

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra tělesné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zapojení zrakově handicapovaných žáků do programu při hodinách tělesné
výchovy na ZŠ Žehušice

Activation of visual impaired pupils in Physical Education lesson at primary
school Žehušice

Martina Lukáčová

Vedoucí práce: Mgr. Martina Chrástková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Biologie – Tělesná výchova

Rok odevzdání: 2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Zapojení zrakově handicapovaných žáků do programu při hodinách tělesné výchovy na Základní škole Jana Václava Sticha-Punta Žehušice potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

11.7.2024 Praha

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Martině Chrátkové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat panu Mgr. Janu Kramářovi, řediteli Základní školy J. V. Sticha-Punta Žehušice za to, že mi umožnil realizovat výzkum na jejich základní škole. Další poděkování patří zrakově handicapovaným chlapcům Martinovi s Dominikem a jejich rodině, za ochotu a čas, který mi věnovali. V neposlední řadě nesmím opomenout poděkovat učitelu tělesné výchovy Mgr. Jakobovi Svobodovi, asistentkám pedagoga Renatě Šonkové a Kateřině Morkesové a všem žákům, kteří byli součástí diplomové práce.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce přináší vhled do problematiky přizpůsobení výuky tělesné výchovy na běžných základních školách pro potřeby vzdělávání zrakově handicapovaných jedinců. Zkoumá začlenění do hodin tělesné výchovy z pohledu rodiny, spolužáků, pedagogů i samotných žáků se zrakovým handicapem. Cílem práce je zhodnotit úspěšnost inkluze zrakově handicapovaných žáků na základních školách při hodinách tělesné výchovy. Poměrně zajímavým jevem je, jak konkrétně začlenění zrakově handicapovaného žáka ovlivní atmosféru, vztahy a celkové klima kolektivu dané třídy. Na základě odpovědí na anketní otázky položené jak handicapovaným žákům, tak jejich spolužákům, je hodnoceno, jak se jedinci se zrakovým handicapem cítí v hodinách tělesné výchovy a jak je vnímá jejich okolí (spolužáci, pedagogové). Práce je zajímavým prostředkem pro každého, koho zajímá problematika sportu a tělovýchovy zrakově handicapovaných osob. Teoretická východiska shrnují možnosti, podmínky, speciální pomůcky a úpravy prostorů pro vzdělávání žáků s handicapem zraku v běžné základní škole. V rámci výzkumných východisek se jedná o konkrétní případovou studii, jedná se o dva sourozence – chlapce na druhém stupni běžné základní školy. U obou chlapců se vyskytuje velmi těžká zraková vada (praktická nevidomost), ale jejich handicap jim nebrání vzdělávat se v běžné základní škole. Proběhla i komparace poznatků z teoretických východisek s poznatky z praxe a v jaké míře jsou tyto teoretické požadavky realizovatelné prakticky. Téma práce jsem si vybrala, neboť se domnívám, že dostupná literatura a zdroje nenabízí mnoho poznatků, jak se zrakově handicapovanými jedinci pracovat v rámci tělesné výchovy a jak je do výuky začlenit, zároveň se domnívám, že vůči zrakově handicapovaným lidem má hodně lidí ve většinové společnosti předsudky a nedokáže si představit, jak má s těmito jedinci komunikovat.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vzdělávání, základní škola, zrakově handicapovaní, integrace, inkluze, tělesná výchova

ABSTRACT

This thesis provides an insight into the issue of adapting physical education teaching in mainstream primary schools to the needs of education of visually impaired individuals. It explores inclusion in physical education classes from the perspectives of families, classmates, teachers and the visually impaired students themselves. The aim of this thesis will be to evaluate the success of inclusion of visually impaired pupils in primary school physical education classes. A rather interesting phenomenon is how the inclusion of a visually impaired pupil specifically affects the atmosphere, relationships and overall climate of the classroom collective. Based on the answers to the survey questions asked to both the disabled pupils and their classmates, it will be evaluated how individuals with visual impairments feel in physical education classes and how they are perceived by their environment (classmates, teachers). The work will be an interesting resource for anyone interested in the issue of sport and physical education for visually impaired people. The theoretical part summarizes the possibilities, conditions, special aids and adaptations of the premises for education of visually impaired pupils in a regular primary school. The research part is a specific case study, it is about two siblings - boys in the second grade of a regular primary school. Both boys have very severe visual impairment but their disability does not prevent them from being educated in mainstream primary school. The findings from the theoretical part will be compared with the findings from practice and to what extent these theoretical requirements are practically feasible. I chose the topic of this thesis because I believe that many people in the mainstream society have prejudices towards visually impaired people and cannot imagine how to communicate with these individuals.

KEYWORDS

Education, elementary school, visual impairment, integration, inclusion, Physical Education

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická východiska	9
1.1 Význam pohybu a tělesné výchovy v životě jedince.....	9
1.2 Tělesná výchova na běžných základních školách.....	11
1.2.1 Charakteristika předmětu tělesná výchova	13
1.2.2 Cíle, zásady a metody tělesné výchovy	15
1.3 Pohyb a prostor orientace OZP	19
1.4 Postižení zraku a jeho vliv na pohybový vývoj dítěte	21
1.4.1 Proces vidění, klasifikace a příčiny zrakového postižení	24
1.4.2 Charakteristika a odchylky ve vývoji jedince s postižením zraku	29
1.5 Integrace žáků se zrakovým postižením.....	32
1.5.1 Stupně a předpoklady pro úspěšnou integraci	34
1.5.2 Stupně, předpoklady a podmínky pro úspěšnou integraci.....	35
1.5.3 Integrace žáků se zrakovým postižením v hodinách tělesné výchovy	43
1.5.4 Charakteristika předmětu tělesné výchovy zrakově postižených žáků	46
1.5.5 Specifika tělesné výchovy zrakově postižených	48
1.5.6 Faktory ovlivňující pohybové aktivity	53
1.5.7 Kompenzační pomůcky v tělesné výchově pro zrakově handicapované jedince	56
2 Cíl, úkoly práce a hypotézy	59
2.1 Cíl práce.....	59
2.2 Úkoly práce.....	59
2.3 Vědecké otázky.....	59

2.4	Hypotézy práce	60
3	Metodika výzkumu	61
3.1	Použité metody	61
3.1.1	Kvalitativní výzkum	61
3.1.2	Kvantitativní výzkum	62
3.2	Charakteristika sledovaného souboru	64
3.3	Sběr dat	65
3.4	Analýza dat	66
3.5	Kazuistika	67
4	Výsledky	70
4.1	Výsledky dotazníkového šetření v 8. a 9. ročníku	70
1.1	Výsledky dotazníkového šetření v 6. a 7. ročníku	89
4.2	Výsledky pozorování hodin tělesné výchovy	107
4.3	Výsledky rozhovorů	107
4.4	Výsledky analýzy školních dokumentů	108
4.5	Výsledky cílů a úkolů diplomové práce	108
5	Diskuze	110
6	Závěr	114
7	Seznam použité literatury	116
8	Seznam příloh	121
9	Přílohy	122

Úvod

„Je otázka, zda tedy i slepí, hluchí a zaostalí /jim se totiž pro ústrojný nedostatek nemůže něco vštípit) mají býti přibráni ke vzdělávání? Odpovídám: Z lidského vzdělávání se nevynímá nic, leč nečlověk. Pokud tedy mají účast na lidské přirozenosti, potud mají mít účast na vzdělání. Ba spíše tím více, pro větší nutnost vnější pomoci, když si příroda pro vnitřní nedostatek nemůže dosti pomoci sama.“ Jan Amos Komenský, Pampaedia

K napsání této diplomové práce na toto téma mne přivedla skutečnost, které jsem si začala všímat u většinové společnosti v souvislosti s myšlenkou inkluze, tedy začlenění handicapovaných jedinců do většinové společnosti. Já sama vnímám to, že všechna ostatní postižení se většinová společnost snaží nějak přijmout a nějak s těmito jedinci komunikovat a spolupracovat. Ale velmi zvláštní situace je u postižení zrakového. Domnívám se, že velké množství lidí bez handicapu se bojí se zrakově handicapovanými lidmi spolupracovat, neboť si nedokáží představit, jak s nimi komunikovat. Přitom velké množství těchto osob je nadaných a inteligentních.

