo méně cenné, neboť ve výchovném procesu se mezery ve smyslových zkušenostech snaží odstranit či redukovat.

Řeč je důležitá pro komunikaci s okolím a je úzce spjata s myšlením. Dle Vágnerové (1999) nedochází k opoždění verbálních schopností, pokud je jedinec začleněn do podnětného prostředí.

Nevidomé děti používají řeč jako kompenzační prostředek tam, kde ji intaktní děti nepotřebují. Například při rozeznávání osob za pomoci hlasu, při sběru dat, díky kterým může rozeznat jednotlivé předměty a podobně. Děti s poruchou zraku také často vyhledávají slovní hry (Požár, 2007).

Brieland (podle Požár, 2007) shrnul výzkumy několika autorů o řečových rozdílech mezi nevidomými a vidícími dětmi. Dospěl k závěru, že:

- ✦ Nevidící mají sníženou hlasovou střídavost
- ✦ Nevidícím chybí přiměřená hlasová modulace
- ✦ Nevidící na rozdíl od vidících mají tendenci mluvit hlasitěji
- ✦ Nevidící mluví pomaleji
- ✦ Nevidící mají typická neracionální gesta a nepřiměřenou pantomimiku
- ✦ Nevidící při artikulaci nepohybují ústy tak intenzivně jako vidící

U nevidomých mnohdy pozorujeme verbalismus. Verbalismus označujeme jako jev, kdy nevidomí používají množství pojmů, kterým nerozumí (Hamadová et al., 2007).

1.4.2 Sociální vývoj

Prvním sociálním prostředím pro dítě je rodina, která na sebe má oboustranný vliv. Rodina může na zrakově postižené dítě reagovat přívětivě až pohrdavě (Hamadová et al., 2007).

V sociálním vývoji dochází k odlišnostem, které pro zrakově postižené děti nejsou zvlášť specifická a můžeme se s nimi setkat i u jinak znevýhodněných dětí. Charakteristické pro zrakově postižené děti jsou změny v oblasti vizuálních funkcí. Zde dochází k tomu, že dítě není schopno nápodoby a zaostává tím i v aktivitách, kde se nepředpokládá učení napodobováním, či vysvětlováním.

Pro děti je typické nenavázání očního kontaktu, nízká gestika a odlišné držení těla. Pro nevidomé jedince je těžké orientovat se v cizím prostředí, a proto jsou závislí na pomoci ostatních lidí (Keblová, 1998). Dle Požára (2007) se intaktní populace staví k dětem se zdravotním postižením méně adekvátně. Tyto lidské postoje vedou k nežádoucímu chování dítěte, čímž je závislost na druhé osobě a podpora nesamostatnosti.

V socializačním vývoji dítěte dochází k důležitým obdobím. Prvním z těchto období je diagnostika zrakového postižení u dítěte. Tato diagnostika mnohdy změni postoj rodičů, který se později objeví ve vývoji dítěte (Keblová, 1998). Po sdělení diagnózy rodiče často procházejí pěti fázemi, které jsou srovnatelné s vyrovnáváním se s latentním onemocněním dle Kübler-Rossově. Tyto fáze jsou:

- ✦ Šok
- ✦ Popření
- ✦ Smutek
- ✦ Postupné přijetí reality
- ✦ Fáze reorganizace (Kimplová, Kolaříková, 2014).

Za druhé období se označuje doba, kdy dítě přechází do školy a je postaveno před skutečnost, že je rozdílné. To, že je dítě rozdílné si uvědomuje ve škole speciální i ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Pro integraci je důležité uvědomit si, zda ji dítě zvládne. Některé děti nejsou pro tak náročný úkol vhodné z důvodu vysoké zátěže. Pokud k integraci dojde, je důležité provést ji správně. Je zapotřebí připravit postiženého žáka a jeho rodinu, dále seznámit pedagogy a spolužáky, případně jejich rodiny.

Třetím obdobím je doba, kdy si žák volí budoucí povolání a přechází ze školského zařízení do zaměstnání (Keblová, 1998).

1.5 Pohyb a pohybový vývoj dětí se zrakovým postižením

Děti s těžkým zrakovým postižením jsou při pohybu nuceni stále kontrolovat své prostředí, zda se před nimi nenachází překážka. Jejich pohyb je pomalý a rozvážený, rychlejší pohyb v neznámém prostředí je pro ně téměř neuskutečnitelný (Keblová, 1998).

Je dokázáno, že děti s těžkou zrakovou vadou a bez poruchy centrální nervové soustavy, které nebyly vedeny v podnětném prostředí, mají často ochablé svalstvo, jsou nejisté při pohybu a jejich dolní končetiny jsou neobvykle otočené. Děti s těžkým zrakovým postižením mají problém při představách o okolním prostředí, a proto je

důležité, aby se s pomocí druhé osoby naučily vyhýbat překážkám a zvládnout dosažení požadovaného cíle. Dalším problémem je nejistota při orientaci v prostředí, která může mít negativní dopad na ochotu vydat se do neznámého prostředí. Děti se zrakovým postižením na rozdíl od dětí intaktních objevují své okolí pod stálou kontrolou vědomí, přičemž orientaci v prostředí musí věnovat mnoho energie a pozornosti (Hamadová et al., 2007). Platí, že při práci s dětmi se zrakovým postižením je cílem dosáhnout u nich co nejvyšší úroveň mobility, tedy prostorové orientace a samostatného pohybu (Růžičková, Kramosilová, 2018).

Co se týče rozvoje motorických schopností u dětí se zrakovým postižením probíhá postupně, v každé vývojové fázi je zapotřebí jiná intervence. Plevová a Slowik (2010) poukazují na skutečnost, že motorický vývoj bývá u dětí se zrakovým postižením, zejména tedy těžšími formami, opožděn. Důvodem je absence motivace: děti se zcela přirozeně otáčejí za předměty, které je zaujmou: zvedají hlavičku, později se snaží dostat se k předmětu plazením apod. Navíc pohyb za předmětem, který není řízen vizuálně, je obtížnější. K tomu se přidává nejistota v orientaci v prostředí. Důležité je tedy nacvičovat jak samostatný pohyb, tak i prostorovou orientaci. Janečka, Štěrbová a Kudláček (2008) zdůrazňují, že klíčových je v rozvoji motoriky u dětí se zrakovým postižením prvních pět let. V tomto období se vytvoří základy, z nichž jedinec vychází po celý zbytek svého života.

V **novorozeneckém období** jsou prováděny aktivity obdobné, jako je tomu u dětí bez zrakového postižení. Při zatlačení dítěti na končetinu by mělo být schopné tlak též vytvořit. Tím, že dítě nevnímá zrakové podněty a neotáčí se tak přirozeně za nimi, je nutné dítěti s pohybem pomoci. Motivaci představuje např. zvuk, tedy zavolání na dítě, které se následně za hlasem rodiče otočí. Vhodné jsou také zvukové hračky, např. zavěšené nad postýlkou. Zprvu se jich dítě dotýká mimovolně, později úmyslně (Smýkal, 1988). Podle Lieberman, Ponchillia a Ponchillia (2013) platí, že pakliže dítě se zrakovým postižením neotočí hlavičku za zvukem a nemá tendenci zvedat hlavičku, jedná se již o opožděný vývoj motoriky.

Období nemluvněte trvá od 12 do 14 měsíců života dítěte. Nemluvně se zbytky zraku lze stimulovat k pohybu tím, že mu dospělý nasadí na ruce barevné rukavice, které tak zaujmou jeho pozornost. Pokud pozornost není stimulována, lze dát dítěti do ruky zvukovou hračku. U nevidomých dětí je důležité, aby si uvědomovaly své končetiny. Zdravé děti si hrají s končetinami, zvedají je, natahují, dávají do úst. V tomto ohledu je

opět zapotřebí dětem pomáhat. Podobně je nutná pomoc při sezení dítěte, nicméně dítě by nemělo být do sedu nuceno, ale podporováno formou hry (Koudelová, Květoňová, 1996). Dle Janečky, Štěrbové a Kudláčka (2008) lze rozvoj motoriky stimulovat např. i pomocí Vojtovy metody, která vede k tomu, že jsou u dítěte podpořeny zdravé pohybové souhry a stereotypy, ovšem Vojtovu metodu je následně zapotřebí doplnit o konkrétní cvičení, stimulující pohyb.

V **batolecím věku** od 1 do 2 let si děti přivlastňují chůzi (Smýkal, 1988). Dle Říčana et al. (2006) však nevidomé děti začínají chodit později. Chůzi si osvojují kolem 19. měsíce života, některé až ve 2 letech, mnohé až po druhém roce, což dle Janečka a Bláhy platí zejména pro děti s kombinovaným postižením.

Jak uvádí Smýkal (1988), nevidomé děti chodí s rozkročenými nohama, přidržují se okolních předmětů, bez kterých by neudržely směr či se přidržují za jednu nebo obě ruce rodiče. Je důležité, aby prostor, v němž se dítě doma pohybuje, byl bezpečný. Autor doporučuje obložení ostrých rohů nábytku, odebrání předmětů, o které by dítě mohlo zakopnout apod. V období od 2 do 3 let již dítě chůzi po bytě zvládá samo. V této fázi je také vhodné začít odebírat obklady z nábytku. Dítě by se mělo učit chůzi po schodech, která je pro něj obtížnější než chůze ze schodů dolů. Na konci batolecího věku se dítě zvládne bez obtíží posadit do dřepu a poté se zase zvednout do stoje.

Janečka a Bláha (2013) upozorňují na skutečnost, že pohyb děti potřebují. S ohledem na zrakové postižení mohou být děti v pohybu deprivované, což se může projevit negativními emocemi, jakými jsou hněv, křik, pláč, ale i výraznější formy agrese. Rodiče musí být trpěliví, zároveň je zapotřebí jasně vymezit pravidla a mantinely.

Po batolecím období následuje **mladší předškolní věk**, ve kterém již dítě zvládá základní návyky a pokud splňuje předpoklady, je přijato do mateřské školy. Dítě od 3 do 4 let by se mělo učit poskakování na místě a skoku vpřed. Před těmito cviky by měla proběhnout konzultace s očním lékařem, zda dítě může dané cviky podstupovat. Pokud u dítěte do 3 let nebyla vzbuzena pohybová činnost, hledá k ní dítě cestu, po třetím roce života však již mnohem obtížněji. Dítě si může přivlastnit některé nežádoucí návyky, jako je např. kývání se, umisťování si prstů do očí a jiné. Jestliže se dítě nezačne pohybovat do 4 let, zanechá to následky, které se v dospělosti projeví nevolí k cestování či seznamování se s jiným prostředím. Ve věku od 4 do 5 let si dítě osvojí pohyb natolik, že se může věnovat cvičení tělesné zdatnosti, pružnosti pohybů a učí se soustředěnosti (Smýkal, 1988).

Nicméně podle Janečky a Bláhy (2013) se děti se zrakovým postižením ocitají v obtížné situaci, neboť blízcí (rodiče, další pečující) mají potřebu zvýšené kontroly, aby si dítě neublížilo. Dítěti je tak zamezováno v pohybu, resp. v některých formách pohybových aktivit, což může vést nejen k tomu, že si dítě přestane v této oblasti věřit a bude nejisté v pohybu a prostorové orientaci. Dítě si však zároveň vlivem této skutečnosti začíná uvědomovat svoji odlišnost od vrstevníků. Snižuje se jeho sebevědomí a může docházet k výraznějšímu sociálnímu stažení.

Důležité je tedy spíše vést dítě k tomu, aby bylo samostatné a zároveň si uvědomovalo případná rizika plynoucí z limitů v pohybu. Dítě se zrakovým postižením nikdy neudrží směr jako dítě bez poruchy zraku, a proto je důležité tento rozdíl alespoň minimalizovat a provádět vhodný nácvik. Dospělá osoba jde před dítětem ve vzdálenosti 1-3 metry, dítě naslouchá krokům před ním. Nevidomému dítěti je potřeba popisovat terén, zakřivení a klesání či stoupání silnice (Smýkal, 1998).

Dle Finkové et al. (2007) se problém s pohybem a prostorovou orientací netýká pouze osob nevidomých, ale také osob slabozrakých a osob se zbytky zraku. Je zapotřebí, aby jedinec se zrakovým postižením důkladně nacvičoval samostatný pohyb, a tím došlo k automatizaci, kdy již není potřeba vnější pomoc, případně jen minimální. V pozdějším věku jsou užívány kompenzační pomůcky, jako např. bílá hůl nebo vodící pes, které přidávají osobě se zrakovým postižením větší jistotu v pohybu. Kroupová et al. (2016) upozorňují na nutnost nácviku bezpečnostního postoje, který je předpokladem pro pohyb s využitím hole nebo vodícího psa.

Období od 5 do 7 let věku života charakterizuje Smýkal (1988) jako **starší předškolní věk**. V tomto věku dítě chodí na procházky, při kterých provádí různé úkony, jako je přeskokování potůčku s přidržováním za obě ruce či přelézání ležícího stromu. Dítě by také mělo zvládat techniku padání a poté se zvednout za 2-5 sekund. K trénování pádu je dobré využít hru „kolo, kolo mlýnský“. Dítě by v tomto období mělo také zvládat seskoky z výšky 5-20 cm, To, zda je pro dítě seskok vhodný, se opět konzultuje s očním lékařem.

Dle Janečka Bláhy (2013) je zapotřebí u dětí se zrakovým postižením, které zahájily školní docházku, podporovat kontakt s vrstevníky, včetně možnosti sportovních a jiných pohybových aktivit společně s nimi. Děti s těžší formou zrakového postižení začínají vykazovat deficit v sociálním začleňování. V tomto ohledu mohou pomoci např. hodiny tělesné výchovy, v nichž jsou využívány pohybové aktivity uzpůsobené možnostem dětí

se zrakovým postižením, kterých se ovšem účastní celá skupina, nikoliv pouze děti se zrakovým postižením. Tímto způsobem tak lze vhodně působit nejen na rozvoj motoriky, ale též socializace u dětí se zrakovým postižením. Dle autorů lze tyto aktivity využívat i ve věkově mladších kolektivech, tedy např. i v předškolním období.