Vzhledem k tomu, že mou aprobačí je Tělesná výchova – Biologie, rozhodla jsem se pro účely své diplomové práce propojit oba své aprobační předměty. Z hlediska biologie se tedy jedná o jedince se zrakovým handicapem a klasifikaci zrakových vad. Z hlediska tělesné výchovy je to možnost začlenění zrakově handicapovaných žáků do výuky tělesné výchovy na běžné základní škole.

Aby má práce nebyla pouze teoretická, rozhodla jsem se kontaktovat rodinu s dvěma nevidomými chlapci Martinem a Dominikem. Rodina žije v blízkosti mého bydliště. Oba chlapci se navzdory svému těžkému zrakovému handicapu vzdělávají v běžné škole. Jedná se tedy o komparaci a provázání teoretické části práce s částí výzkumnou. Lze tedy porovnat, zda škola využívá při vzdělávacím procesu, konkrétně ve výuce tělesné výchovy, nějaké zvláštní pomůcky, zda jsou prostory školy upraveny pro toto vzdělávání a zda učitel tělesné výchovy zná a využívá nějaké metody používané ve školách zaměřených na vzdělávání zrakově handicapovaných žáků.

Vzniká tedy poměrně zajímavá kvalifikační práce, na jejíž zpracovávání se velmi těším, neboť mne dané téma a problematika velmi zajímá.

Již Jan Amos Komenský vyznával vševýchovu – tedy vzdělávání všech dětí bez rozdílu původu, pohlaví, věku v jedné škole. Myslím, že s nárůstem inkluze se může tato práce stát výborným vodítkem pro všechny studenty a pedagogické pracovníky, které zajímá tato problematika stejně jako mě a chtějí co nejvíce pomáhat zrakově handicapovaným žákům na jejich cestě k úspěchu, pokroku a vzdělání.

„Zejména když příroda, bylo-li jí po některé stránce zabráněno rozvinouti svou sílu, rozvine ji po stránce tím zdatněji, jen když se jí pomůže. Vždyť příklady ukazují zřejmě, že od narození slepí vyspěli jen za pomoci sluchu ve znamenité hudebníky, právníky a řečníky.“ (J.A Komenský in František Kábele 1976., s. 28.)

1 Teoretická východiska

V první části diplomové práce je charakterizováno pojetí tělesné výchovy jako vyučovacího předmětu v prostředí běžné základní školy. Zmíněn je nejen samotné kurikulum tohoto předmětu a jeho organizace, ale rovněž jsou zde zmíněny cíle, metody a formy spojené s výukou a realizací tohoto předmětu na základních školách. V první části je věnována pozornost tomu, jakým způsobem ovlivňuje nejen tělesná výchova, ale i samotný pohyb tělesný, duševní a sociální vývoj jedince v rámci ontogenetického vývoje. Druhá část je věnována zrakově postiženým žákům a jejich začlenění do hodin tělesné výchovy. Konkrétně tato část práce sleduje, do jaké míry ovlivňuje zrakové postižení pohybový vývoj dítěte, kompenzaci vyřazení zrakového analyzátoru z funkce za pomoci zbývajících smyslů a odchylky během ontogenetického vývoje, které vznikají na základě zrakového postižení. Následuje samotná klasifikace a příčiny zrakového postižení.

V samotném závěru teoretické části je zmíněno, do jaké míry lze realizovat integraci a inkluzi zrakově postižených žáků do hodin tělesné výchovy na běžné základní škole, pomůckách, podpoře, opatřeních a přístupech, díky kterým lze toto společné vzdělání úspěšně realizovat.

1.1 Význam pohybu a tělesné výchovy v životě jedince

To, že pohyb patří mezi přirozené vlastnosti všech živých organismů ví snad úplně každý, ale uvědomujeme si, jak důležitou roli hraje v našich životech? Pohyb byl významnou součástí vývoje člověka jako druhu, ale během ontogeneze má zásadní vliv na vývoj každého jedince, a to již od prenatálního období. Ovlivňuje nejen růst tělesný, ale také duševní, mentální, psychický i sociální. V dospělosti může být pohyb součástí udržení kondice, seberealizace, regenerace a socializace. Své místo má i v seniorském věku, kdy přispívá k sebeobsluze jedince, samostatnosti, mentální trénovanosti a působí preventivně proti sociální izolaci (Dvořáková in Hrabinec, 2017).

Pohybová činnost je ovlivňována tělními systémy (podpurný, svalový, srdeční, cévní, dýchací, nervový, trávicí, vylučovací, lymfatický, rozmnožovací) a naopak.

Pohyb je nesmírně důležitý pro aktivaci svalstva, které ovlivňují stavbu kostí a kloubů. Podobně je tomu i u vnitřních orgánů, které se stávají vlivem pohybu více funkční a zvyšují tak adaptaci organismu na nepříznivé podmínky (Suchomel, 2006). Někteří autoři jako Hartlová (20.-21.století), Piaget (19.-20.století) a Allen (20.století) tvrdí, že pohyb a pohybová aktivita přispívají k rozvoji mozku, proto je nesmírně důležité rozvíjet pohyb již od raného věku.

Prožívání pohybových aktivit přináší pocit seberealizace, spokojení, ale zároveň i zklamání a odmítání (Suchomel, 2006), se kterými se musí každé dítě vyrovnat. Pohybové aktivity, které jsou vhodně zvoleny jsou přínosné pro seberealizaci, sebehodnocení a poznání sebe sama.

Pokud se podíváme na to, jakým způsobem ovlivňuje pohyb a pohybová aktivita školní třídu, je nutné zmínit, že pohyb hraje velmi důležitou roli v sociální oblasti.

Neplatí to jen u vytváření nových sociálních vztahů, ale díky pohybu získáváme schopnost vnímat a respektovat druhé, vnímat jejich potřeby a odlišnosti (Fischer, 2004). V ontogenetickém vývoji jedince dochází ke změnám ve vnímání pohybu a pohybové činnosti. Hlavní zlom nastává v období puberty, kdy pozitivní vztah jedince k pohybu klesá. Velmi často je to způsobené změnami proporcí těla, změnami zájmů, vrstevnickými skupinami a opozicí vůči autoritám.

Ve starším školním věku je pohyb a sport nesmírně důležitý především z hlediska správného tělesného a duševního vývoje, ale také slouží jako prevence před civilizačními chorobami a asociálním chováním. Hlavní přínos pohybové aktivity nejen u dětí spočívá především v podpoře zdraví, které můžeme definovat podle světové zdravotnické organizace (WHO) jako: „*stav fyzické, psychické, duchovní sociální pohody.*“

Současná doba a způsob života, kterým žijeme nejsou příliš nakloněny pohybu a pohybovým aktivitám. Žijeme v době 21. století, ve kterém se stal pojem kalokaghatia pouze prázdným závanem vzdáleného hlasu antiky. Jsme zaslepeni neustálým pokrokem a ekonomickým trhem, který nám nabízí spoustu vymožeností a pokroků, které nevyžadují příliš náročnou fyzickou aktivitu. Omezení pohybu přináší spoustu negativních faktorů.

Pravděpodobně se nevytvoří kladný vztah k e sportu, dochází k horšímu vývoji kosterního svalstva, vnitřních orgánů a zvyšuje se riziko výskytu civilizačních chorob.

Mezi ty nejčastější patří nadváha a obezita, které jdou ruku v ruce s dalšími onemocněními jako jsou kardiovaskulární choroby, cukrovka, psychologické a ortopedické problémy (Tomkinson, Olds, 2007).

U jedinců zrakově postižených hraje důležitou roli nejen pohyb, ale především prostorová orientace.

1.2 Tělesná výchova na běžných základních školách

Obsah školní tělesné výchovy pro školní vzdělávání je vymezen rámcovými vzdělávacími programy a konkretizován školními vzdělávacími programy, které si na základě svých možností vytváří škola sama. Obsahem tělesné výchovy na základních školách není pouze osvojování si pohybových dovedností, ale jde také o získávání vědomostí, utváření postojů a hodnot, které se projeví v jejich celkovém pohybovém režimu.

Tělesná výchova má v českých zemích dlouholetou tradici a je již 150 let součástí povinného školního vzdělávání. Podoby a vzdělávací koncepce tělesné výchovy byly východiskem pro utváření obsahu tělesné výchovy se formovaly v souladu s historickým vývojem společnosti.

Za legislativní počátek aktuální podoby tělesné výchovy můžeme považovat přijetí Standardu základního vzdělávání z roku 2005. Jedná se o státní dokument, který byl rozdělen do sedmi vzdělávacích oblastí.

Mezi tyto oblasti patřila mimo jiné oblast zdravého životního stylu zahrnující vzdělávací obory tělesná výchova a sport a výchova ke zdraví. Cílem pohybově zdravotní orientace, byla pohybová gramotnost vedoucí k celoživotní pohybové aktivitě podporující zdraví.

Rámcový vzdělávací program z roku 2005 pro základní vzdělávání je koncipován pro žáky prvního až devátého ročníku základní školy. Podoba programu není stálá, ale dochází zde k neustálým obsahovým rezervám. Konečná podoba je vždy schvalována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Najdeme zde vzdělávací obor Tělesná výchova společně se vzdělávacím oborem Výchova ke zdraví a vzdělávací oblastí Člověk a zdraví, která přináší především podněty pro pozitivní ovlivňování zdraví.

Obor tělesná výchova se zabývá nejen poznáváním vlastních pohybových možností, ale také poznáváním vlivů, které ovlivňují tělesnou zdatnost a sociální a duševní rovnováhu. Pohybové vzdělávání žáků má vždy postupovat od spontánních pohybových činností k činnostem řízeným a výběrovým. Osvojené pohybové dovednosti a schopnosti by měl žák využívat v rámci svého denního režimu k uspokojování svých pohybových potřeb. Měl by být také schopný samostatně ohodnotit úroveň dosažené zdatnosti a výkonosti.

U žáka je velmi důležité vytvořit si v rámci školní tělesné výchovy kladný a pozitivní vztah k pohybové činnosti, čehož můžeme docílit pomocí motivace a motivačního hodnocení žáků, které vychází z individuálních vlastností každého jedince. U pohybového vzdělávání je důležité nejen rozpoznat, ale především rozvíjet pohybové nadání žáků, které vede k odlišné činnosti žáků a diferenciovanému hodnocení výkonů. V dnešní době by neměly být jednotlivé sportovní výkony hodnoceny na základě výkonových norem, které neberou v potaz růstové a genetické předpoklady žáků ani aktuální zdravotní stav. V rámci školní tělesné výchovy bychom se měli zaměřit také na odhalování zdravotních oslabení žáků a jejich následnou korekci v rámci výuky povinné školní tělesné výchovy nebo volitelného předmětu zdravotní tělesná výchova. Do hodin tělesné výchovy by proto měla být zařazována speciální kompenzační cvičení, která jsou součástí kurikula.

K utváření a rozvíjení základních klíčových kompetencí směřuje vzdělávací oblast Člověk a zdraví. Ta zdůrazňuje především dílčí tělovýchovné cíle společně s cíli výchovy ke zdraví (viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s 93.).

Aby mohly být jednotlivé cíle naplněny stanovuje rámcový vzdělávací program učivo a očekávané výstupy, které jsou vymezeny zvláště pro první stupeň (1.–5. ročník) a druhý stupeň (6.–9. ročník). Školní tělesná výchova pro základní vzdělávání je povinná a jsou pro ni vyhrazeny dvě vyučovací hodiny týdně, které mohou být na základě požadavků školy rozšířeny o disponibilní hodiny na tři i více hodin týdně.

1.2.1 Charakteristika předmětu tělesná výchova

Pod tělesnou výchovou rozumíme cílevědomou výchovnou a vzdělávací činnost, která působí na tělesný a pohybový vývoj jedince, upevňování jeho zdraví, zvyšování tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti, dále na získávání teoretických a praktických vědomostí a dovedností a na utváření trvalého vztahu člověka k pohybové činnosti (Vilímová, 2002).

Podle Hrabince (2003) je školní tělesná výchova specifickým pedagogickým a výchovně vzdělávacím systémem. Tělesná výchova má své místo i v sociokulturním systému společnosti, zde se prolíná se systémem výchovy a tělesné kultury, které mají zázemí v pedagogice a kinantropologii. Z těchto poznatků vyplývá, že vše, co platí pro výchovu a kinantropologii se prolíná do tělesné výchovy a naopak (Hrabinec 2003).

Ve vztahu k tělesné kultuře jde především o vytváření adekvátních cílů tělesné kultury a vytváření pozitivních vztahů společnosti k pohybovým aktivitám.

Ve vztahu k výchově hraje tělesná kultura také velmi důležitou roli, neboť vnáší do výchovy hodnoty tělesné kultury, utváří rovnováhu mezi tělesným a duševním rozvojem, což vede ke komplexnosti výchovy dětí a mládeže. Tělesná výchova plní, také kompenzační funkci k předmětům naukovým.

K celospolečenskému prostředí zaujímá tělesná výchova vnější funkci, která spočívá především v utváření vztahů k práci, ekonomice, zdravotnictvím a obraně na základě cílových struktur a kompetencí tělesné výchovy, mezi které můžeme zařadit zdraví, zdatnost, výkonnost, pohybové schopnosti, dovednosti a psychickou odolnost.

Školní tělesná výchova je organizována na základě vnějšího uspořádání organizačních a didaktických podmínek vyučování, v nichž se realizuje výchovně vzdělávací proces (Rychtecký, Fialová 1998).

Základní organizační formou školní tělesné výchovy je vyučovací jednotka, která zahrnuje formy povinné, nepovinné, doplňkové a zájmové.

A. Povinné formy

- zahrnují vyučovací jednotku, která trvá zpravidla 45 minut a musí být realizována alespoň dvakrát v týdnu
- zdravotní tělesná výchova
- výchova v přírodě
- plavecký výcvik, sportovní kurzy, výchovně-výcvikové zájezdy

B. Nepovinné formy

- jedná se o nabídku volitelných předmětů, které zahrnují vhodně zvolené pohybové aktivity, které jsou realizovány na základě podmínek školy

C. Doplnkové formy

- jedná se o rekreačně pohybové programy, které jsou zařazovány do denního programu školy
- patří sem například cvičení v hodinách jiných předmětů, pohybově rekreační přestávky a rekreační cvičení

Na základě didaktické teorie je vyučovací jednotka rozdělena minimálně do tří částí. Vyučovací jednotku nelze realizovat na jediné doporučené podobě, ale musí být přizpůsobena aktuálním podmínkám a potřebám výuky. Někteří autoři Vilímová (2002) a Vlasáková (1994) nám představují následující členění:

Úvodní část hodiny

Dělí na část rušnou a průpravnou. V rámci rušné části připravujeme organismus nejčastěji pomocí pohybových her na zátěž v hlavní části hodiny.