Hamadová et al. (2007) uvádí, že v raném a předškolním věku se na rozvoji pohybu a prostorové orientace podílejí rodiče spolu s pracovníky ze speciálně pedagogického centra a s poradci z rané péče. Pohyb a prostorová orientace je pro dítě s těžkou zrakovou vadou velmi důležitá a v každém vývojovém období má své odlišnosti. Jak zdůrazňuje Mlýnková (2017), v celé České republice je stále více podpůrných služeb a odborné pomoci pro děti se zrakovým postižením. Rodiče by neměli váhat s jejich využitím, neboť tato pomoc je velmi důležitá pro začlenění dítěte se zrakovým postižením do společnosti. Odborníci napomáhají s rozvojem dílčích schopností a dovedností, včetně rozvoje samostatného pohybu a prostorové orientace. Za nejvýznamnější lze považovat Tyfloservis, o. p. s., na který dostávají rodiče kontakt u očního lékaře.

2 System vzdělávání žáků se zrakovým postižením

Druhá kapitola práce přibližuje specifika vzdělávání žáků se zrakovým postižením, a to především z hlediska legislativního vymezení vzdělávání těchto žáků, s poukázáním na možnosti edukace žáků se zrakovým postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu či školách speciálních zřízených podle §16, ods. 9 Školského zákona.

Vymezen je systém podpůrných opatření, blíže je pojednáno o edukaci těchto žáků v předmětové oblasti Člověk a zdraví, se zřetelem k realizaci tělesné výchovy u žáků se zrakovým postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

2.1 Legislativní vymezení

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením je vymezeno zejména ve školském zákoně a v prováděcí vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění.

Jak uvádějí Čeledová, Holčík a kol. (2017), žáci se zrakovým postižením jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V § 16 školského zákona je vymezeno, že se jedná o žáky, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností či uplatnění svých práv potřebují v rámci vzdělávání poskytování podpůrných opatření. Podpůrná opatření je možné poskytovat pouze na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení, s výjimkou podpůrných opatření prvního stupně, která může škola poskytovat sama.

Školské poradenské zařízení dle § 16a školského zákona vydává zprávu z vyšetření a doporučení ke vzdělávání. Škola obdrží po projednání se zákonnými zástupci a po podepsání informovaného souhlasu doporučení, zprávu z vyšetření může zákonný zástupce poskytnou škole dle svého uvážení. Ve zprávě jsou uvedeny okolnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. Doporučení obsahuje závěry vyšetření a určená podpůrná opatření prvního až pátého stupně. V případě, že rodiče žáka s obsahem zprávy či doporučení nesouhlasí, mohou požádat o revizi.

Dle Národního ústavu pro vzdělávání (2016) může být žadatelem o revizi případně i škola, pakliže svým rozhodnutím uložila rodičům žáka využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, případně se může jednat i o Českou školní inspekci. Revizním pracovištěm je Národní ústav pro vzdělávání v Praze. Žadatel o revizi může vyjádřit pochybnosti o závěrech zprávy z vyšetření, závěrech posouzení speciálních vzdělávacích potřeb, též se může jednat o pochybnosti o stanovených podpůrných

opatřeních či doporučené vzdělávací dráze žáka (žákovi může být např. doporučeno vzdělávat se na základní škole speciální). Michalík a Felcmanová (2015) zmiňují, že výstupem je revizní zpráva, která musí být vydána do 60 dnů od doručení žádosti a v níž může být mimo jiné obsaženo i doporučení jiných podpůrných opatření či jiné vzdělávací dráhy, než která byla žákovi původně navržena.

V zásadě může být dle Stejskalové (2014) žák se zrakovým postižením vzděláván v hlavním vzdělávacím proudu, nebo se může jednat o speciální segment vzdělávání. Klíčové je rozhodnutí rodičů na základě diagnostiky a poradenství ŠPZ. Inkluze či integrace, tedy začlenění žáka se zrakovým postižením do běžné školy, nemusí vždy představovat optimální vzdělávací dráhu a dle autorky je tak docházka do speciální školy plnohodnotnou alternativou ke vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Aktuálně jsou dle téhož zdroje pro žáky se zrakovým postižením zřizovány mateřské, základní i střední školy pro zrakově postižené, existuje tak např. i gymnázium či konzervatoř pro žáky se zrakovým postižením.

V § 22 Vyhlášky č. 27/2006 Sb., je uvedeno, že školské poradenské zařízení vydává doporučení pro zařazení či převedení žáka se zrakovým postižením maximálně na dobu 2 let, ve výjimečných případech na dobu 4 let. Školské poradenské zařízení také musí informovat žáka a jeho rodinu o rozdílech ve vzdělávacích programech a očekávaných výstupech vzdělávání, dopadech tohoto způsobu vzdělávání žáka na možnosti jeho dalšího vzdělávání a následného profesního uplatnění. Rodiče poskytují písemný informovaný souhlas.

Podle Stejskalové (2014) však v současné době, kdy je prosazováno inkluzivní vzdělávání, preferují rodiče dětí se zrakovým postižením především individuální integraci do hlavního vzdělávacího proudu. Pro rodiče je pak tento způsob vzdělávání do značné míry potvrzením o normalitě dítěte, bývá také očekávání, že tímto způsobem se zvýší šance jedince na jeho další uplatnění v životě.

Inkluzivní vzdělávání ještě nutně neznačí nejlepší volbu. Je velmi důležité, aby bylo dítě také dobře sociálně začleněno do třídy. Optimální způsob vzdělávání je zajištěn využíváním stanovených podpůrných opatření, o nichž je více pojednáno dále v textu.

2.2 Podpůrná opatření žáků se zrakovým postižením

Podpůrnými opatřeními se dle § 16 školského zákona rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pakliže jsou podpůrná opatření

žákovi přiznána, jsou mu poskytována školou bezplatně. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů a zahrnují dle téhož zdroje poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, dále se jedná především o úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání. Žákům mohou být k dispozici také předměty speciálně pedagogické péče. Často jsou využívány kompenzační pomůcky, speciální učebnice, učební pomůcky. Dle téhož zdroje mohou být využívány i jiné komunikační systémy, jako např. Braillovo písmo v případě žáků se závažnější formou zrakového postižení. Žáci se zrakovým postižením mívají též individuální vzdělávací plán, možností je pomoc asistenta pedagoga, který je též považován za jeden z druhů podpůrných opatření.

Posouzení rozsahu podpůrných opatření a zařazení žáka do příslušné skupiny podpory je v případě žáků se zrakovým postižením v kompetenci speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené, které plní roli školského poradenského zařízení. Tato centra zároveň poskytují potřebnou metodickou, poradenskou a intervenční funkci v případě začleňování žáků se zrakovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu (Kolektiv autorů, 2015).

Jak uvádějí Michalík et al. (2018), začleňování žáků se zrakovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu patří již dlouhodobě k nejúspěšnějším, co se týče inkluzivního vzdělávání žáků s různými formami speciálních vzdělávacích potřeb. I přes tuto skutečnost však mívají učitelé ve třídách obavy z toho, zda je škola dostatečně připravena na vzdělávání těchto žáků. S optimálně určenými podpůrnými opatřeními však probíhá společné vzdělávání u těchto žáků dle autorů bez větších obtíží: tito žáci se dokážou dobře začlenit do třídního kolektivu a neovlivňují psychosociální klima třídy, ve smyslu možných obtíží, jako tomu bývá u jiných žáků, např. žáků se specifickými poruchami chování.

Přiznání podpůrných opatření závisí mimo jiné na míře postižení zraku. Jak je stanoveno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka. Úpravy ve vzdělávání navrhuje většinou sami učitelé, s případnou pomocí školského poradenského zařízení. Důraz je kladen na individualizaci výuky, jednat se může o využívání multisenzorického přístupu k výuce, změnu zasedacího pořádku apod. Pomůcky jsou v tomto případě užívány běžné. Druhý stupeň podpůrných opatření již značí nutnost využívání speciálních učebnic, pomůcek, včetně pomůcek kompenzačních, stanoven může být předmět speciálně pedagogické péče (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1). Janková (2015) vysvětluje, že tento stupeň

podpůrných opatření bývá často přiznáván žákům, kteří jsou již zvyklí užívat různé kompenzační pomůcky, v důsledku čehož jsou schopni při školní práci užívat zrak. Nicméně často je přistupováno ke vzdělávání žáků dle individuálního vzdělávacího plánu, zatímco v případě podpůrných opatření prvního stupně většinou postačí plán pedagogické podpory.

Třetí stupeň podpůrných opatření se dle Jankové (2015) týká žáků, u nichž je výrazně zhoršené zrakové vnímání, mnohdy je přítomno další, souběžné postižení, z nichž jedno může, ale nemusí být těžké. Do této skupiny však patří i žáci se zrakovými funkcemi v pásmu těžké slabozrakosti, kteří jsou však opět většinou dobře kompenzovaní. Pokud by těmto žákům nebyla poskytována potřebná podpora, tedy již ve smyslu podpůrných opatření třetího stupně, tito žáci by nebyli schopní přečíst běžný text, sami píšou většími písmi, mívají obtíže při prohlížení obrázků, čtení z map, při měření, orientaci v prostoru, v textu. Mnohdy je tak přistupováno k volbě asistenta pedagoga.

Paříková a Čechová (2012) zmiňují, že asistent pedagoga bývá nutností u žáků se zrakovým postižením, které navštěvují mateřskou školu. Pro žáky se zrakovým postižením je obecně charakteristický sensorický deficit, ke kterému se následně přidává i informační deficit a limity v sociální interakci. V mateřské škole asistent pedagoga pomáhá žákovi se zrakovým postižením připravit se na vstup do školy, osvojit si potřebné schopnosti a dovednosti, bez nichž by nebylo následně možné dosahovat očekávaných výstupů v základním vzdělávání, rozvíjet požadované klíčové kompetence. Pomoc asistenta pedagoga při závažnějším postižení zraku v základním vzdělávání obnáší např. podporu psaní a čtení, rozvoj samostatnosti, pohybových dovedností, orientaci v budově školy. Asistent pedagoga musí ovládat kompenzační pomůcky, které žák užívá, žákovi pomáhá např. formou přepisu textů do Braillova písma, zvětšuje texty či připravuje potřebné pomůcky.

Jednat se může také o cvičení zrakové stimulace, učení užívání neoptické pomůcky, učení se práci s optickou pomůckou do blízka i do dálky, zařazována mohou být cvičení na rozvíjení specifických dovedností, rozvíjení reedukačních a kompenzačních smyslů za spolupráce se školským poradenským zařízením (Matoušková, 2015).

Asistent pedagoga by však měl v první řadě vést žáky se zrakovým postižením, stejně jako žáky s jinou formou postižení, k co největší samostatnosti. Cílem je, aby žák poté zvládal všechny potřebné úkony sám, bez dopomoci druhého, což zvyšuje možnosti jeho optimálního začlenění do třídního kolektivu. Je zcela nevhodné, aby asistent pedagoga

přebíral v tomto ohledu za žáka zodpovědnost a pomáhal mu více, než je nezbytně nutné (Janková, 2015).

Za pozornost v tomto ohledu stojí šetření České školní inspekce, provedené ve školním roce 2018/2019. I když se toto šetření nesoustředilo primárně na vzdělávání žáků se zrakovým postižením v běžné základní škole, poskytlo cenné údaje o tom, jak jsou využívána jednotlivá podpůrná opatření, včetně asistentů pedagoga. Zjištěno bylo, že asistenti pedagoga pomáhají žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nejvíce při psaní zápisů, práci s pomůckami či vypracovávání úkolů. Často ovšem vedou i výuku a realizují činnosti které nejsou v jejich kompetenci. Nezřídka plní spíše roli osobního asistenta, efektivita jejich působení se také snižuje v případě, že není dobře navázána spolupráce s učitelem ve třídě (Česká školní inspekce, 2018).

Co se týče dalších stupňů podpůrných opatření, u čtvrtého stupně již bývá běžné přiznání předmětů speciálně pedagogické péče jako formy podpůrného opatření. Nutný je individuální vzdělávací plán a opět též asistent pedagoga. Tato podpůrná opatření využívají žáci s těžkým zrakovým postižením. Část výuky může být realizována individuálně, přičemž dochází ke specifickému uspořádání pracovního místa. V pátém stupni dochází velmi často ke vzdělávání žáka se zrakovým postižením s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka, v tomto případě také bývá výuka realizována speciálními pedagogy (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1).

Pátý stupeň se týká žáků s těžkou vadou sluchu, na úrovni praktické nevidomosti a nevidomosti, může být přítomno další postižení, které může být těžkého stupně. Žáci většinou komunikují s využitím Braillova písma či jiného komunikačního systému. Podpora dalšího pedagogického pracovníka je nezbytná po celou dobu výuky žáka (Janková, 2015).

2.3 Předmětová oblast Člověk a zdraví v souvislostech edukace žáků se zrakovým postižením

Předmětová oblast Člověk a zdraví je vymezena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen jako RVP ZV).

Předmětová oblast Člověk a zdraví zahrnuje vzdělávací obory výchova ke zdraví a tělesná výchova, do které patří i zdravotní tělesná výchova. Celá tato vzdělávací oblast se soustředí na pozitivní ovlivňování zdraví žáků. Žáci jsou vedeni k tomu, aby

porozuměli významu zdraví, možnostem prevence, vhodným způsobům péče o vlastní zdraví, rozvinula se u nich odpovědnost za vlastní zdraví. Důraz je kladen zejména na praktické dovednosti žáků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017).

V případě výchovy ke zdraví si žáci osvojují zásady zdravého životního stylu. Dle Čeledové a Čevely (2010) je zapotřebí plánování výuky systematicky a též se zohledněním věku jedince.

Takto je také výchova ke zdraví navrhována v RVP ZV, v němž je dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2017) výchova ke zdraví úzce propojena se vzdělávacími oblastmi Člověk a svět a s průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchova. Obsah výchovy ke zdraví tak zahrnuje mimo jiné i problematiku mezilidských vztahů, žáci jsou seznamováni s účelným chováním v každodenních rizikových situacích a při mimořádných událostech. Co se týče vzdělávacího oboru tělesná výchova, cílem je poznání vlastních pohybových možností a zájmů, poznávání účinků konkrétních pohybových aktivit na tělesnou zdatnost, ale též psychickou či sociální pohodu. Žák by měl být schopen následně rozpoznat, jaké pohybové aktivity jsou pro něj vhodné nebo žádoucí. Je velmi důležité, aby při realizaci aktivit v rámci tělesné výchovy zažívali všichni žáci příjemné pocity, čímž se zvyšuje motivace k pohybu a pozdějšímu pravidelnému zastoupení pohybu v životě člověka. Tato skutečnost je následně zohledněna např. i v hodnocení žáků, kdy je přihlíženo ke specifickým žáků, případným limitům při realizaci pohybových aktivit.