Část průpravná slouží k aplikaci protahovacích cvičení, která slouží k cílevědomému protažení svalů s tendencí ke zkracování a přípravě hybného systému. a působí preventivně proti poškození při dynamickém cvičení. Cviky se provádí s výdrží čtyři až šest sekund a s maximálním opakováním třikrát.

Hlavní část hodiny

Je základem vyučovací jednotky a slouží především k realizaci předem vytyčených cílů. Skládá se ze dvou částí nácvikové, která slouží k nácviku nových pohybových dovedností a výcvikové, která je velmi náročná na pozornost, a proto by neměla trvat déle než 10 minut. V závěru hlavní části vyučovací jednotky jsou zařazovány pohybové činnosti zaměřené na opakování nově naučených pohybových dovedností nebo na rozvoj vytrvalostních schopností.

Závěrečná část hodiny

V této fázi je doporučeno zařazovat kompenzační cvičení, která mají za úkol předcházet svalovým dysbalancím, únavě pohybového aparátu a obnově duševního zdraví. Na rozdíl od úvodní části se jedná o cviky s výdrží 15–20 sekund v maximálních polohách.

1.2.2 Cíle, zásady a metody tělesné výchovy

Stejně tak, jako má každý v životě svůj cíl, má své cíle i tělesná výchova. Zde jsou definovány jako určující prvky výchovy a vzdělávání. Cíle tělesné výchovy jsou v aktuální verzi RVP ZV stanoveny v očekávaných výstupech pro jednotlivá vzdělávací období. Tyto cíle jsou poté modifikovány a konkretizovány ve vztazích k obsahu, podmínkám, prostředkům, učitelům a žákům.

Cíle školní tělesné výchovy:

„Cílem školní tělesné výchovy je stimulovat a v souladu s vývojovými zákonitostmi a individuálními zvláštnostmi rozvíjet: biopsychosociálně účinný celoživotní pohybový režim, zdravotní prevenci, pohybové schopnosti, dovednosti a vědomosti, osobní vlastnosti a pozitivní postoje žáků k pohybové činnosti.“ (Vilímová, s. 21, 2002)

Cíle školní tělesné výchovy můžeme vymežit podle Rychteckého a Fialové (1998):

A. Vzdělávací cíle

- Informativní: zahrnují interiorizované poznatky z tělesné kultury, osvojené postupy, metody tělesného sebezdokonalování, zásady správné výživy, základní pohybové dovednosti a návyky (chůze, běh, skok, házení), osvojení činností z gymnastiky, atletiky, dvou sportovních her, plavání, lyžování, turistiky
- Formativní: zajišťují rozvinutí základních pohybových schopností (vytrvalost, síla, rychlost, obratnost, pohyblivost, rovnováha) a kvalitní pohybový projev (harmonie, ekonomičnost, přesnost, ladnost, rytmus pohybu, správné držení těla)

B. Výchovné cíle

- Všeobecné: rozvíjí pozitivní charakterové a mravní vlastnosti (kolektivní cítění a chování, cílevědomost, iniciativu, samostatnost, kázeň, rozhodnost, odvalu), estetické prožívání, hodnocení a tvořivé schopnosti (zájem utvářet krásný pohyb, krásné prostředí, lidské vztahy), lásku k přírodě a ochranu životního prostředí
- Specifické: rozvíjí trvale kladný postoj k pohybové aktivitě, zájmy o přiměřené druhy tělovýchovné a sportovní činnosti, tělesnou a funkční zdatnost, snahu o přiměřený výkon v tělovýchovné a sportovní činnosti

C. Zdravotní cíle

- Kompenzační: kompenzují jednostrannou zátěž ve škole (protahovací, vyrovnávací, dechová a relaxační cvičení), regenerují duševní sílu a obnovují pozornost žáků
- Hygienické: dodržování hygienických návyků (cvičební úbor, sprcha po zátěži), potřeba zdravého životního stylu (dostatek pohybových aktivit v denním režimu, dostatečný spánek, zdravá výživa)

Výchovné, vzdělávací a zdravotní cíle se v každé vyučovací hodině prolínají a na základě dosažení těchto cílů, získávají žáci základní tělovýchovné vzdělání (Vilímová, 2002)

Zásady tělesné výchovy:

„Didaktické (vyučovací) zásady jsou definovány jako obecné požadavky, které v souladu s cíli výchovy a zákonitostmi vyučovacího procesu určují charakter vyučování a ovlivňují přímo i nepřímo jeho efektivitu. Uplatňují se v přípravě vyučovacího procesu, vyučovacích činnostech učitele, v interakci se žáky, učivem a podmínkami procesu.“
(Vilímová, 2002, s. 63)

Mezi didaktické zásady tělesné výchovy patří:

- **Zásada uvědomělosti a aktivity:** Aktivita jedince vychází ze zájmu o danou činnost a správně zvolené motivace. Tato zásada směřuje jedince k pochopení smyslu prováděných aktivit a k identifikaci dílčích i komplexních cílů jednotlivých aktivit.
- **Zásada názornosti:** Tato zásada využívá bezprostředního vnímání předmětů a jevů k utváření představy o vlastním pohybu. Názornost by měla být prostředkem, nikoli cílem. Názorné ukázky mohou být přímé (cvičenec, učitel), nepřímé (fotografie, videozáznamy a návštěva tělovýchovných soutěží a sportovních utkání)
- **Zásada soustavnosti:** Nově získané vědomosti a dovednosti musí být předávány v logickém sledu tak, aby mohly tvořit ucelený systém. Postupujeme od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu, konkrétního k abstraktnímu a od zvláštního k obecnému.
- **Zásada přiměřenosti:** Obsah i rozsah učiva by měl odpovídat tělesným schopnostem, psychickým dovednostem, věku a individuálním odlišnostem žáků.
- **Zásada trvalosti:** Vyžaduje, aby si žáci vědomosti a dovednosti efektivně zapamatovali tak, že s je dokáží vybavit a prakticky použít (Vilímová, 2002)

Vyučovací metody

Dle Mojžíška (1975) můžeme rozdělit klasifikovat vyučovací metody následovně:

- A. **Metody motivační:** Úkolem je motivovat žáky k učení. Aktivita žáka může být motivační, kdy se snažíme rozvíjet vztah žáka k předmětu tělesné výchovy nebo operační, kde jde o orientaci žáka k učivu.

B. **Metody expoziční:** Závisí na předání obsahu číva učitelem žákům. Mojžíšek uvádí čtyři základní přístupy:

- Prvním z nich je přímý přenos poznatků od učitele k žákům (výklad, vysvětlení). Druhým je zprostředkovaný přenos pomocí názoru (ukázka).
- Předposledním je takzvaný heuristický přístup založený především na tvůrčí aktivitě žáků a posledním čtvrtým přístupem jsou metody samostatné percepční činnosti žáků.

C. **Metody fixační:** Jejich podstatou je především nacvičené učivo procvičit, upevnit a zdokonalit. Fixační metody uplatňujeme podle stanoveného cíle, který může být zaměřený na nácvik nových pohybových schopností nebo na rozvoj pohybových dovedností. Pokud nacvičujeme pohybové dovednosti, měli bychom se soustředit především na následující:

- odstraňování souhybů u nacvičované dovednosti
- zpřesňování rytmu a následné zlepšení kinestetické kontroly pohybů
- aktualizaci vztahů mezi vnější a vnitřní zpětnou vazbou
- optimalizací úsilí při prováděný pohybů a autokontrolou nad prováděným pohybem

Fixační metody jsou založené především na zpětné vazbě a správně nastaveném počtu opakování a velikosti zátěže.

D. **Diagnostické metody:** Slouží ke kontrole a hodnocení dosažených výsledků. Můžeme je podle časového hlediska rozdělit na:

- Vstupní diagnostiku: Používají se před nácvikem nových dovedností, abychom zjistili aktuální vstupní předpoklady. Jedná se o standartní motorické testy pro testování rozvoje pohybových schopností nebo k ověření stavu rozvoje dovedností.
- Průběžné diagnostiky: Slouží k ověření dílčích cílů v učení. Průběžná diagnostika je pro učitele velmi důležitá, neboť pomáhá korigovat a měnit učební program.

Finální diagnostiky: Jejich úkolem je zhodnotit závěrečný cyklus učiva. Používají se v pololetní nebo konečné klasifikaci.

1.3 Pohyb a prostor orientace OZP

Pohyb a prostorová orientace jsou předpokladem pro samostatnost, nezávislost a soběstačnost jedince s postižením zraku. Stávají se také významným měřítkem pro sebevědomí a sebehodnocení. Osoby, u nichž se vyskytuje těžká zraková vada dochází ke snížené schopnosti se samostatně pohybovat a orientovat v neznámém prostředí. U těchto jedinců je zapotřebí nastavit adekvátní kompenzační mechanismy, které pomáhají s rozvojem výše zmíněných schopností. Jinak je tomu u osob se zbytky zraku a osob nevidomých. Zde zařazujeme především cílené a plánované aktivity, které slouží k vytvoření či znovuvytvoření návyků k samostatnému pohybu a prostorové orientaci (Růžičková, Kroupová, 2017).

Růžičková a Kroupová (2017) ve své knize uvádí několik aspektů, které ovlivňují samostatný pohyb a prostorovou orientaci v prostoru u dětí.

„ Mezi ty základní patří: doba vzniku zrakového postižení, příčina vzniku zrakového postižení a přidružené komplikace, dosavadní zkušenosti jedince, včasnost poskytnutí základních podpůrných služeb a rodinné zázemí jedince“ (Růžičková, Kroupová, s.19, 2017).

Všechny výše uvedené aspekty jsou nezbytnými předpoklady pro rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu. Nesmíme však zapomenout na základní a nejdůležitější aspekt a tím je samostatná osobnost jedince s těžkou zrakovou vadou, pro níž jsou charakteristické jeho rozumové a volní schopnosti, dovednosti, motivace, temperament spolu s dalšími osobnostními předpoklady a individuálním potencionálem (Růžičková, Kroupová, 2017).

Samostatným pohybem a prostorovou orientací u jedinců se zrakovým postižením se zabýval Jesenský s Wienerem (2006), kteří popisují samostatnou osobu se zrakovým postižením jako jedince, který se pohybuje na základě svých vlastních sil nebo pomocí kompenzačních pomůcek a mechanismů bezpečně a bez závislosti na ostatních. Proto je důležité i u postižených jedinců podporovat a rozvíjet pozitivní vztah k pohybové aktivitě a rekreaci.

Pohyb přispívá k rehabilitaci, zlepšení života a integraci jedince do společnosti, má pozitivní dopad i na duševní a psychickou stránku osobnosti člověka.

Pomáhá lépe se vyrovnat se změnami, které byly vyvolány úrazem nebo nemocí, začlenit se do společnosti a navazovat nové sociální vazby. Sportovní úspěch může znamenat pro osobu s handicapem kompenzaci seberealizační poruchy, pocitu zbytečnosti a je velkým pomocníkem při začlenění do běžného života. (Machová, 2008)

U jedinců se zrakovým postižením ve spojení s pohybovou aktivitou se vyskytuje několik odlišností. Díky zrakové indispozici dochází k jinému způsobu učení se pohybům, pohyby jsou jinak uspořádané a načasované. Během učení je nutné používat dopomoc, motivaci a nesmírně důležitá je zpětná vazba (Kochová, Schaeferová, 2015).

Zrakově postižení jedinci mají velmi často oslabený pohybový aparát a tím pádem dochází ke vzniku svalových dysbalancí, což je zapříčiněno sníženou potřebou pohybu, která vzniká úbytkem smyslových podnětů (Trnka 2012).

Úplná nebo částečná absence zrakového analyzátoru umožňuje jedincům realizovat pouze vybrané pohybové aktivity (Bláha, Pyšný, 2000). Pohybové možnosti se u zrakově postižených liší podle toho, je-li osoba nevidomá, se zbytky zraku nebo slabozraká (Kábele 1988).

Během pohybových aktivit se u osob zrakově postižených zapojují především proprioreceptory. Informují nejen o napětí v jednotlivých svalových skupinách, ale také o prováděném pohybu.

Pohyby zrakově postižených dětí jsou často nejisté, neboť dochází k neustálé kontrole okolního prostředí (Keblová 1998). Proto je velmi důležité využívat zpětnou vazbu, která jedince informuje o správnosti provedení pohybového úkolu.

1.4 Postižení zraku a jeho vliv na pohybový vývoj dítěte

U jedinců zrakově postižených, kteří nemohou naplno využívat svůj zrak se v pohybovém vývoji objevuje několik odlišností, které můžeme charakterizovat následujícími body: učení se pohybům, jelikož dítě nemá žádný vzor, od kterého by mohlo provedení pohybů okoukat. Pořadí jednotlivých pohybových úkolů, které si jedinec kóduje do pohybové paměti na základě vlastního uvážení a jiné načasování pohybových úkolů. Nesmíme zapomínat na to, že každé dítě se zrakovým postižením je jiné a musíme brát v potaz jeho individualitu a tempo vývoje (Růžičková, Kroupová, 2017).

V prenatálním vývoji se zrakově postižení jedinci vyvíjí stejně, jako jedinci bez postižení a rodí se s určitou pohybovou zkušeností. Jelikož nemá žádný novorozenec plně vyvinutý zrak a vidí pouze na vzdálenost 30 cm, pokračuje vývoj na základě toho, co si novorozenec osvojil před narozením (Slater in Nielsenová, 1998). Hlavní motivací k pohybu je v tomto období hmat.

V kojeneckém období nastává několik změn. Jednou z nich je motivace k pohybu a pohybové činnosti. Hlavní motivací je snaha dosáhnout na vzdálený předmět, který kojeneček vidí nebo slyší. Na rozdíl od novorozeneckého období je zrak hlavní dominantou a velmi často dochází ke spojování zvuků s pohybem.

Pro dítě s postižením zraku je velmi důležitá odezva (sluchová, hmatová, čichová, chuťová), která souvisí s provedením určitého pohybového úkolu. Pokud je zpětná vazba nedostačující, jsou pohyby dítěte omezeny, což je jednou z příčin neobvyklého pohybového vývoje.

Díky pozorování pohybového vývoje u dětí s postižením zraku a dětí bez postižení, které pozorovala Fraibergová (Keblová, 2001) bylo zjištěno, že nevidomí jedinci jsou schopni naučit se stejným pohybovým vzorcům jako jedinci bez postižení, ale pouze s určitým zpožděním.