Jak vysvětlují Fialová, Flemr, Marádová a Mužík (2014), tělesná výchova je ve školách předmětem povinným, na mnoha školách je navíc k dispozici i zdravotní tělesná výchova. Dvořáková, Engelthalerová a kol. (2017) doplňují, že součástí vzdělávacího oboru Tělesná výchova je také tematický okruh Zdravotní tělesná výchova, kdy je tedy tento okruh pojímán jako součást tělesné výchovy, nejedná se o samostatný předmět, který mohou školy zavádět jako volitelný a který je pak určen pro žáky se zdravotním oslabením nebo postižením. Je pak na učiteli tělesné výchovy, jakým způsobem k tomuto tematickému okruhu přistoupí: jednat se může o využívání prvků zdravotní tělesné výchovy pro všechny žáky, nebo může docházet k utváření skupin žáků, u kterých jsou voleny prvky zdravotní tělesné výchovy namísto činností, kterým se věnují ostatní žáci a kteří žáci se zdravotním oslabením nebo postižením nemohou plně realizovat.

Samotná zdravotní tělesná výchova cílí na uvědomění si charakteru postižení u konkrétních žáků. Žáci by tak měli následně rozumět tomu, jaké jsou případné limity

v pohybových aktivitách, jakým omezením je zapotřebí čelit, a především však jak lze tato možná omezení vhodně kompenzovat (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017). Dle Hrabince a kol. (2016) je zdravotní tělesná výchova určena v případě žáků se zrakovým postižením žákům slabozrakým nebo se zbytky zraku. Žáci nevidomí většinou navštěvují speciální školy pro žáky se zrakovým postižením.

Štěpánková a Pokorná (2017, s. 7) poukazují na rozdíl v přístupu v tělesné výchově k žákům s tělesným postižením a žákům ostatním. Obecně platí, a to pro všechny žáky, že by se učitel neměl soustředit na výkon, ale spíše na radost z pohybu. V případě zdravotního postižení je však vždy významné zabývat se ve větší míře složkou držící oproti složce pohybové, to znamená zaměřit se na pohyb oporný, podpůrný. Teprve poté, co si žáci dostatečně osvojí zásady provádění správného pohybu, je vhodné přistupovat ke specializovanějším aktivitám.

V samotném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou definována speciální cvičení, která jsou určena právě pro žáky se zdravotním postižením, včetně žáků se zrakovým postižením. Pro vybrané typy postižení jsou také určena jednotlivá cvičení či pohybové aktivity. Žáci se zrakovým postižením jsou zařazeni do skupiny *oslabení smyslových a nervových funkcí (C)* a jsou pro ně doporučena cvičení zaměřená na adaptaci srdečně-cévního a dýchacího systému, cvičení zaměřená na koordinaci pohybu, cvičení na rozvoj sluchového, zrakového a taktilního vnímání. Jako vhodná jsou dále uvedena cvičení s hudebním doprovodem, cvičení zaměřená na orientaci v prostoru, zrakovou lokalizaci a rychlost zrakového vnímání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017).

Fialová, Flemr, Marádová a Mužík (2014) shrnují, že nastal oproti minulosti značný posun v tom, jak je tělesná výchova v základních školách pojmána. Jedním z hlavních rozdílů je akcent na kladný vztah k pohybu, pohyb je pojmán jako jeden z nejvýznamnějších prostředků ke zlepšování zdraví a kvality života. Zatímco v minulosti byl prosazován zejména výkon a posilování tělesné zdatnosti, v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je již toto pojetí překonáno, čímž je také možné realizovat tělesnou výchovu vhodně pro všechny žáky, a to bez nutnosti vyčleňovat žáky se zrakovým postižením z většiny prováděných pohybových aktivit. V minulosti se podle autorů učitelé tělesné výchovy soustředili spíše na elitu, tedy ty nejlepší žáky, sportovně nadané, dosahující nadprůměrné výsledky. Ustoupeno bylo také od norem, byť pochopitelně je od žáků očekáváno dosažení definovaných očekávaných výstupů.

Nově se tělesná výchova holisticky zaměřuje na pohyb, sledována je jeho funkčnost z hlediska jednotlivců, zatímco dříve byl pohyb spojován především se sportem. Učitelé by také měli být co nejméně direktivní. Měli by spíše podporovat iniciativu žáků a jejich učení prožitkem, kdy si následně žák může lépe uvědomit, jaký pohyb mu prospívá, v čem tato prospěšnost spočívá apod.

Lze doplnit, že tyto změny nutně vedou i ke změně přístupu učitele k tělesné výchově. Tyto změny se stávají nutností a učitelé se musí adaptovat na nové pojetí inkluzivního vzdělávání, které vedlo k většímu začlenění žáků se zrakovým postižením do běžných škol. Je zapotřebí věnovat pozornost bezpečnosti těchto, ale i ostatních žáků, volit takové aktivity, které umožní skupinovou činnost. Více je této problematice věnována pozornost dále v textu.

2.4 Specifika edukace tělesné výchovy žáků se zrakovým postižením

Pojednání o specifikách edukace tělesné výchovy u žáků se zrakovým postižením lze začít krátkým představením vhodných pohybových aktivit pro tyto žáky. Jak bude následně přiblíženo, hlavní není to, jaká cvičení jsou volena. Primární je to, aby žákům se zrakovým postižením bylo umožněno zažít úspěch, vést je k radostnému prožívání pohybu, tedy i zvyšovat jejich motivaci k pohybu. Stejně důležité je pak pracovat s celým třídním kolektivem, jehož je žák se zrakovým postižením plnohodnotným členem. K tomu je pak zapotřebí volit vhodné výchovně-vzdělávací postupy a též využívat potřebná podpůrná opatření.

U žáků se zrakovým postižením je podle Trnky (2012) navíc zapotřebí cíleně působit na jejich motivaci k pohybu, neboť ta je vlivem zrakového postižení snížena. Tito žáci mívají často strach ze zranění, mohou být také od pohybu více či méně zrazováni svými rodiči. Zrakové postižení s sebou přináší oslabení pohybového systému, mohou vznikat různé svalové dysbalance, z čehož plyne vadné držení těla jako je např. předklon hlavy, její nachýlení do strany, zvýšená kyfóza v horní hrudní páteři, skoliotické držení či zvýšená bederní lordóza. Realizace pohybových aktivit by však dle téhož zdroje měla zohledňovat i psychiku osob se zrakovým postižením, ve smyslu zvyšování sebevědomí, posílení zájmu být aktivní a zapojovat se do okolního dění.

Jak zdůrazňují Lieberman, Ponchillia a Ponchillia (2013), je vždy žádoucí, aby se žák se zrakovým postižením účastnil tělesné výchovy společně s ostatními vrstevníky. U žáků se zrakovým postižením se tímto způsobem rozvíjí samostatnost a nezávislost.

Kuchyňka (2016) uvádí, že zrakové postižení s sebou přináší značné omezení v sociálních aktivitách, čemuž je zapotřebí předcházet a co nejvíce tak podporovat sociální samostatnost. Dle Liberemana, Ponchilia a Ponchilia (2013) je nutné rozšiřovat žákům se zrakovým postižením povědomí o vhodných pohybových aktivitách.

Učitel tělesné výchovy napomáhá žákům se zrakovým postižením osvojit si i takové aktivity, kterých se dříve obávali. Je však nezbytné, aby učitel vycházel ze zpětné vazby žáků se zrakovým postižením, neboť oni sami velmi dobře vědí, co vidí, jaký pohyb zvládnou, jak rychle se dokážou pohybovat a jaké instrukce jsou pro ně optimální. Žáci sami mohou přicházet s nápady, které je dobré nezavrhnout, ale vyzkoušet. Pokud se navíc tito žáci mohou účastnit plánování prováděných fyzických aktivit či pohybových cvičení, zvyšuje se jejich motivace a angažovanost v nich.

Kulíšková (2012) upozorňuje na skutečnost, že i lidé se zrakovým postižením cvičí, věnují se sportu, účastní se i olympiád, resp. paralympiád. Právě tělesná výchova může tyto žáky přivést ke sportu, žák se může stát členem sportovního družstva a účastnit se různých závodů. Tím je kladně působeno na jeho socializaci i sebepojetí, žák může získat vhodnou náplň volného času a zvyšují se možnosti vhodného začlenění do třídního kolektivu.

Dle Lieberman (2016) je navíc posilována autonomie žáka se zrakovým postižením a jeho odpovědnost za vlastní chování. Tito žáci potřebují značnou míru pomoci. Pakliže se jim nedostává v oblasti pohybových aktivit, dochází k přechodu do pasivity, která je zesilována v dospělosti. Přitom podle autora existuje mnoho sportů, kterým se mohou tito jedinci věnovat. Důležitá je bezpečnost, nicméně nové zážitky a motivaci k dalšímu pohybu získává žák s postižením mnohdy tím, že překoná svůj strach a vyzkouší něco nového.

Co se týče doporučených cvičení pro žáky se zrakovým postižením, Dvořáková, Engelthalerová a kol. (2017) zmiňují, že se musí jednat o cvičení, která jsou pro žáky bezpečná a neohrožují tak ani zrakový aparát žáků, ani jejich celkové zdraví. Obdobně jako u žáků s jiným zdravotním postižením, ale též u žáků bez postižení, by měl učitel dostatečně zohledňovat cvičení zacílená na rozvoj správných posturálních a pohybových stereotypů. K uvolnění svalového napětí slouží cvičení relaxační a dechová. Dále se jedná o prostorově-orientační cvičení, cvičení rytmická, koordinační a zařazování různých tanečních prvků.

Autorky také doporučují cvičení balanční a manipulační, které je zastoupeno cvičením s náčiním. Volena mohou být cvičení, která vhodně cílí na posílení zrakového analyzátoru – příkladem je házení, chytání či házení na cíl. Je možné přistoupit i k pohybovým a sportovním hrám, ovšem musí být dodržena zásada bezpečnosti žáků. K nevhodným cvičením patří dle téhož zdroje cvičení, která vedou k setrvávání v polohách zvyšujících nitrolebeční tlak – příkladem jsou hluboké předklony. Dále se jedná o skoky, doskoky, různé nárazy, otřesy, silová cvičení a cvičení v nichž je nutná výdrž s různou mírou napětí, nevhodné je také zvedání těžkých břemen.

Průběžně by měla být zařazována cvičení na posílení smyslů. V případě prostorové orientace se jedná např. o chůzi po čáře, vlnkách, s odpočítáváním kroků v různém směru, lze se také zaměřit na určování směrů a napodobování pohybů. Zařazována jsou cvičení na posílení rovnovážné schopnosti (na zemi, vyvýšené podložce, kterou může být kladina, lavička, dále se jedná o balanční cvičení či cvičení s krátkým švihadlem). Relaxační cvičení jsou vhodná pro zmírnění tenze vyvolané zrakovým postižením (Malátová, 2018).

Pokud je žák se zrakovým postižením značně limitován v provádění pohybu, lze se zaměřit na nácvik správného dýchání a rytmizaci pohybu. Učitel by se měl soustředit na odstranění nevhodných pohybově-koordinačních návyků daných zrakovým deficitem. Samozřejmostí je též individuální práce s žákem (Finková, Ludíková a Kroupová, 2013).

V tomto ohledu je pak velmi přínosné, pakliže je žákovi se zrakovým postižením k dispozici asistent pedagoga. Jak uvádí Kulíšková (2012), mnohdy bývá žák se zrakovým postižením osvobozen z tělesné výchovy, což však není vhodné, a navíc ani není nutné, pakliže lze využít asistenta pedagoga. I přes využití asistenta pedagoga je však nutné dbát v první řadě na bezpečnost žáka se zrakovým postižením. Toho lze dosáhnout stanovením a zajištěním vhodných podmínek, k nimž autorka řadí pravidla pro celou třídu, seznámení žáka se zrakovým postižením s prostorami, v nichž tělesná výchova probíhá, dále s užívaným náčiním či nářadím.

Lze využívat i speciální nářadí, jako např. ozvučené míče. Důležité je zajistit přiměřené osvětlení, žáka postupně začleňovat do prováděných aktivit, přičemž aktivity, které pro žáka se zrakovým postižením nejsou vhodné, je možné provádět v hodinách tělesné výchovy, v nichž žák chybí. Je tedy nezbytné dobře plánovat výuku v rámci tělesné výchovy. Samozřejmostí je také zajišťování potřebné dopomoci a ochrany, což je úkol spolužáků či učitele v případě, kdy není k dispozici asistent pedagoga.

Finková, Ludíková a Kroupová (2013) přibližují, jak může probíhat výuka tělesné výchovy u žáka se zrakovým postižením v případě využití asistenta pedagoga. Důležité je, aby se žák účastnil začátku hodiny a získal potřebné instrukce. Následuje rozběhání po obvodu tělocvičny, a to vedle asistenta nebo s asistentem při držení se za gumičku, která může být opatřena rolničkou. Rozcvičení se provádí na vytipovaném místě. Žák musí na učitele dobře vidět a dobře jej také slyšet. Jsou nutné jasné instrukce a podrobný popis cvičení. Asistent pedagoga opravuje žáka se zrakovým postižením slovně, případně dopomáhá do správných pozic. Důležitá je tak znalost tělocvičného názvosloví. Cviky by měly být dle autorek voleny i s ohledem na doporučení oftalmologa (tito žáci např. v rámci atletiky neprovádějí skok vysoký či vrh koulí). Učitel by měl mít připravený doplňkový program pro žáka se zrakovým postižením, kdy jsou využívány prvky ze zdravotní tělesné výchovy (jóga, overball, gymball). Sportovní hry jsou nevhodné, nicméně učitel může využít jejich modifikace pro osoby se zrakovým postižením (goalball, showdown). Bez větších obtíží se žák se zrakovým postižením účastní závěrečné fáze hodiny, kdy je prováděna relaxace a protahovací cvičení.

Pakliže je k dispozici asistent pedagoga, učitel tělesné výchovy není nucen členit vyučovací hodinu do menších celků. Nutností je však schopnost dobré organizace výuky, volba vhodných výukových metod a forem pohybových aktivit. U žáků se zrakovým postižením platí, že je nutné věnovat velkou pozornost nácviku dílčích dovedností, což značně nárokuje čas i pozornost učitele. Je-li k dispozici asistent pedagoga, učitel může předvést určitou aktivitu, kterou následně asistent pedagoga s žákem procvičuje a učitel tělesné výchovy koriguje (Russotti a Shaw, 2004).