Toto zpoždění je způsobeno především omezením pozorovat okolní svět, čímž klesá motivace k pohybu. V následující tabulce (Gregorová, 1999) je uveden sled rozdílů jednotlivých pohybů u jedinců se zrakovým postižením a jedinců bez postižení. Následující tabulka poukazuje na rozdíl v tom, v jakém sledu zvládají prvotní úkoly zdravé děti a děti se zrakovým postižením. Zrakově postižené dítě nejprve vyvíjí iniciativu k pohybu, oproti tomu zdravé dítě lépe ovládá prostorovou orientaci. Číselné pořadí neuvádí věk dítěte v měsících, ale pořadí zvládnutí jednotlivých úkonů dítětem.

Děti vidící	Děti nevidomé
1. Pase koně na bříšku	1. Krátce samostatně sedí
2. Krátce samostatně sedí	2. Přetočí se na bříško
3. Přetočí se na bříško	3. Samostatně sedí
4. Leze	4. Pase koníčky
5. Samostatně sedí	5. Chodí za ruku kolem nábytku
6. Zvedne se do sedu	6. Zvedne se do sedu
7. Vzepře se do stoje	7. Vzepře se do stoje
8. Chodí za ruku kolem nábytku	8. Leze
9. Samostatně přejde místnost	9. Samostatně přejde místnost

Tabulka 1: Rozdíl ve vývoji motoriky u dětí vidících a nevidomých

Rozdíly ve výše uvedené tabulce jsou vyvolány především jiným vnímáním prostoru u zrakově postižených jedinců. Z tohoto důvodu u nich dochází nejprve k pohybům, při nichž jsou části těla v kontaktu s podložkou. Pocit bezpečí během pohybu nabývají díky předmětům, které znají a mají je ve své blízkosti. Další rozdíl vychází z poznávání a orientace v prostoru. Nepostižení jedinci realizují své pohyby v následujícím sledu: leh, sed, stoj. Zatím co jedinci se zrakovým postižením se nejprve zvedají do sedu poté do stoje a až nakonec lezou.

Příčinou tohoto sledu pohybů je, že nevidomí jedinci vykonávají pohyby nejprve v malém, známém prostoru a až poté v prostoru velkém a neznámém.

Batolecí období je etapa, kdy dochází k největšímu motorickému vývoji a bipední lokomoci. U jedinců zrakově postižených nacházíme určitá specifika ve vývoji. Jedná se především o učení pohybů pozorováním a nápodobu. Dětem se zrakovým postižením je nutné tyto pohyby cíleně zprostředkovávat a upevňovat je.

Vždy je zapotřebí dítě motivovat k samostatným pohybům, lokomoci, a především prostorové orientaci. Mezi 3.–4. rokem věku, by měly děti se zrakovým postižením zvládnout následující pohybové dovednosti: orientaci ve známém prostředí, chůzi po nakloněné rovině, nalezení a ukládání svých hraček, chůzi po schodech s dopomocí a střídáním nohou, běh po krátkých trasách a poskoky s dopomocí (Růžičková, Kroupová, s. 68., 2017).

V **předškolním období** se s nástupem dítěte do mateřské školy kladou na jedince se zrakovým postižením požadavky samostatného pohybu a prostorové orientace, neboť se zde setkávají s jiným způsobem chůze než doposud. Dochází především k rozvoji přímé chůze, pravolevé orientace, stability ve stoji i chůzi. K nácviku správného pohybu jsou velmi často využívány kompenzační pomůcky nebo průvodci. Před nástupem do školy, by měly být všechny výše uvedené dovednosti dostatečně osvojeny. V předškolním věku je také kladen velký důraz na učení se novým pohybovým dovednostem jako jsou například plavání, jízda na kole kotrmelce nebo házení a chytání ozvučeného míče. (Růžičková, Kroupová, 2017).

Návyky, které si zrakově postižené dítě osvojí v mateřské škole se zdokonalují během **školní docházky**, kde byl od roku 1997 zaveden pro žáky nevidomé a se zbytky zraku povinný, ale neklasifikovaný předmět prostorová orientace.

Tento předmět se vyučuje na prvním i druhém stupni. Na prvním stupni probíhá výuka skupinově v počtu 3–5 dětí, na stupni druhém je výuka spíše individuální. V rámci předmětu dochází k zdokonalování již osvojených pohybových dovedností a osvojení analyticko-syntetických činností. Cílem předmětu je dosáhnout u nevidomých jedinců samostatnosti při orientaci v náročnějším terénu a neznámém prostředí. (Růžičková, Kroupová, 2017).

1.4.1 Proces vidění, klasifikace a příčiny zrakového postižení

Zrak je jedním z nejdůležitějších smyslů člověka a jeho omezení ovlivňuje řadu funkcí. Jedná se především o omezení v oblasti orientační, komunikační, psychické integrity a sociální existence jedince (Slowík, 2007).

Výchovou, rozvojem a vzděláváním osob se zrakovým postižením se zabývá tyflopezie, dříve nazývána jako oftalmopedie. Název tyflopezie je vymezen ze dvou slov, a to řeckého *tyflo* = slepý a *paideia* = výchova (Ludíková, 2006).

„Za zrakově postiženého považujeme toho člověka, kterému jeho vada činí i po korekci problémy v běžném životě.“ (Ludíková, s. 7., 2006)

Lidské oko má řadu funkcí a jednou z těchto funkcí je rozlišovací schopnost, kterou definujeme na základě centrálního vidění neboli vizu. Vizus je znázorňován pomocí vyděleného zlomku $6/6=1$. Čítec vyjadřuje vzdálenost v metrech, z níž pacient čte, jmenovatel vyjadřuje číslo uvedené na straně prototypu (Květoňová, 1998).

Rozlišujeme dva typy zrakového vidění. Prvním z nich je vidění centrální, kterým vnímáme především barvy a detaily, druhým typem je vidění periferní, díky kterému jsme schopni vnímat prostor a orientovat se v něm. Pokud se budeme bavit po pohybu a pohybové činnosti, zde hraje hlavní úlohu při orientaci v prostoru centrální vidění, na rozdíl od vidění periferního, které aktualizuje vyvolané změny v prostředí. Proto je pro jedince s omezením nebo ztrátou centrální části zorného pole velmi problematické orientovat se v neznámém prostoru (Beneš, 2019).

Kvalita zrakového vidění je posuzována na základě funkcí zrakového analyzátoru. Mezi tyto funkce patří:

- A. **Zraková ostrost:** přesnost zrakového rozlišení, která je měřena na základě schopnosti vidět na blízko a na dálku
- B. **Zorné pole:** část prostoru, který je schopno oko zachytit
- C. **Barvocit:** schopnost oka rozlišovat různé vlnové délky elektromagnetického záření a zároveň je vnímat jako barvy. Vnímání barev zajišťují pouze čípky, které se nachází ve žluté skvrně oka

D. **Adaptace zraku:** jde o schopnost zraku přizpůsobit se různým světelným podmínkám

E. **Akomodace:** schopnost oka vidět ostře na různě velkou vzdálenost (Machová, 1993)

F. **Binokulární vidění:** jednotný smyslový vjem, který vzniká kooperací obou očí

G. **Citlivost:** citlivost lidského oka se pohybuje v rozmezí 400–760 nm. Světlo vnímáme na základě citlivosti zrakových pigmentů uložených v zevních segmentech čípků a tyčinek (Synek, Škorkovská, 2014)

Pokud dojde k porušení některé z výše uvedených funkcí, dochází k narušení centrálního a periferního vidění.

Na klasifikaci a dělení zrakového postižení se můžeme podívat z různých úhlů pohledu. Jednou z možností je klasifikace podle Světové zdravotnické organizace WHO (Slowík, s.62, 2007):

Zrakové postižení	Popis
Střední slabozrakost	Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0,30) – minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); 3/10–1/10, kategorie zrakového postižení 1
Silná slabozrakost	Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0,10) – minimum rovné nebo lepší než 3/60(0,05); 1/10–1/20, kategorie zrakového postižení 2
Těžce slabý zrak	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
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
Úplná nevidomost	Ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou korekcí, kategorie zrakového postižení 5

Tabulka 2: Klasifikace zrakového postižení podle WHO

Další klasifikaci podle příčin vzniku zrakového postižení vymezuje Ludíková (2006). Jedná se o zrakové postižení orgánové a zrakové postižení funkční. Pokud je postižení orgánové, je postižen přímo zrakový orgán. U funkčního postižení dochází pouze k oslabení výkonu orgánu. Vady mohou být vrozené i získané.

Příčiny vzniku	Zrakové postižení
Etiologie	<ul style="list-style-type: none"> a) Vada orgánová (slabozrakost) b) Vada funkční (porucha binokulárního vidění)
Doby vzniku postižení	<ul style="list-style-type: none"> a) Vrozené (prenatální) b) Získané (perinatální, postnatální)
Doby trvání zrakového postižení	<ul style="list-style-type: none"> a) Krátkodobé (akutní) b) Dlouhodobé (chronické) c) Opakující se (recidivující)
Stupně postižení	<ul style="list-style-type: none"> a) Slabozrakost b) Zbytky zraku c) Nevidomost d) Poruchy e) Binokulární vidění

Tabulka 3: Klasifikace příčin vzniku zrakového postižení

Osoby slabozraké

Slabozrakost můžeme charakterizovat jako nezvratný úbytek ostrosti zraku na lepším oku pod 6/18 až 3/60 nebo jako zúžení zorného pole na 20 stupňů bilaterálně bez ohledu na centrální zrakovou ostrost. Finková (2014) charakterizuje slabozrakost jako orgánovou vadu zraku, která se projevuje částečným nevyvinutím, snížením nebo činností, která zkresluje zrakový analyzátor obou očí a tím poruchou zrakového vnímání. Příčinou vzniku může být krátkozrakost, dalekozrakost, nystagmus, nebo atrofie zrakového nervu (Květoňová, 1993).

Slabozrakost můžeme rozdělit na lehkou (zraková ostrost od 6/18 do 6/60 nebo se zúžením zorného pole pod 20 stupňů) a těžkou (zraková ostrost od 6/60 do 3/60) (Kraus in Ludíková, 2006).

Podle Röderové (2007) můžeme rozdělit slabozrakost na lehkou a střední se zrakovou ostrostí od 6/18 do 6/60 a slabozrakost těžkou se zrakovou ostrostí 6/60 do 3/60.

Slabozrakost se projevuje nepřesnými, zkreslenými a neúplnými zrakovými představami, sníženou schopností dosahovat úspěchů a požadovaných výkonů v činnostech vyžadujících zrak (Pešatová, 1997). Slabozrakost lze kompenzovat pomocí vhodně zvolené světelné intenzity, vhodně zvolené velikosti a stylu písma, časovým omezením práce postiženého do blízka a zamezení oslnění (Ludíková, 2006).

Osoby se zbytky zraku

Dříve byla tato skupina označována jako osoby částečně vidící, těžce slabozraké nebo osoby s praktickou slepotou. Jedná se o skupinu osob s druhým nejtěžším stupněm postižení zraku. Dochází k poklesu zrakové ostrosti v rozmezí 3/60 do 1/60 nebo je zorné pole omezeno v rozmezí 5–10 stupňů. Z tohoto důvodu můžeme tuto skupinu označit jako skupinu s praktickou nevidomostí. Stav zrakového vnímání se zlepšuje, stagnuje, proměňuje nebo hrozí úplná slepota. (Ludíková, 2006).

Osoby nevidomé

Jedná se o skupinu s nejtěžším stupněm zrakového postižení (Ludíková, 2006). Nevidomost můžeme rozdělit na praktickou. Zde dochází k poklesu zrakové ostrosti v rozmezí 3/60 až 1/60 nebo k poškození zorného pole v rozmezí 5–10 stupňů. Skutečnou nevidomost, při níž dochází k poklesu centrální zrakové ostrosti v rozmezí 1/60 až po zachovaný světlocit nebo poruchu zrakového pole pod 5 stupňů.

Plná slepota je vymezena od zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí až po ztrátu zrakového vnímání nebo světlocitu. Postižení mají problém s prostorovou orientací, začleněním do společnosti a pracovním uplatněním. Využívána je i celá řada kompenzačních pomůcek jako jsou například speciálně upravené počítače s hlasovým výstupem. (Pipeková, 2006; Hamadová a kol., 2007; Ludíková, 2006).

Osoby s poruchou binokulárního vidění

Pro poruchy binokulárního vidění je charakteristické částečné omezení funkce jednoho oka (Ludíková, 1998). Vítková (2004) uvádí jako důsledky této poruchy především narušení prostorové orientace a vnímání hloubky prostoru.

Pokud je tato porucha déletrvající, dochází k narušení vnímání prostoru a prostorových vztahů, vizuálně motorické koordinace, zrakové ostrosti, vnímání barev a zrakových představ (Keblová 2000).

Do poruch binokulárního vidění zařazujeme dvě následující vady: tupozrakost a šilhavost. Včasnou diagnostikou, medicínskou a speciálně pedagogickou péčí můžeme poruchu omezit, nebo úplně odstranit (Ludíková 2000).

„Zrakově postižení lidé tvoří heterogenní skupinu, porucha jejich zrakových funkcí může být různě závažná, kvalitativně odlišná, může vzniknout v různém období a je spojená s rozdílným rizikem vzniku kombinovaného postižení.“ (Vágnerová, s. 195, 2004)

Květoňová (2022) uvádí, že pro vznik zrakových příčin je důležitá doba, kdy vznikly. Můžeme je tedy rozdělit na vady prenatální, perinatální a postnatální.

Rozsahem handicapu, který určuje zdali se jedná o kombinované postižení, nebo izolovanou oční vadu se zabývá Etiologie.

Mezi prenatální příčiny patří především dědičnost a exogenní činitelé, kteří mohou způsobit narušení vývoje orgánů nebo narušení jejich funkce. Patří sem například mechanické, fyzikální a chemické vlivy nebo onemocnění zarděnkami. K perinatálním příčinám řadíme Hypoxii, která má vliv na nervový a oběhový systém a Asfyxii, která způsobuje nedostatek kyslíku ve tkáních plodu. V rámci postnatálních příčin se setkáváme například s úrazy oka a zvýšenou koncentrací kyslíku v inkubátoru (Vítková, 2004).

1.4.2 Charakteristika a odchylky ve vývoji jedince s postižením zraku

Udělat komplexní charakteristiku dětí se zrakovým postižením je téměř nemožné. Jedná se o heterogenní skupinu, jejíž členové se od sebe vzájemně odlišují. U nevidomých dětí můžeme popsat několik oblastí, ve kterých dochází k odchylkám (Balunová, 2001):

Pozornost

Udržení pozornosti pro nevidomé děti je poměrně náročné. Pozornost je v jejich případě udržována na základě sluchových vjemů. Zejména u předškolních dětí dochází k tomu, že je jejich pozornost nedozrálá, povrchní a slabě koncentrovaná. Dítě se soustředí především na svou vlastní aktivitu a tělo. Pozornost je u těchto dětí vyjadřována maskovitým obličejem a absencí mimiky (Balunová, 2001).