Dvořáková, Engelthalerová a kol. (2017) shrnují, jakým způsobem lze u žáků se zrakovým postižením rozvíjet v rámci tělesné výchovy klíčové kompetence, které by si měl žák v rámci vzdělávání osvojovat a rozvíjet. Žák by měl plnit takové pohybové aktivity, které jsou přiměřeně obtížné, vedou žáka k vynaložení úsilí, ale lze je však zvládnout. Pomáhá, pokud se může žák se zrakovým postižením účastnit plánování pohybových aktivit a má možnost odhalovat své chyby a provádět autoevaluaci. Jak autorky doplňují, tímto způsobem je podporována i kompetence k učení. Komunikativní kompetenci lze podpořit ponecháním třídy společně s žákem se zrakovým postižením, aby si stanovila pravidla určité aktivity, pochopitelně učitel kontroluje, zda je zajištěna potřebná bezpečnost všem žákům. Kompetence sociální a personální je příznivě rozvíjena zapojením žáka se zrakovým postižením do běžné výuky tělesné výchovy.

Kostka (2012) doporučuje, aby si učitelé a asistenti pedagoga vyzkoušeli, v jaké situaci se žák se zrakovým postižením ocitá. Je možné využít simulační brýle, klapky či pracovat v zatemnělé místnosti. Je také velmi důležité, aby jak pedagog, tak i asistent pedagoga, pokud je k dispozici, byli schopni vytvořit s žákem se zrakovým postižením vztah, v němž může žák pedagogovi či asistentovi pedagoga důvěřovat, neboť mnoho aktivit závisí na značné dopomoci žákovi a ten musí být přesvědčen o tom, že se může na svého průvodce spolehnout. V ideálním případě by tak měli učitelé i asistenti pedagoga absolvovat speciální trénink díky kterému by měli dobře znát specifika zrakového postižení v kontextu realizace tělesné výchovy. Je žádoucí mít dobře navázanou spolupráci s rodiči žáka, neboť ti mohou poskytnout cenné rady, jak k žákovi přistupovat, jaké pohybové aktivity žák zvládne, jaké má v oblibě, v čem spočívají jeho limity apod.

3 Praktická část

Při vytváření praktické části bakalářské práce byla zvolena kvalitativní metoda. Pro optimální výsledky výzkumu by pochopitelně bylo nejlepší, aby bylo využito jak kvalitativních, tak kvantitativních metod výzkumu. Použití jen jedné z metod přináší riziko, že některé aspekty zkoumaného problému mohou být opomenuty, ale kvantitativní šetření by v našem vzorku bylo zavádějící.

Nevidomých žáků do běžných škol není zařazováno tolik, aby vzorek žáků v určité oblasti (např. v kraji) byl statisticky významný. Podle Sjednocené organizace slabozrakých a nevidomých ČR je jen asi čtvrtina těžce zrakově postižených dětí a mládeže vzdělávána v hlavním proudu, tři čtvrtiny dětí buď navštěvují speciální školy pro slabozraké a nevidomé, nebo jejich zrakové postižení souvisí s dalším tělesným či mentálním postižením, které školní docházku vylučuje úplně. (sons.cz, 2020)

3.1 Kvalitativní metoda

Kvalitativní výzkum chápeme jako výzkum, který se zaměřuje na chápání a interpretaci okolního světa jednotlivci. *“Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů... Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.”* (Švaříček, 2014)

Dle Hendla (2008) kvalitativní výzkum může být také označován jako výzkum, který na rozdíl od kvantitativního nepoužívá statistické metody nebo techniky, protože jeho cílem je získání nových informací o zkoumaném problému nebo subjektu. Analýza, tedy spočívá v pojmech, kdy se výzkumník snaží interpretovat názory či pohledy na problém nebo sociální vztahy subjektu. Je to v podstatě velké množství informací o malém počtu jedinců.

Některé metody jsou sice popsány, ať se již jedná o rozhovory, dotazníky a podobně, ale velmi často bývá využíváno metod několik, tak, jak se je výzkumník v průběhu procesu rozhodne změnit, protože stávající metoda přestane poskytovat dostatek informací, jejich upřesnění, či je potřeba ji doplnit metodou jinou. Stejně tak se mohou v průběhu výzkumu změnit jeho fáze, případně teorie. Každopádně z každého takového výzkumu vzniká zpráva, která zahrnuje místo konání výzkumu, rozhovory s účastníky, případně jejich citace, poznámky výzkumníka, materiály osobního charakteru

(s přihlédnutím ke GDPR) získané od účastníků, lékařské zprávy, hodnocení učitelů a podobně.

Při jiném výzkumu by bylo použito metodologické triangulace za pomoci dvou metod, kvalitativní a kvantitativní, aby bylo dosaženo optimálních výsledků. V našem případě triangulace má podobu sekvenční, tedy výsledky jedné metody budou porovnány jinou metodou, a to polostrukturovaný rozhovor metodou pozorování žáků při hodinách tělesné výchovy.

3.2 Etika výzkumného šetření

Při výzkumu byla zachována anonymita informantů. Každý, kdo se na výzkumu podílel jako výzkumný vzorek zůstal v anonymitě pomocí změněného jména pro lepší orientaci v textu. Nejsou zde uváděny názvy konkrétních institucí či názvy měst, kde byl výzkum prováděn. Všichni se na výzkumu podíleli dobrovolně s tím, že podepsali informovaný souhlas, ve kterém je jim popsán název bakalářské práce, cíl a techniky výzkumu (viz. Příloha 1.). Informantům bylo sděleno, že pokud na některé otázky nechtějí odpovídat, či se o něčem nechtějí bavit, nemusejí.

3.3 Zkoumané subjekty

Naším zkoumaným subjektem se staly tři děti, dva chlapci a jedna dívka. Všichni jsou zařazeni do inkluzivního vzdělávání na škole hlavního vzdělávacího proudu a všichni mají po celé vyučování k dispozici asistentku nebo asistenta pedagoga.

Všechny školy, ve kterých výzkum probíhal, jsou školy běžného typu, všechny děti jsou zařazeny v běžných třídách s počtem dětí 17–29. Ve všech školách jsou podpůrná opatření nastavena podle potřeb žáků, která jsou vytvořena ve spolupráci se speciálním pedagogem z SPC pro děti s vadami zraku. Podpůrná opatření se realizují podle § 16 odst. 9.

3.3.1 Subjekt 1.

Subjekt 1 jsem pojmenovala jako Lád'a. Lád'a je žák osmého ročníku. Narodil se jako první dítě v rodině, má dvě mladší sestry. Rodina je úplná a má hezké vztahy i s prarodiči. Lád'a se ale narodil předčasně, ve 31. týdnu, takže trpěl syndromem nedonošence a musel být několik týdnů zapojený na podpoře některých životních funkcí. Vyvíjel se zpomaleně i přes snahu rodiny o rehabilitaci, takže mu navíc byla diagnostikována dětská mozková

obrna a ve třech letech celková slepota. Rodina spolupracovala se střediskem ranné péče, později i se speciálním pedagogickým centrem pro slabozraké a nevidomé. chlapec má navíc plně zachovalý intelekt, takže se podařilo připravit ho na inkluzivní vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu.

Se zapojením do kolektivu nebyl problém, děti ho přijaly velmi vstřícně, třídní učitelka byla empatická a ochotná se vzdělávat, aby mu mohla co nejvíce pomoci. Od první třídy až doposud ho doprovází asistentka, která se kvůli jeho potřebám naučila Braillovo písmo a psát na Pichtově stroji.

Školu rodiče vybrali hlavně proto, že je bezbariérová a Lád'a měl problémy s chůzí. Tato škola je sídlištní, tedy i s velkými počty dětí ve třídách, které není možné drasticky snížit. Od počátku tedy Lád'ova třída měla 25 žáků, na druhém stupni 27 - 29 žáků. Nejen, že z hlediska dítěte v inkluzivním vzdělávání, zvláště nevidomého, je takové množství dětí naprosto nevhodné, stejně tak je situace problematická pro samotné učitele.

Přítomnost asistentky, která v podstatě stále, byť tiše, hovoří se svěřeným dítětem, protože mu popisuje dění ve třídě, práci učitele, případně komentuje promítané obrázky či prezentace a čte zápisy na tabuli, k tomu klapání Pichtova stroje, to rozhodně nepřidává na klidu ve třídě, rozptyluje pozornost ostatních dětí a ztěžuje práci učitelů. Ti se v podstatě rozdělili na dvě kategorie-jedna se naprosto nestará o to, co chlapec v hodinách dělá, jsou přesvědčeni, že vše ostatní je náplň práce asistentky, takže jen zadají úkoly a očekávají jejich splnění. Druhá kategorie jsou učitelé, kteří se snaží chlapci pomoci, takže připravují takové pomůcky, aby se i on mohl zapojit aktivně do výuky, mohl si doslova osahat předměty a podobně. Každopádně většina učitelů má dohodu s asistentkou ohledně testů, které jí dávají dopředu, aby je mohla přepsat do Brailly, souhlasili také s tím, aby obsáhlejší testy psal Lád'a v jiné volné třídě, tak, aby mu asistentka mohla zadání přečíst a on mohl nadiktovat odpovědi.

Vedení školy spolupracuje do té míry, že zabezpečí potřebné pomůcky, ale o chlapce se nijak speciálně nezajímá. Spolupráce se spádovým speciálním pedagogickým centrem pro slabozraké a nevidomé funguje dobře, především v zabezpečení učebnicemi v Braille a reliéfní grafice. Díky sponzorskému daru a sbírce na vánočním trhu školy se také podařilo koupit speciální reliéfní tiskárnu, která dokáže "vytáhnout" nad papír i obrázek, takže učitelé mohou chlapci ukázat například časové osy, mřížky a tvary v matematice, stavební slohy v dějepise, obrázky zvířat, stavby těla a podobně.

Největší problém je s asistenty. Asistentka, která má Lád'u trvale na starosti, je jediná, kdo umí Braillovo písmo a zvládne se správně postarat o chlapce, takže když onemocní, objeví se problém. Ostatní asistentky ji dokážou určitým způsobem nahradit, ale nejsou přiřazením k Lád'ovi příliš nadšené. Většina z nich zapíše zápis z hodiny do sešitu, pomůže na WC a přinese jídlo z jídelny, ale pokud Lád'a něco potřebuje, musí si o to říct sám, dokonce i upozorňuje na to, že třeba slyší hudbu, ale nevidí, jaké obrázky ji doprovází.

Poněkud zvláštní je i spolupráce s rodinou. Maminka sama je asistentkou na jiné škole, takže sice ví, "jak to ve škole chodí", ale ona sama bojuje jak s chlapcem, tak s celou rodinou. Podle jejích slov je zbytek rodiny spíše litující, takže funguje systémem „*Co byste od toho chudáčka ještě chtěli?*“. což mamince připadá jako obrovský krok zpět od toho, co už chlapec dokázal. Vzhledem k tomu, že je Lád'a nadprůměrně inteligentní a má vynikající sluchovou paměť, jeho školní výsledky tomu odpovídají. Po většinu školní docházky se pohybuje kolem průměru 1,5, několikrát měl i vyznamenání. Dokáže mluvit anglicky zhruba na úrovni A2 a německy na úrovni A1.

Maminka by proto chtěla, aby pokračoval ve studiu na střední škole, i za cenu, že by byl v Praze na internátu. To ovšem odmítá jak chlapec, tak otec i prarodiče. Lád'a spíše z lenosti, protože tam by se musel více zapojit do sebeobsluhy, ostatní proto, že se bojí nechat chlapce v tak velkém městě samotného. Maminka tedy po poradě se třídní učitelkou zvažovala i distanční výuku, kterou umožňuje nedaleká střední pedagogická škola, a to v oboru Sociální služby, ve kterém by bylo i možné, že by Lád'a jednou našel uplatnění.

Zatím ale ani tahle varianta nezískala doma podporu. Je to škoda, protože i podle učitelů je Lád'a nadaný chlapec, který má široký přehled a rád se učí. Překážkou proto není jen velká ochrana prarodičů, ale i povaha chlapce, který je poměrně tvrdohlavý a neústupný a pokud se rozhodne, že něco dělat nechce, tak to prostě dělat nebude. Zvláštní je, že přímo ve škole se takto neprojevuje, nemá problém s autoritami, učitelé ho popisují jako pracovitěho, vnímavěho, mírněho a milěho kluka

Kvůli lpění na svých zvyklostech se navíc raději ochudí o zážitky. Například se nechtěl jet podívat do zoo, protože už je dopředu přesvědčen, že ho to nebude bavit a je kolem spousta zápachu a hluku (podle jeho vlastních slov). Tím pádem je jeho socializace blízka nule, protože se sám vyčleňuje z kolektivu vrstevníků. K tomu se přidává ještě

jeden problém a to, že kromě bodového čtení odmítá používat hmat. Učebnice s reliéfními obrázky přejíždí jedním prstem, takže nevnímá plochu, podávané věci je nutné popsat, jinak je do ruky nevezme. Asistentka kvůli tomu absolvovala školení, jak rozvíjet hmat a ochotu dítěte přijímat informace hmatem, ale opět to ztroskotalo na tom samém-Láďa nechce, takže to dělat nebude.

Zajímavá je ale selektivnost jeho jednání, protože naopak, pokud s někým hovoří, snaží se ho dotýkat, nejčastěji ruky, ale případně o oblečení nebo obličej. Maminka potvrdila, že stejně se chová i doma, často ani nechce sám jíst, protože by se zašpinil od jídla, případně se rozčiluje kvůli každé maličkosti, která je jinak, než chtěl on. Nechce jezdit na výlety, takže rodina buď sedí doma nebo se u něj střídají.

Ačkoliv by jeho chování poukazovalo na nějakou duševní nevyrovnanost nebo na hraniční poruchu autistického spektra, rozhodně tomu tak není, protože když je doma jen s matkou, případně sestrami sám, dokáže si poradit, sdílíjí totiž všechny stejný názor a to, že to za něj neudělají. Jakmile ale cítí podporu otce nebo prarodiče, nedělá nic. Ptala jsem se matky, zda nezvažovala psychologickou intervenci, řekla mi, že se o to i pokusila, ale dopadlo to přesně stejně. Láďa tam jít nechtěl, takže konzultace sabotoval-mlčel a nedělal nic.

Maminka se mi přiznala, že už je tím vším věčným přemlouváním natolik unavená, že raději přistoupí na jeho rozhodnutí, než by si něco vynucovala. Podobné chování u něj lze vysledovat i ke spolužákům-pokud je přesvědčen o své pravdě, je schopen je ostře zkritizovat. Když se asistentka za to na něj zlobila, že takhle nebude mít žádné kamarády, sdělil jí, že si vystačí sám a nikoho nepotřebuje (což poněkud koliduje s tím, že není schopen ani základní sebeobsluhy).

3.3.2 Subjekt 2.

Dominika je žákyně devátého ročníku základní školy, která je těžce zrakově postižená, rozpoznává pouze světlo a tmou. Sama uvádí, že se jí občas podaří zachytit jakoby koutkem oka jakési stíny, proto snáze vnímá, že k ní například někdo přichází. Dívka má ve škole asistentku, která s ní pracuje již čtvrtým rokem a doprovází ji i vodící pes.

Dominika se narodila jako druhé dítě z dvojčat, přesto, že se dívky narodily jako donošené, teprve po porodu se zjistilo, že Dominika trpěla placentární nedostatečností a v

důsledku toho se u ní vyvinula atrofie zrakového nervu. Přes včasnou léčbu i pomoc Střediska ranné péče se dívence zrak zachovat nepodařilo. Možné je, že díky včasné stimulaci se zachovalo alespoň rozlišování světla a tmy, což jí pomáhá při chůzi i orientaci. Kromě zrakového postižení to v raném dětství vypadalo, že bude bojovat i s následky dětské mozkové obrny, ale rozdílly ve vývoji proti sestře v podstatě dohnala do prvních narozenin. Maminka popsala, že když začínala Dominika chodit, celá rodina ji nazývala kaskadérem, jelikož šla kupředu bez ohledu na to, do čeho narazí.

Brzy se ale naučila používat ruce, které natahovala před obličej, nicméně tempo nezpomalila a chodit se nebála. Ráda vždy reagovala na zvuky a od dětství milovala zvukový míček, který dokázala, jak chytat, tak najít. Dvojčata navíc měla a mají silný citový vztah, takže se Dominika odmala stýkala s dětmi, protože kam šla Veronika, šla i Dominika. Sestry se velice brzy naučily chození ve dvojici, Veronika pochopila, že musí myslet i na prostor pro sestru a Dominika se naučila jí věřit a nechat se vést.

Dívky společně nastoupily do běžné mateřské školy, kde pro učitelky nevidomé dítě nebylo přítěží, ale naopak výzvou. Dominika tak byla zvyklá od dětství dělat všechno sama nebo jen s dopomocí, od sebeobsluhy po různé kreativní činnosti. Situace se poněkud zkomplikovala s nástupem školní docházky, protože Veronika je velice talentovaná hudebnice, chtěla tedy nastoupit do základní školy s rozšířenou výukou hudební výchovy kde Dominika požadavky školy nespĺňovala, protože není hudebně nadaná. Přestože umístění děvčat do jedné třídy by pro rodiče bylo mnohem jednodušší, chtěli vyhovět oběma dcerám, a tak rozhodli, že každá půjde na jinou základní školu Veronika na hudební a Dominika v místě bydliště. Dominika uznává, že to bylo zpočátku složité, ale dnes ví, že jí to naopak pomohlo k rozvoji samostatnosti.

Ve škole měla Dominika odjakživa největší problém s matematikou, vzhledem k tomu, že jí chyběla abstraktní představa, takže základní počty, které si uměla představit pomocí rukou pro ni měly smysl, ale rovnice a podobné nemá ráda. Naopak má ráda geometrii, hlavně když může z modelové stavebnice vytvářet různé tvary podle instrukcí učitele. Číst Braillovo písmo se naučila již ve druhé třídě, tehdy také začala používat Pichtův stroj, ale psala velmi pomalu, sama uvádí, že alespoň dva roky jí trvalo, než si byla v psaní jistá.

Dnes píše zhruba stejnou rychlostí na stroji i notebooku, jako ostatní spolužáci. Speciální notebook dostala od nadace, jejíž název zde nebudu uvádět, až v sedmé třídě, ale velmi rychle se s ním sžila. Dokáže, jak používat internet, tak komunikovat přes

sociální sítě s kamarády pomocí hlasového výstupu. Uvádí, že ve škole má nejraději přírodopis, zeměpis a dějepis, chtěla by se věnovat něčemu z toho. Původně toužila po střední zdravotnické škole, což je ale z hlediska zrakového handicapu nemožné, tudíž si podala přihlášku na gymnázium, kam byla přijata, následně pak uvažuje o studiu medicíny, historie nebo zoologie.

Dominika se přiznala, že velmi dlouho špatně snášela přítomnost asistentky, protože měla pocit, že jí fyzická blízkost druhého člověka (který není sestra) rozptyluje a odvádí od soustředění se na sluchové vjemy. Asistentka navíc měla tendence pomáhat i v situacích, kdy to potřeba nebylo, což Dominice vadilo, byla zvyklá si většinu věcí obstarávat sama. *"Když jsem si rozložila věci podle svého pořádku, asistentka mi je urovnala, takže jsem všechno shazovala na zem, protože to nebylo na svém místě. Pětkrát za den se mě ptala, jestli nechci čůrat-snad umím říct, kdybych chtěla, ne? Cítila jsem se jak kojeneček nebo jak mentálně retardovaná."* (Dominika).

Situace se časem zlepšila, ale ke skutečné změně došlo v šesté třídě, kdy dívka dostala jinou asistentku, paní, která již byla zvyklá pracovat s nevidomým chlapcem, také velmi samostatným, takže chápala její potřeby i pocity. Ihned na začátku se domluvily, co je a co není potřeba, navíc asistentka umí výborně psát na Pichtově stroji, což Dominika oceňuje, naučila ji také základy práce s notebookem, když ho dostala. *"Ten notebook mi sehnala ona přes nadaci, dokázala mi i zařídit další věci, k narozeninám mi vlastnoručně přepsala knížku, kterou jsem si chtěla dlouho přečíst, do Brailly...ale naprosto nejdůležitější věc, za kterou jí nepřestanu zbožňovat, byl nápad napsat do Pomocných tlapek, zda by bylo možné mi vycvičit vodícího psa, i když jsem ještě dítě."* (Dominika).

Realizace přání se podařila a rodina se rozrostla o fenku zlatého retrívra, se kterou se Dominika neuvěřitelně rychle secvičila i sžila. Sama říká, že fenka není jen její vlastní vysněný pes, ale i její oči. Škola proti přítomnosti psa ve třídě nijak neprotestovala, jen požadovala od ostatních rodičů souhlas. Fenka pouze zůstává ve třídě v době oběda, protože vedení školní jídelny tak vstřícné nebylo.

Dominika nikdy neměla problém se sociální izolací, protože se živě zapojovala do kolektivu spolužáků a ti si naopak brzy zvykli na ní a na to, co pro ni může být nebezpečné. Zapojovali ji i do různých dětských her. Výhoda navíc byla, že se kolektiv po celých devět let měnil jen minimálně a všechny děti se tak dobře znají. Dominika se

navíc těší na střední školu, protože pozná nové lidi a nové prostředí. Už je na gymnáziu domluvena, že bude docházet i s fenkou, věří, že zvládne i sama dojíždět autobusem.

Vztah mezi sestrami je stále skvělý, považují se zároveň i za nejlepší kamarádky.

Díky fence se Dominika naučila chodit sama domů, dříve jí vyzvedávali rodiče, sestra nebo babička, protože se trochu obávala neznámých lidí a případného konfliktu s nimi. Stejně tak ráda chodí do parku, kde si popovídá s jinými majiteli psů. Ve volném čase ráda modeluje, nejčastěji z modelovacího písku, babička ji naučila háčkovat, takže někdy vytváří i různé doplňky pro celou rodinu.

3.3.3 Subjekt 3.

Filip je z celé trojice nejmladší, chodí do páté třídy základní školy. Narodil se jako druhé dítě v rodině, má starší sestru, rodiče jsou rozvedeni, děti v současnosti žijí s matkou. Otec má sice novou rodinu, ale s dětmi je v kontaktu, dokonce zvažovali střídavou péči, ale Filip by tak častou změnu prostředí nezvládal.

Filip se narodil jako zdravé dítě, chybí u něho typické bledé zbarvení zornic, jako bývá běžné u většiny nevidomých. Vyvíjel se celkem normálně, otáčel se po zvuku, usmíval se, ale později si rodiče uvědomili, že nezaměřuje pohled na hračky. Pokud nějakou uchopil do ruky, byl schopen si ji pustit na obličej. Zaměřili se na jeho projevy a usoudili, že chlapec nevidí nebo vidí velmi špatně. Lékařská vyšetření byla složitá a trvala déle než čtvrt roku, poté byla stanovena diagnóza CVI, což je centrální porucha funkce mozku a zrakových drah. Protože reakce zornic při tomto postižení jsou normální a nejsou ani jiné známky atrofie zrakových nervů, diagnóza se stanovuje velmi obtížně. K poškození zraku u Filipa pravděpodobně došlo vlivem intrauterinní hypoxie (nedostatečný přísun kyslíku v děloze) a rodiče byli varováni, že se CVI může pojít s dalšími neurologickými obtížemi. K tomu skutečně došlo, když Filipovi byly necelé tři roky a dostal první epileptický záchvat při virovém onemocnění s horečkou. Rodiče doufali, že se záchvat nebude opakovat, že byl vyvolaný jen aktuálním onemocněním, ale bohužel tomu tak nebylo.

Filipovi poměrně dobře zabrala léčba valproáty, takže se záchvaty epilepsie objevují jen při silném rozrušení nebo onemocnění s vyšší teplotou, nicméně zrakové postižení je nevratné a Filip v podstatě rozlišuje světlo a tmu, při správném osvětlení vnímá i jakousi siluetu člověka nebo věci, které ale nemají pevné obrysy. Maminka zůstala s Filipem na mateřské dovolené až do sedmi let, kdy musel nastoupit školní docházku. Sama uvádí, že

se na něj až nezdravě upnula, protože se neustále obávala o jeho zdraví. Oporou jí tak zůstala jen starší dcera, která má k Filipovi naštěstí hezký a láskyplný vztah. Lékaři doporučovali, aby Filip nastoupil do speciální školy pro slabozraké a nevidomé, ale vzhledem k tomu, že rodina nebydlí v žádném z měst, ve kterém podobná škola je a matka nechtěla chlapce umístit do celotýdenní péče tak nastoupil do základní školy v místě bydliště. K tomu maminka uvádí: *"Myslela jsem, že to bude jednodušší, neuměla jsem si představit, že celý týden bude jinde. Já navíc pracuji jen do tří hodin, takže dcera Filipa odvedla do školy a případně i ze školy, nebo jsem ho vyzvedla v družině. Dnes vím, že to nebyla šťastná volba a že jsme se měli raději přestěhovat, ale Filip měl jít do speciální školy. Teď je pozdě na to ho tam převést a musíme vydržet do deváté třídy."* (maminka Filipa).

Problémy totiž začaly již v první třídě. Třídní učitelka zřejmě nebyla připravena na to, co jí čeká v podobě nevidomého dítěte a navíc dítěte, kterému doposud každý vyhověl. Asistentka ho musela i několikrát denně vyvádět na chodbu nebo do kabinetu, aby se uklidnil, protože zlostné výbuchy provázely všechno, co nebylo po jeho. Byl rozčilen i kvůli tomu, že učitelka vyvolala jiné dítě, když on znal odpověď, nebo, že mu asistentka včas nepodala to, co chtěl a podobně. Asistentku navíc považoval za osobní služebnou, takže jí jednak tykal a jednak nežádal, ale dával příkazy. Několikrát dokonce asistentka musela přivést Filipovu sestru, aby ho uklidnila. Velkou změnu nepřinesl ani rozhovor s matkou, která odmítala připustit, že dítě je neskutečně rozmazlené, vše ospravedlňovala neurologickou poruchou. Teprve když škola požadovala neurologické a psychologické vyšetření, které podmiňovala vyloučením dítěte ze školy, matka se podvolila a vyšetření podstoupila. To neprokázalo neurologické poškození (kromě již diagnostikované epilepsie) a naopak psycholog s matkou otevřeně promluvil a zahájil terapii chlapce. Nicméně první školní rok byl velice těžký pro všechny-učitelku, asistentku, matku i sestru a pravděpodobně i pro Filipa. Maminka se nakonec přiznala, že se musela uchýlit i k vyhrožování, že chlapec půjde *do internátní školy nebo do ústavu, pokud se stále bude chovat jako blázen*. Situace se tedy i díky psychologické intervenci zlepšila. Druhou třídu zvládl již poměrně v klidu, ale školní výsledky nebyly příliš valné, na vysvědčení se při veškeré dobré vůli učitelky objevily i trojky. V současné době je v páté třídě a má osm trojek, v podstatě ze všech hlavních předmětů. Pracuje stále neochotně, ale od loňského roku má asistenta-muže, se kterým spolupracuje lépe. Braillovo písmo zvládá velmi špatně, na Pichtově stroji píše pomalu a s velkou chybovostí. Třídní učitelka i asistent se

obávají přechodu chlapce na druhý stupeň, protože učivo bude náročnější, a Filip nemá v některých předmětech ani pevné základy. Navíc se v hodinách budou střídat učitelé, což může vyvolat negativní reakce chlapce, který špatně snáší změny. Navíc jeho sestra odchází na střední školu, takže Filip ztratí i pocit "opěrného bodu" ve škole. Oba se shodují na tom, že když na začátku páté třídy byla rozdělena tělesná výchova a chlapci dostali jiného učitele, odehrála se opět jedna ze scén, která dokonce vedla k epileptickému záchvatu, protože si Filip nechtěl zvykat na někoho jiného. Oba jsou také přesvědčeni, že matčina výchova chlapce je i přes změny velice liberální, v podstatě má hlavní slovo doma on. I když psychologické vedení zmírnilo situaci, stále je to podle nich *neskutečně rozmazlené dítě, které zneužívá svůj handicap*.

Filip sám uvádí, že nemá školu rád. Na otázku, co má rád, odpovídá, že svůj klid, protože mu lidi lezou na nervy. Pak ale doplňuje, že ho baví i různé hry a jezdit u známých na poníkoví. Toho se nebojí, i když už ho jednou kousl do ruky. Chtěl by "mluvící notebook", jako má ve škole, ale rodiče slíbili, že ho koupí až po zlepšení svého chování a známek ve škole. Až bude dospělý, bavilo by ho cestovat, protože se mu líbí, jak jiná města a krajiny voní. Taky by klidně dělal blogera, protože je to vtipné a mají hodně peněz.

3.4 Názory pedagogických pracovníků

Poznatky asistentek a asistenta jsou zahrnuty v informacích o každém dítěti, nicméně jsem sestavila několik bodů, na kterých se všichni učitelé a asistenti pedagoga shodli.

- Snažíme se zapojovat děti se zrakovým postižením do hodin tělesné výchovy tak, jako zapojujeme děti bez postižení.
- Na škole bohužel nemáme tolik pomůcek pro zrakově postižené děti, aby se při hodině TV cítili normálně.
- Při vymýšlení sportovních aktivit vždy myslíme na žáka se zrakovým postižením a kompletujeme je tak, aby to i tento žák zvládl.
- Pokud něco při hodině TV žák nezvládne sám, je mu nápomocen asistent pedagoga.
- Tělocvična je zajištěna vystouplou páskou, kterou žák cítí, když na ni šlápne a ví, že za touto páskou je zeď.

- Pro zrakově postižené žáky platí stejná kázeňská pravidla jako pro ostatní žáky.
- Používáme slovní vybídnutí, protože mávnutí, přikývnutí, případně změnu výrazu v obličeji dítě nevidí. Stejně tak popisujeme, co dělá učitel, pokud zrovna nehovoří, případně chování spolužáků vůči dítěti (Maruška ti podává míč)
- Rodiče mohou asistentům poradit, co a jak s dítětem, ale školní práce je vždy v kompetenci asistenta a učitelů.

Třídní učitelky Ládi (z I. a II. stupně) se shodují v tom, že je Láďa nadprůměrně inteligentní, bystré a pohotové dítě a je škoda, že se rodina nesemkne proti jeho tvrdohlavosti alespoň v momentech, kdy jde o jeho dobro. Chlapec se totiž postupně fyzicky zhoršuje, zatímco na prvním stupni sám chodil za doprovodu asistentky i po škole, dnes sám nikam nejde, nechá se vozit asistentkou na vozíku. Při hodinách tělesné výchovy nejeví žádné známky snažení se. Asistent pedagoga se snaží Láďu motivovat k nějakému pohybu, ale marně. Při každé plánované aktivitě se učitel TV snaží zapojit do plánování i Láďu, aby si řekl, jaká aktivita by pro něj byla přínosná. Láďa vždy nějakou aktivitu odsouhlasí, ale je na něm vidět nezájem.

Matka je přesvědčena, že se situace zhoršila po operaci, která mu naopak měla pomoci. Pedagožky jsou naopak přesvědčeny, že i zde sehrála roli rozpolcenost rodiny, protože když měl Láďa rehabilitovat po operaci, tak se prostě rozhodl, že nebude, protože to bolí a rodina ho nenutila. Asistentka s názory učitelek souhlasí, navíc provází chlapce po celou dobu a sama uvádí, že je čím dál zatvrzelejší. Zatímco na prvním stupni se na hodinu TV těšil a byla pro něj příjemným odpočinkem od učení, dnes je pro něj spíše zátěž. Pokud je zařazen do skupinové pohybové aktivity, nesnaží se a někdy to i schválně sabotuje. Stále častěji tvrdí, že nikoho nepotřebuje, konverzaci s dospělými ale vyhledává. Učitelky mrzí, že nevidí cestu, kterou by se dalo dosáhnout změny, zatím došlo alespoň k dohodě s matkou, že se bude snažit Láďu nějakým způsobem přinutit k pohybovým aktivitám alespoň doma, které pro něj budou přínosné a radostné a tím odbourat jeho odpor k pohybu.

Třídní učitelka i asistentka Dominiky se shodují v tom, že na škole bylo už několik integrovaných dětí s různým postižením, ale Dominika je bezkonkurenční, ať v pili při studiu, tak v sociální interakci a pohybových aktivitách. Stejně tak považují za výbornou volbu rozhodnutí vedení o schválení přístupu vodícího psa do školy, protože fenka je

nejen pomocník Dominiky, ale i jakási atrakce dané deváté třídy, která ještě víc stmelila kolektiv, a to i v nelehké době puberty.

Dominika se při hodinách TV realizuje a je nápomocna i při vymýšlení a realizaci aktivit na určitou hodinu. Dominika si myslí, že pomůcky pro zrakově postižené žáky na hodinu tělesné výchovy nepotřebuje. Názor asistentky je, ale jiný. Myslí si, že při hodinách by se neměla přizpůsobovat pouze Dominika, ale že by si ostatní děti také měli zkusit jaké to je vidět jako ona a oživit občas hodinu TV tím, že si všichni zaváží oči a za pomocí pomůcek pro zrakově postižené žáky si vyzkoušejí pohybové aktivity jako Dominika.

Vyjádření pedagogických pracovníků k Filipovi bylo víceméně negativní. Učitel TV popisuje, že Filip nechce pracovat s pomůckami, protože ostatní žáci s pomůckami také nepracují a on nebude jiný. Pomoc od asistenta vyhledává podle toho, jaký má zrovna den a jakou má náladu. Někdy pomoc od asistenta přivítá a jindy ho jeho pomoc obtěžuje.

Asistent i učitel TV se shodli na tom, že pomůcek pro zrakově postižené žáky do hodiny TV mají ve škole velice málo, ale jediné zrakově postižené dítě je na škole Filip, který s pomůckami pracovat nechce. Při realizaci TV se učitel zajímá o to, jakou pohybovou aktivitu by si Filip přál uskutečnit. Filip vždy vybere něco na co nestačí, ale chce ostatním žákům dokázat, že i přes zrakové postižení dokáže to co oni. Pokud ho učitel TV s touto aktivitou odmítne, Filip se začne rozčilovat.

3.5 *Pozorování v hodinách tělesné výchovy*

Pro svou práci jsem se rozhodla, že využiji pozorování při hodině tělesné výchovy. Toto pozorování se uskutečnilo u každého zkoumaného žáka jednou. Učitelé i asistenti mě upozornili na to, že hodinu budou vést jako vždy, ale nejspíš se setkám s tím, že se žáci budou předvádět a nebudou se při hodině chovat tak, jako se chovají při ostatních hodinách TV.

3.5.1 *Subjekt 1.*

Rodina Ládi se snažila získat lékařské potvrzení, aby byl chlapec úplně uvolněn z předmětu tělesná výchova, což by podle školského zákona bylo možné. Lékařka (pravděpodobně zná dobře situaci v rodině) ale rozhodla, že pokud nebude ve škole docházet na tělocvik, bude třikrát týdně docházet na zdravotní tělocvik, který probíhá na

rehabilitačním oddělení městské nemocnice. Vzhledem k tomu, že by to pro rodinu byla obrovská komplikace, protože rodiče pracují a prarodiče nejezdí autem, raději souhlasili (zřejmě i přes Lád'ovy protesty) s účastí na školní TV. Nicméně i toto podle slov asistentky není jednoduché. Lád'a se nechce převlékat na hodinu tělesné výchovy do tepláků, protože je to podle jeho slov *trapné*.

Na hodinu TV se Lád'a dostavil na vozíku a za pomoci asistentky se zařadil na konec řady. Při rozcvičce neochotně a neobratně pohyboval rukama podle toho, co mu říká asistentka, když se snažila mu ukázat pohyb správně, on dával ruce dolů a odmítal pokračovat. Asistentka mu navrhla, že ho položí na žíněnku a protáhne mu svaly. Nechtěl.

Ostatní děti trénovaly driblink a hod na koš, k Lád'ovi přišel jeden ze spolužáků, který má také omezení v TV, asistentka mu dala zvoneček a Lád'ovi volejbalový míč.

Chlapec si stoupl do postavené branky a zvonil zvonečkem napravo nebo nalevo a Lád'a se ho snažil zasáhnout míčem. Při této hře se Lád'a projevil značně otráveně, zatímco druhý chlapec se poměrně dobře bavil. Asi po čtvrt hodině se situace obrátila a druhý chlapec si vzal od asistentky gumový míč se zabudovaným zvonečkem. Zaklepal s ním na znamení, že bude házet a hodil, bylo vidět, že se snažil trefit co nejlépe Lád'ovy ruce. Míč zlehka zvonil i při letu, takže bylo slyšet, odkud se přibližuje. Lád'a sice hru nesabotoval, ale ani se nijak nesnažil, pokud mu míč vysloveně nepřistál do klína nebo mezi ruce, nechával ho spadnout. Z této hodiny jsem měla pocit, že tělesná výchova to byla jen pro toho druhého chlapce, který neustále běhal pro míč.

Učitel zakončil aktivitu s dětmi a přinesl dlouhý pruh látky na "přetahovací hru". Uprostřed pruhu byl červený praporek. Účelem hry bylo dostat praporek na "své území". Učitel sestavil skupinky po čtyřech a zapojil i neochotného Lád'u, kterého postavil do čela skupiny. Nejsem schopna posoudit, nakolik Lád'a tahá za látku a nakolik ji jen drží, ale při vítězství skupinky se raduje spolu s ostatními.

Hodina byla zakončena nástupem, kdy se Lád'a opět postavil za pomoci asistentky i s vozíkem na konec řady.

Neumím si vůbec představit, zda něco z hodiny mohlo být přínosem pro Lád'u po fyzické stránce, protože i to málo, co dělal, bylo s neochotou a odbyté. Konzultovala jsem své názory s asistentkou a ta se mnou souhlasila-je přesvědčena, že by mu více prospělo, kdyby si místo tělocviku zopakoval nějaké učivo nebo udělal domácí úkoly. Chápe, že rodiče ho nebudou vozit na cvičení do nemocnice, ale mohla by se s ním sama věnovat zdravotní TV, jenže za předpokladu, že on bude ochoten a to není. Učitel se mu nemůže

individuálně věnovat, když má na starosti dalších 15 chlapců. Myslím si proto, že v Lád'ově případě hodiny tělesné výchovy postrádají smysl.

3.5.2 Subjekt 2.

Na hodinu TV přišla Dominika za doprovodu své fenky. Dominika se převlékla do cvičebního úboru a odložila svou bílou hůl. Jedna z dívek jí podala ruku a dovedla ji do řady k nástupu. Při rozcvičce Dominika stála v první řadě, učitelka komentovala cviky nahlas, hlásila změny, případně Dominice upravila pohyb. V momentě, kdy na závěr rozcvičky dívky běžely kolečko podél tělocvičny, znovu jedna z dívek přistoupila k Dominice a ta jí položila ruku na předloktí. Dívka s Dominikou běžela pomaleji a po větším okruhu, ostatní se jim vyhýbali. Jak na rozcvičce, tak při běhu bylo vidět, že to není novinka, ale dívky i učitelka jsou zvyklé na drobné odchylky, které jsou potřeba. Dívky podle návodu učitelky sestavily překážkovou dráhu a učitelka předvedla, jakým způsobem ji mají překonat-nejprve na nácvik, potom na čas. Když děvčata splnily úkol, do hodiny se zapojila asistentka a prošla s Dominikou celou dráhu, popsala jí prvky a činnosti, které bude poté dělat. Při nástupu na kladinu asistentka podává ruku, ale jinak nezasahuje. Dominika chodí opatrně, ale sama.

Skupina dívek odešla do zadní části tělocvičny, kde samy něco nacvičovaly, zbývajících pět děvčat s Dominikou hrály hru Honzo, vstávej. Dominika dělala dané úkoly našikmo a spolužačka ji pomáhala se rovnat do správného směru.

Závěrem hodiny byl opět nástup, Dominika přivolala Fanny, se kterou odešla do šatny. Mluvila jsem krátce s učitelkou, která mi objasnila, že Dominiku má na tělocvik již od šesté třídy, takže opravdu už má hodiny s ní nacvičené. Podotkla, že navíc děvčata jsou dobrá parta a jsou schopná i sama vymyslet, jak Dominiku zapojit.

Myslím, že pro Dominiku jsou hodiny tělocviku přínosem. Nejen, že si upevňuje prostorovou orientaci a skutečně si zacvičí, ale zároveň nevybočuje z party dívek a cítí se součástí kolektivu.

3.5.3 Subjekt 3.

Filip se s ostatními chlapci na TV převléká ve třídě, pomáhá mu asistent. Učitel přišel pro chlapce a odvedl je do tělocvičny. Filip se přidržoval asistenta, občas poskočil, na tělocvik se viditelně těšil. Na nástupu stál v řadě a orientoval se podle vedle stojících chlapců. Rozcvičku také víceméně zvládl sám, učitel vyslovoval pokyny nahlas, upřesňoval je (více protáhnout paže, až do konečků prstů), takže Filip netušil, že byly často

určeny jen jemu, ostatní děti viděly, jak cvik provádí učitel. Poté chlapci běželi kolečko podél tělocvičny, ale nikdo se k Filipovi nepřidal, ten natahoval ruku, což bylo znamení pro asistenta, který s ním několikrát proběhl kolem tělocvičny.

Chlapci měli nacvičovat přeskok přes švédskou bednu. Učitel vysvětlil jednotlivé fáze skoků a ukázal je, asistent Filipovi tyto fáze ukázal tím, že ho do nich narovnal. Filip je poměrně rychle pochopil. Pro neinformovaného pozorovatele by se chlapec v některých momentech mohl jevit jako zdravé dítě, protože se naprosto nebál zkoušet nové pohyby, ani pohybovat se po prostoru. Filip se přemísťoval sám s rukama před tělem. Chlapci zkoušeli přeskok přes bednu, Filip chtěl také. Po krátkém rozhovoru s učitelem a asistentem podal oběma ruce a za jejich pomoci bednu přeskočil.

Proběhla diskuze mezi Filipem a asistentem, Filip chtěl bednu přeskocit sám a spočítal si kolik je potřeba kroků k odrazovému můstku, zapomněl při tom však, že při běhu bude počet kroků jiný než při chůzi. Na odrazový můstek došlápl dříve a skočil na bednu, ne přes ní. Chvilí se zlobil, asistent mu domlouval, ostatní chlapci pokračovali v nácviku. Nakonec se Filip uvolil ke spolupráci, rozběhl se s asistentem za ruku, ten u můstku křikl „Teď!“, chlapec se odrazil a s pomocí asistenta se mu podařilo bednu přeskocit. Hodina končila opět nástupem, Filip se otáčel za směrem, kam šli chlapci a následoval je. Učitel všechny chlapce pochválil a odvedl je zpět do třídy.

Byla jsem udivena samostatností Filipa při hodině TV. Filipův asistent mi řekl, že jeho samostatnost má nejen plusy, ale i mínusy, protože Filip si vytvořil jakousi vizi velkého prostranství, ve kterém mu nic nehrozí, takže se i sám rozběhne, ale kdyby byl blíž ke zdi, než se domnívá, že je nebo by v cestě stálo nějaké nářadí, ublíží si. Naštěstí už není tak zbrklý, jako v předchozích letech, ale snaha o samostatný přeskok byla jedna z těch demonstrací nebezpečné "samostatnosti". Nicméně i asistent je přesvědčen, že Filip má tělocvik rád a že mu pomáhá vybijet přebytečnou energii, nehledě na to, že i v běžném životě se bude pohybovat s menšími obavami. Jeho slova zanedlouho potvrdil sám Filip, který již převlečený a s hůlkou při zdi šel sám do jídelny. Asistent pochválil jeho samostatnost.

3.6 Srovnání zkoumaných subjektů

Ačkoliv jsem si podrobně prostudovala materiály všech dětí, hovořila jsem s učiteli, asistenty, rodiči i dětmi, zúčastnila jsem se hodin tělesné výchovy, obávala jsem se subjektivního pohledu z mé strany, takže jsem rozhovory a přímé pozorování doplnila

ještě krátkým dotazníkem pro učitele i asistenty, který, jsem porovnála s vlastní představou o dětech. Hodnocení mělo podobu známkování ve škole. Poslední otázka zněla: *Myslíte si, že právě pro tohoto žáka/žákyni je inkluze vhodným způsobem vzdělávání?* Na tu bylo potřeba odpovědět jen ano či ne.

Tabulka 2 Subjekt 1

hodnocení žáka	autorka	Učitel TV	asistent/ka
Samostatnost při TV	dostatečná	dostatečná	dostatečná
Je na škole dostatek pomůcek do hodin TV?	Ne	Ne	Ne
Spolupráce s asistentem při hodině TV	chvalitebná	dobrá	chvalitebná
spolupráce s učitelem při hodině TV	nedostatečná	nedostatečná	nedostatečná
Spolupráce s dítětem při realizaci aktivit na další hodinu	dobrá	dobrá	dobrá
inkluze	ne	ne	ne

Z tabulky vyplývá, že nejhůře hodnocená je spolupráce Ládi s učitelem TV, přičemž spolupráce s asistentem je chvalitebná. Velice špatně také dopadl dostatek pomůcek do hodiny TV pro žáky se zrakovým postižením. Samostatnost žáka při hodině TV také nedopadla nejlépe, protože chlapec je schopen zvládnout mnohem víc činností samostatně (jak i potvrdila matka), než ve skutečnosti dělá.

Tabulka 3 Subjekt 2

hodnocení žáka	autorka	Učitel TV	asistent/ka
Samostatnost při TV	výborná	výborná	výborná
Je na škole dostatek pomůcek do hodin TV?	Ne	Ano	Ne
spolupráce s asistentem při hodině TV	výborná	výborná	výborná
spolupráce s učitelem při hodině TV	výborná	výborná	výborná
Spolupráce s dítětem při realizaci aktivit na další hodinu	výborná	výborná	výborná
inkluze	ano	ano	ano

U Dominiky snad ani není co hodnotit, je to úžasné děvče s pozitivním přístupem k životu, které se rádo učí a poznává nové věci. Nevyhýbá se sociální interakci, je oblíbená v kolektivu i mezi učiteli. Spolupracuje s učitelem TV, asistentem i ostatními žáky na plánování dalších pohybových aktivit. Špatně opět dopadly pomůcky, které by na škole měly být pro zrakově postižené dítě do hodiny TV k dispozici.

Tabulka 4 Subjekt 3

hodnocení žáka	autorka	třídní učitelka	asistent/ka
Samostatnost při TV	chvalitebná	dobrá	dobrá
Je na škole dostatek pomůcek do hodin TV?	Ne	Ne	Ne
spolupráce s asistentem při hodině TV	dostatečná	dostatečná	dostatečná
spolupráce s učitelem při hodině TV	dobrá	dobrá	dobrá
Spolupráce s dítětem při realizaci aktivit na další hodinu	dobrá	dostatečná	dobrá
inkluze	ne	ne	ano

U Filipa je hodnocení spíše negativní. Všichni se shodli na tom, že spolupráce s učitelem TV a asistentem není u Filipa příliš dobrá. Filip se místo spolupráce snaží ostatním diktovat co mají dělat. Další věc, na které se opět všichni shodli je nedostatek pomůcek pro zrakově postižené děti do hodiny TV.

3.7 Pomůcky v hodinách TV

Při mnou navštívených hodinách TV jsem zaregistrovala pouze jednu pomůcku pro zrakově postižené, a to při sledování prvního subjektu. Jednalo se zde o ozvučený míč.

Při dalších sledovaných hodinách byl zde jako podpůrné opatření pouze asistent pedagoga. Učitelé tělesné výchovy se shodli na tom, že pomůcek pro zrakově postižené žáky mají na školách málo, ale i s tím málem si vystačí díky své kreativitě na vymyšlení aktivit do kterých mohou zapojit i nevidomého žáka bez pomůcky. Po rozhovorech s asistenty a žáky jsem se dozvěděla, že například někdy hrají hru na honěnou, kdy si všechny žáci dají přes oči šátek, či škrabošku a žák, který má zrovna za úkol chytat ostatní žáky, drží v ruce zvoneček, aby ho ostatní slyšeli a mohli tak před ním utéct. Jako bezpečnostní prvek proti nárazu do zdi zde slouží vystouplá páska, která se položí v bezpečné vzdálenosti od zdi okolo celé tělocvičny.

Diskuze

Myšlenka na porovnání názorů učitelů a asistentů s mými, a hlavně na posouzení vhodnosti inkluze, vznikla na základě přečteného materiálu Sjednocené organizace nevidomých a slabozrakých ČR, ve kterém je tolik opěvovaná inkluze považována odborníky této organizace za hrubou chybu ve vzdělávání nevidomých dětí. Za vhodnou ji považují pouze u skutečně talentovaných dětí, které jsou navíc odmala vedeny k samostatnosti a vyrůstají v kolektivu dětí zdravých. Ostatní děti, které nejsou natolik samostatné nebo cílevědomé, pak přijímají vzdělání pasivně, a to i přesto, že se školy skutečně snaží zajistit vhodné podmínky a sehnat patřičné pomůcky. Problém je totiž v tom, že sama běžná škola a škola speciální fungují naprosto odlišným způsobem zatímco běžná škola je zaměřena na vnímání zrakem, škola speciální se zaměřuje na hlasitý mluvený projev, čtení a psaní Braillovým písmem či se používají jiné metody výuky. V neposlední řadě to je i problém učitelů, protože sebelepší kurzy nenahradí zkušenost, a navíc v běžných školách se učitelé, kteří jsou schopni se dorozumívat Braillovým písmem, rozhodně nedají počítat na desítky.

Materiál také kritizuje zastánce inkluze tolik zmiňované kamarádské vztahy s vrstevníky a předkládá jako příklad to, že integrované dítě má neustále za zády asistenta, tedy je stále pod kontrolou, což ostatním dětem - zvláště těm starším - rozhodně není milé a přátelství takového dítěte nevyhledávají. Ve speciálních školách nechybí ani vybavení, dětí je v kolektivu maximálně deset, takže je prostor na individuální práci s každým z nich, ale v malém kolektivu je snazší i navazovat přátelství. Učitelé jsou kvalifikovaní, jsou schopni rovnou číst Brailla, takže mohou upozorňovat na chyby v přepisu, učebnice jsou jednotné a dostupné jak v Braillu, tak v reliéfní grafice a učitel je s nimi seznámen (sons.cz, 2020).

Už samo vyhledávání dětí, které jsou inkluzivním způsobem vyučovány v běžných školách, není tak jednoduché. Nejvíce jich je s různými poruchami vzdělávání, sníženým intelektem nebo fyzickým handicapem, dětí s těžkým zrakovým postižením je v porovnání s ostatními málo. K tomu se ještě přidá nesouhlas školy, rodičů nebo samotného dítěte se zařazením do výzkumu. Jsem nakonec ráda, že jsem do výzkumu našla tři děti. Je to škoda, protože kdyby se podařilo porovnat podobné zkoumané parametry u většího množství dětí-v ideálním případě v celé republice-vznikl by ucelený obraz situace a otázka, co je tedy lepší, inkluze nebo speciální školy? by byla zodpovězena.

Moje práce započala studiem materiálů a nutno přiznat, že při porovnání diagnózy dětí a jejich školní úspěšnosti jsem okamžitě nabyla dojem, že všechno je naprosto skvělé. Při velmi upřímných rozhovorech s učiteli, asistenty, ale většinou i rodiči, jsem najednou začala zjišťovat, že to v praxi vypadá trochu jinak a moje dojmy umocnila ještě možnost sledovat děti doslova "v akci" na hodinách tělesné výchovy. Nejen, že se mi na vlastní oči potvrdila slova pedagogů, ale v podstatě jsem poprvé viděla, jak se chová dítě, které jako jediné ve třídě nevidí, je tedy odkázáno samo na sebe, na pomoc spolužáků a asistenta, jak reagují vrstevníci i jak obrovskou roli hraje vliv rodiny. Dvě zkoumané děti jsou výrazně inteligentní, třetí chlapec je nejspíše průměrný (jeho IQ nebylo nikde ve zprávách uvedeno), takže by se dalo říct, že dva starší a inteligentnější nebudou mít ve škole problémy, mladší možná částečně ano. Přesto je konečné hodnocení úplně jiné. Jediný, komu inkluze vysloveně svědčí, je subjekt 2 (Dominika).

Myslím si, že u ní se naprosto perfektně sešla nejen inteligence, ale i motivující a podnětná rodina, která její handicap nebrala jako tragédii, ale naopak jako výzvu. Od malička tedy dívku vedli k samostatnosti a tím jí i dobře připravili na školu, i na zdravé vrstevníky.

Subjekt 1 (Lád'a), ačkoliv jeho inteligence je možná ze všech dětí nejvyšší, se poměrně záhy naučil zneužívat nesmyslného litujícího přístupu otce a prarodičů k jeho zdravotnímu stavu, přičemž si neuvědomoval, že ubližuje jen sám sobě. Postupně se tak dostal do stádia jakési podivné lenosti, kdy dělá jen to, co se mu chce a ostatní ne. Vzhledem k tomu, že nedávno oslavil čtrnácté narozeniny, je nejvyšší doba se pokusit ještě něco změnit, dokud nebude rozhodovat sám o sobě. Budu doufat, že se třeba mamince podaří ho nadchnout návštěvou střední školy a že zbytek života nepromarní sezením před televizí.

Filipova maminka mě poněkud zaskočila, když se přiznávala k tomu, že chlapci vyhrožovala speciální školou nebo ústavem. Co bude s Filipem, jestli se mu podaří nějak zdárně dokončit základní školu? Taky se na zbytek života posadí doma před televizi? Co když bude potřeba, aby šel na speciální střední školu a bydlel na internátě? Bude tam potom tedy za trest? Občas rodiče nepřemýšlí o tom, co řeknou a může z toho vzniknout katastrofa. U Filipa, stejně jako u Ládi, navíc stačilo jediné-namísto lítosti jim podat pomocnou ruku. Ptala jsem se rodičů, proč i Lád'a s Filipem nemají vodicího nebo asistenčního psa. Lád'a se prý štítí na psa sahat (doma mají jezevčíka) a tak by s ním

nespolupracoval. Maminka Filipa mi otevřeně řekla, že se bojí, aby si na psovi Filip nevybíjel zlost. Tolik k idealizaci výchovy nevidomých dětí.

Vrátím se ještě ke svému zkoumání. Dvě děti ze tří nejsou vhodné pro inkluzi. Tvrdí to třídní učitelka, tvrdí to asistentka a asistent, myslím si to i já po tom, co jsem viděla.

A nakonec-tělesná výchova v běžné škole a nevidomé dítě. U Ládi je problém zhoršený tím, že se nedokáže sám pohybovat. Pohyb, byť v omezené míře ho navíc nijak netěší, takže by skutečně byla vhodnější nějaká forma zdravotního tělocviku nebo cílené rehabilitace. Totéž ale neplatí pro Dominiku, ani pro Filipa. Pro oba je tělocvik zdrojem radosti z pohybu, ale i kontaktu s vrstevníky, byť u Filipa omezeným. Na příkladu těchto tří dětí je naprosto jasně vidět, jak důležité je se skutečně řídit textem o podpůrných opatřeních, tedy tím, že na každé dítě by mělo být nahlíženo individuálně, a to především právě nejen směrem ke konkrétnímu handicapu, ale i k dalším faktorům, které celý proces vzdělávání ovlivňují, jako je právě ochota dítěte ke spolupráci, připravenost na školní docházku nebo jeho charakterové rysy.

Tato práce neměla za úkol řešit otázku vhodnosti nebo nevhodnosti inkluze, i když se jí také dotkla, ale měl být spíše výpovědí o životě tří dětí s podobným, a přesto diametrálně odlišným osudem, o tom, jak obrovský vliv má raná péče jak v rodině, tak za pomoci různých subjektů, a to nejen na školní docházku. Přála bych si, aby moje práce přinesla stejná zamyšlení tomu, kdo ji bude číst, případně aby pomohla dalším studentům v oboru vytvořit si ucelenější představu o postavení nevidomého dítěte v běžné základní škole.

Závěr

Tato bakalářská práce byla zaměřena na realizaci tělesné výchovy u žáků se zrakovým postižením na základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

Cílem bakalářské práce bylo zpracování vymezeného problému v rovině teoretické a v tomto kontextu provést kvalitativní šetření organizace edukačního procesu předmětu tělesné výchovy u žáků se zrakovým postižením v základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

Práce je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. Teoretickou část jsem rozdělila na 2 hlavní části, kdy v první části jsem se věnovala definicím ZP, klasifikacím ZP, kde jsem definovala, co je to slabozrakost, nevidomost, jaká je osoba se zbytky zraku či s poruchou binokulárního vidění. Dále jsem zde rozebrala kompenzaci zrakového postižení za pomoci hmatu, sluchu, čichu a chuti. Další podkapitola byla zaměřena na sociální vývoj dítěte a na jeho vývoj kognitivních funkcí a v neposlední řadě na jeho pohybový vývoj. Druhá část byla zaměřena spíše na specifika edukace tělesné výchovy žáků se zrakovým postižením, kde jsme se dozvěděli legislativní vymezení, do kterého žák s postižením zraku patří, dále jaká jsou dostupná podpůrná opatření pro takového žáka, byla popsána předmětová oblast člověk a zdraví v souvislosti edukace žáků se zrakovým postižením a jako poslední jsem se zaměřila na specifika edukace tělesné výchovy u žáků se zrakovým postižením.

Praktickou část jsem rozdělila do několika částí. V první části popisuji, jakou technikou budu sbírat data a dále ji definuji. V další části popisuji zkoumané subjekty. Subjektům jsem rozdala vymyšlená jména pro lepší orientaci v textu. Následoval popis toho, jací zkoumaní jedinci jsou, jaké je jejich zrakové postižení, zda jsou dostatečně socializovaní ve třídách, které navštěvují. Do této části byly zařazeny i rozhovory s pedagogickými pracovníky, se zkoumanými subjekty a s rodinou. Následovala část, ve které byly pouze názory pedagogických pracovníků na zkoumané subjekty.

Další část této bakalářské práce se zaměřila na hodinu tělesné výchovy, která probíhala v mé přítomnosti. V této části jsem pozorovala chování jedinců a jejich zapojení do aktivit při hodinách TV.

Text bakalářské práce může sloužit jako zpětná vazba pro případné úpravy v kurikulárních dokumentech konkrétní vzdělávací instituce a pro optimalizaci edukačního procesu žáků se zrakovým postižením v předmětové oblasti „Výchova ke zdraví“.

Seznam zdrojů

Knižní zdroje

1. BENEŠ, P., 2019. *Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami*. Praha: Grada. 135 s. ISBN 978-80-271-2110-6.
2. BISHOP, V. E., 2004. *Teaching Visually Impaired Children*. Springfield: Charles C. Thomas. 335 p. ISBN 0-398-07476-3.
3. DVOŘÁKOVÁ, H., ENGELTHALEROVÁ, Z. a kol., 2017. *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Karolinum. 276 s. ISBN 978-80-246-3308-4.
4. FIALOVÁ, L., FLEMR, L., MARÁDOVÁ, E., MUŽÍK, V., 2014. *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum. 234 s. ISBN 978-80-246-2885-1.
5. FINKOVÁ, D., 2011. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 119 s. ISBN 978-80-2442742-3.
6. FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., KROUPOVÁ, K., 2013. *Specifika edukace žáků se zrakovým postižením na ZŠ a SŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 85 s. ISBN 978-80-244-3698-2.
7. FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., RŮŽIČKOVÁ, V., 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 158 s. ISBN 978-80-244-1857-5.
8. HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z., 2007. *Oftalmopedie*. 2. vydání. Brno: Paido. 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1.
9. HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
10. HRABINEC, J. a kol., 2017. *Tělesná výchova na 2. stupni základních škol*. Praha: Univerzita Karlova. 340 s. ISBN 978-80-246-3625-2.

11. JANEČKA, Z., BLÁHA, L., 2013. *Motorické kompetence osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 246 s. ISBN 978-80-2443953-2.
12. JANEČKA, Z., ŠTĚRBOVÁ, D., KUDLÁČEK, M., 2008. *Psychomotorický vývoj a vývoj motorických kompetencí kongenitálně nevidomého dítěte do 36 měsíců života. Tělesná výchova*, roč. 31, č. 1, s. 20-29. ISSN 1211-6521.
13. JANKOVÁ, J., 2015. *Diagnostika (zejména pedagogická) žáka se zrakovým postižením a oslabením zrakového vnímání*. In: JANKOVÁ, J. a kol. *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 17-21. ISBN 978-80-244-4649-3.
14. KEBLOVÁ, A., 1996. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Nakladatelství Septima. 100 s. ISBN 80-85801-65-5.
15. KEBLOVÁ, A., 1998. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením. 2. vydání*. Praha: Septima. 82 s. ISBN 80-7216-051-6.
16. KEBLOVÁ, A., 1999a. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima. 40 s. ISBN 80-7216-085-0.
17. KEBLOVÁ, A., 1999b. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha: Septima. 30 s. ISBN 80-7216-080-X.
18. KEBLOVÁ, A., 1999c. *Čich a chuť u zrakově postižených*. Praha: Septima. 30 s. ISBN 80-7216-081-8.
19. KIMPLOVÁ, T., KOLAŘÍKOVÁ, M., 2014. *Jak žít s těžkým zrakovým postižením?: souhrn (nejen) psychologické problematiky*. Praha: Triton. 157 s. ISBN 978-807387-831-3.
20. KNOTOVÁ, D. et al., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. 258 s. ISBN 978-80-247-4502-2.

21. KOLEKTIV AUTORŮ, 2015. *Úvod*. In: JANKOVÁ J. a kol. *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 5-6. ISBN 978-80-244-4649-3.
22. KOSKINA, A., HASANAGAS, N., 2014. *Non-Visual Landscape: Landscape Planning for People with Visual Problems*. Stuttgart: Ibidem. 102 p. ISBN 978-38382-6196-6.
23. KOSTKA, M., 2012. *Bezpečnost žáka se zrakovým postižením při samostatném pohybu*. In: BASLEROVÁ, P. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 45-47. ISBN 978-80-244-3376-9.
24. KRAUS, H., 1997. *Kompendium očního lékařství*. Praha: Grada. 341 s. ISBN: 80-7169-079-1.
25. KROUPOVÁ, K. et al., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada. 326 s. ISBN 978-80-247-5264-8.
26. KUDELOVÁ I., KVĚTOŇOVÁ L., 1996. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku*. 1.vyd. Brno: Paido. 40 s. ISBN 80/85931-24-9.
27. KUDLÁČEK, M., JEŠINA, O., 2013. *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 178 s. ISBN 978-80-244-3964-8.
28. KULÍŠKOVÁ, M., 2012. *Metodika tělesné výchovy žáků se zrakovým postižením*. In: BASLEROVÁ, P. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 38-44. ISBN 978-80244-3376-9.
29. LECHTA, V., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-7367-7.
30. LIEBERMAN, J. L., 2016. *Visual Impairments*. In: WINNICK, J. P., PORRETTA, D. R. *Adapted Physical Education and Sport*. 6th ed. Champaign: Human Kinetics, pp. 235-252. ISBN 978-1-49251-153-3.

31. LIEBERMAN, L. J., PONCHILLIA, P. E., PONCHILLIA, S. V., 2013. *Physical Education and Sport for People with Visual Impairments and Deafblindness*. New York: AB Press. 418 p. ISBN 978-0-89128-454-3.
32. LUDÍKOVÁ, L., 2012. *Pohledy na kvalitu života osob se senzorickým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 206. ISBN 978-80-244-3286-1.
33. MALÁTOVÁ, R., 2018. *Zdravotní tělesná výchova, oslabení orgánových soustav*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. 203 s. ISBN 97880-7394-652-4.
34. MATOUŠKOVÁ, E., 2015. *Oblast podpory č. 3: Intervence*. In: JANKOVÁ J. a kol. *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 82-134. ISBN 978-80-244-4649-3.
35. MICHALÍK, J. et al., 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 186 s. ISBN 978-80-244-5321-7.
36. MLÝNKOVÁ, J., 2017. *Pečovatelství 2. díl*. Praha: Grada. 296 s. ISBN 978-80-271-0132-0.
37. NOVOHRADSKÁ, H., 2009. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 85 s. ISBN 978-80-7368-731-1.
38. NOVOHRADSKÁ, H., 2013. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita. 129 s. ISBN 978-80-7464-480-1.
39. PAŘÍKOVÁ, R., ČECHOVÁ, V., 2012. *Osobnost asistenta pedagoga, komunikace se žákem se zrakovým postižením, s jeho učitelem, s jeho rodinou i širší komunitou*. In: BASLEROVÁ, P. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 21-25. ISBN 978-80-244-3376-9.
40. PETRÁŠ, P., 2018. *Smyslová percepce*. In: VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. (eds.). *Mentální postižení. 2., přeprac. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada,

- s. 198-211. ISBN 978-80-271-0378-2.
41. PLEVOVÁ, I., SLOWIK, R., 2010. *Komunikace s dětským pacientem*. Praha: Grada. 247 s. ISBN 978-80-247-2968-8.
42. POŽÁR, L., 2000. *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. Trnava: Trnavská univerzita. 255 s. ISBN 80-88774-74-8.
43. POŽÁR, L., 2007. *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 184 s. ISBN 978-80-8082-147-0.
44. RENÓTIEROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., 2003. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 290 s. ISBN 80-244-0646-2.
45. RUSSOTTI, J., SHAW, R., 2004. *When You Have a Visually Impaired Student in Your Class: A Guide for Paraeducators*. New York: AFB Press. 117 p. ISBN 089128-894-5.
46. RŮŽIČKOVÁ, K., 2015. *Rehabilitace zraku slabozrakých a rozvíjení čtenářské výkonnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus. 353 s. ISBN 978-80-7435-383-3.
47. RŮŽIČKOVÁ, V., KRAMOSILOVÁ, Z. 2017. *Možnosti podpory samostatného pohybu a prostorové orientace u osob s kombinovaným postižením*. In HUTYROVÁ, M., RŮŽIČKOVÁ, V. (eds.). *Koheze speciální pedagogiky v současnosti: IV. Olomoucké speciálněpedagogické dny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 147-158. ISBN 978-80-244-5256-2.
48. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Dětská klinická psychologie 4., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing. 603 s. ISBN: 978-80-247-1049-5.
49. SÁNCHEZ, J., ELIAS, M., 2009. *Science Learning in Blind Children Through Audio-Based Games*. In: REDONDO, M., BRAVO, C., ORTEGA, M. (eds.). *Engineering the User Interface: From Research to Practice*. London: Springer, pp. 87-102. ISBN 978-1-84800-135-0.
50. SIKOROVÁ, L., 2011. *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-3593-1.

51. SMÝKAL J., 1988. *Hovor s rodiči o výchově nevidomého dítěte. 1.vyd.* [online] Praha: ÚV Svazu. [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://smykal.ecn.cz/publikace/kniha07t.htm>
52. ŠVAŘÍČEK, R., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 176 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
53. TRNKA, V., 2012. *Charakteristika a organizace sportu osob se zrakovým postižením v České republice.* Praha: Karolinum. 78 s. ISBN 978-80-246-1958-3.
54. VÁGNEROVÁ, M., 1999. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky.* Praha: Portál. 444 s. ISBN 80-7178-214-9.
55. VÁLKA, J. et al., 2017. *Nos neschováš aneb vše o nose.* Praha: Grada. 280 s. ISBN 978-80-271-0304-1.
56. VÍTKOVÁ, M. et al., 2004. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a speciální. 2. vydání.* Brno: Paido. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
57. VÍTKOVÁ, M., ŘEHŮREK, J., KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L., MADLENER, I., 1999. *Možnost reedukace zraku při kombinovaném postižení.* Paido, edice pedagogické literatury, Brno. 94 s. ISBN 80-85931-75-3.

Legislativní zdroje

1. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbíрка zákonů České republiky, částka 10, s. 234-312. ISSN 1211-1244.
2. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. In: Sbíрка zákonů České republiky, částka 190, s. 10262-10324. ISSN 1211-1244.

Elektronické zdroje

1. ČŠI, 2018. *Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018.* Tematická zpráva. [online]. Praha: Česká školní inspekce. [cit. 2020-03-10]. Dostupné z:

- <https://www.csicr.cz/getattachment/db7ac0f5-d27b-40bc-a72f-5a02a3c4a796/TZ-Vybrane-aspekty-implementace-spolecneho-vzdelavani-v-1-pololeti-2017-2018.pdf>
2. Klasifikace zrakového postižení podle WHO [online] © 2002 SONS: Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR [cit. 2020-01-06]. Dostupné z: <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>
 3. MŠMT, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online], 2017 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>
 4. NÚV, 2016. Revizní pracoviště [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2020-03-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/kontakty/revize>
 5. STEJSKALOVÁ, K., 2014. *Integrace a formy alternativního vzdělávání u žáků se zrakovým postižením* [online]. Praha [cit. 2020-03-07]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-se-zrakovympostizenim/integrace-a-formy-alternativniho-vzdelavani-u-zaku-se-zrakovympostizenim.shtml>
 6. STŘEŠTÍKOVÁ, R., POKORNÁ, A. 2017. *Bodystyling* [online] Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8657-9. [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/fsps/js17/bodystyling/web/docs/bodystyling.pdf>
 7. VOLEJNÍK R., 2016. *Nevidomí a inkluze*. [online] Havlíčkův Brod [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://www.sons.cz/Nevidomi-a-inkluze-P4003347.html>
 8. WHO, 2020. *Assesment of the prevalence of visual impairment attributable to refractive error or other causes in school children*. [online] National Institutes of Health [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://www.who.int/blindness/causes/RESCProtocol.pdf>
 9. WHO, 2020. *Blindness and vision impairment*. [online] National Institutes of Health [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://www.who.int/en/news-room/factsheets/detail/blindness-and-visual-impairment>.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Definice ZP dle WHO	11
Tabulka 2 Subjekt 1	52
Tabulka 3 Subjekt 2	
52 Tabulka 4 Subjekt 3	53

Přílohy

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Žádám Vás o podepsání informovaného souhlasu na výzkumu, do kterého jste zapojen/a. Ujišťuji Vás, že výzkum je zcela anonymní a na otázky, které Vám nebudou příjemné nemusíte odpovídat.

Téma BP: Realizace výuky tělesné výchovy žáků se zrakovým postižením v základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

Cíl práce: Cílem bakalářské práce bude zpracování vymezeného problému v rovině teoretické a v tomto kontextu provést kvalitativní šetření organizace edukačního procesu předmětu tělesné výchovy u žáků se zrakovým postižením v základních školách hlavního vzdělávacího proudu

Použité techniky: práce bude zvolena kvalitativní strategie. Použitými technikami sběru dat budou polostandardizované rozhovory s pedagogickými pracovníky základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Dále bude použita ke sběru dat analýza kurikulárních dokumentů) a pedagogické dokumentace žáků se zrakovým postižením. Triangulační přístup budou dotvářet kvalitativní data z pozorování v edukačních jednotkách tělesné výchovy. V souladu se zvolenou strategií bude proveden záměrný výběr výzkumného vzorku. Sebraná data budou analyzována postupy otevřeného kódování.

Prohlášení: Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mě informovala o podstatě výzkumu a seznámila mě s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měla jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečném čase zvážit. Měla jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mě podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostala jasnou a srozumitelnou odpověď. Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se způsobem zpracování osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu. Tento informovaný souhlas je

vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý studentka.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu: _____

V _____ dne: _____

Jméno, příjmení a podpis studentky: _____