Vnímání

Absence očního vnímání je u nevidomých dětí nahrazena ostatními smysly, a to především hmatem, sluchem, čichem a chutí, které by měly být od útlého věku rozvíjeny. Následkem zrakové vady dochází ke snížení množství okolních podnětů, což vede k tvorbě zrakových deprivací. Zrakové deprivace způsobují snížení aktivační úrovně, pasivitu a autistické rysy (Keblová, 1996). Pokud bude dítě vhodně stimulováno různými druhy podnětů, je možné deprivacím předcházet (Keblová, 1996, s. 13)

Představivost

Většina představ je tvořena na základě vizuálního charakteru, kdy vnímáme barvy, světlo, tvary. U nevidomých dětí je velmi obtížné tyto věci přiblížit natolik, aby získaly dostatečnou smyslovou zkušenost, přesný obraz a určité dostatečně diferencované představy. (Keblová, 1996).

Paměť

U dětí se zrakovým postižením je rozvíjena především kompenzační sluchová paměť (Keblová, 1996). Nevidomí jedinci jsou více odkázáni na uchovávání různých informací, jako je například zapamatování orientačních bodů v prostředí.

Myšlení a řeč

U zrakově postižených dětí dochází k úzkému spojení mezi rozvojem řeči a myšlením. Je to způsobeno zprostředkováním poznávání prostředí na základě slovního vysvětlení doprovázeného dostupnými smyslovými zkušenostmi. Velmi častá je modifikace slovní zásoby, užívání slov se zkresleným nebo nepřesným významem. Některá slova, která používají jsou bez porozumění. Jedná se především o vlastnosti předmětů a jevů, které nemohou vnímat, jako jsou například barvy a tvary (Keblová, 1996).

Mobilita

U jedinců zrakově postižených je velmi časté zpoždění motorického vývoje a strach z pohybu. Příčinou je nedostatek informací o vnímání svého vlastního těla a okolního prostředí. Zrakově postižené děti nejsou schopny kontrolovat svou pohybovou koordinaci.

Ovládání vlastního těla, držení rovnováhy, změny polohy, a dokonce i samostatný pohyb jsou opožděny. Polohu vlastního těla kontrolují pomocí proprioreceptorů a zpětné vazby. Pokud je zpětná vazba nedostatečná, projevuje se to typickým držením těla (Keblová, 1996).

Držení těla a chůze

Vlivem nedostatku smyslových podnětů je u dětí se zrakovým postižením snížena potřeba pohybu, čímž vznikají svalové dysbalance, vadné držení těla, oslabení pohybového systému a posturální vady mezi které patří: předklon hlavy, protrakce ramen, zvýšená kyfóza hrudní páteře, skolióza, zvýšená bederní lordóza. Vlivem těchto posturálních vad dochází ke vzniku typické chůze. Slepickou chůzi popisuje ve své bakalářské práci Miklová (2006) jako chůzi, při níž se zrakově postižený jedinec snaží vykompenzovat sklonění hlavy a posunutí těžiště směrem vpřed rozkročením a vytočením chodidel směrem ven, čímž dochází k rozšíření opěrní báze. Chůze vpřed bývá nejistá nebo kolébavá. K získání rovnováhy se využívá upažení paží.

Kompenzační smysly

Podle Ludíkové (2006) chápeme kompenzaci jakou soubor postupů speciální pedagogiky. Na základě těchto postupů lze zlepšit a zdokonalit funkce jiné. (Ludíková, 2006)

Hlavními kompenzačními smysly zrakově postižených jsou hmat a sluch, ale nesmíme zapomenout ani na čich a chuť. Je nesmírně důležité si uvědomit, že nevidomý člověk se nerodí s žádnými zvláštními schopnostmi než člověk vidomý, ale naučil se pouze efektivněji tyto smysly využívat (Smýkal, 1980).

Sluch

Nevidomé děti využívají svůj sluch mnohem více než děti vidomé, neboť je pro ně důležitým ukazatelem okolního prostředí. Dítě by se mělo naučit rozeznávat několik základních zvuků, které jsou často přítomné v jeho okolí (Keblová, 1996).

Hmat

Hmat je pro nevidomé děti velmi důležitý. Pomáhá jim s každodenními činnostmi, především s orientací v prostoru a čtením Braillova písma.

Pokud se podíváme na to, jakým způsobem se od sebe liší vnímání hmatem a zrakem rozdílů budou následující. Vnímání pomocí hmatu se uskutečňuje pomocí syntézy. To znamená, že se od jednotlivých částí dostáváme k celku.

Opakem je vnímání zrakem, které je analytické, to znamená, že se od celku dostáváme k jeho jednotlivým částem. Dalším rozdílem je vnímání barvy, která může být určena pouze pomocí zraku, zatímco hmatem můžeme vnímat teplo, chlad, tvrdost a váhu. Zrakové a hmatové vnímání, má kromě rozdílů také něco společného. Pomocí zraku a hmatu můžeme vnímat stejné vjemy: velikost, tvar, směr, trojrozměrnost, vzdálenost, klid a pohyb. S výcvikem hmatu by se mělo začít již od útlého věku (Keblová, 1996).

Čich a chuť

Jedná se o smysly takzvaně „chemické“, které nejsou natolik vyvinuté, jako hmat a sluch. Přesto je dobré je rozvíjet. Zrakově postižený pomocí nich vnímá varovné signály z okolí a definuje známá místa, nebo osoby (Keblová, 1996).

1.5 Integrace žáků se zrakovým postižením

Zaměříme se nyní na rozdíl dvou v dnešní době často zmiňovaných termínů spojovaných se vzděláváním handicapovaných žáků, a to integrace a inkluze. Jedná se o termíny totožné? Je mezi nimi rozdíl? Co je tedy konkrétně myšleno často v médiích zmiňovanou inkluzí? Opravdu máme dostatek možností k začleňování žáků handicapovaných do běžných škol a vzdělávání všech žáků v jedné běžné škole, když máme v České republice poměrně rozvinutý systém speciálního školství?

Finková (2014) potvrzuje počátek používání termínu integrace v období 90. let 20. století. Poprvé byl termín inkluze (inclusion) použit na mezinárodní konferenci UNESCO (1994), která se konala v Thajsku. Pojem inkluze vyjadřuje vzdělávání všech dětí v jedné škole. V souvislosti s inkluzí se často setkáváme se zájmem o žákův handicap ze strany učitelů, na druhé straně však učitelé nemají patřičný vhled do speciálně-pedagogických disciplín.

Je tedy nutné, aby se pro tyto účely pomýšlelo i nad obsahovými změnami ve vzdělávání budoucích učitelů, tak i nad dostatečným množstvím dalších možností, jak by pedagogové mohli získat rady, tipy a vhled do základní problematiky vzdělávání handicapovaných žáků. Inkluze tedy znamená vzdělávání všech dětí v jedné běžné škole. Slowík (2007, s. 31) charakterizuje termíny integrace a inkluze následovně.

„Slovo integrace má řadu významů – v oblasti speciální pedagogiky tento pojem chápeme jako spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.“ O integraci hovoří Slowík (2007, s. 32) takto: *„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“*

Pokud se tedy plně zamyslíme nad výrokem Slowíka (2007) o inkluzi, je velmi těžké říci, do jaké míry se jedná v případě realizace tělesné výchovy u zrakově postižených žáků v běžné základní škole o integraci nebo o inkluzi. Zůstává otázkou, do jaké míry se tito žáci mohou účastnit aktivit s ostatními žáky bez omezení.

Porovnejme výrok Slowíka (2007) Jesenského (1995) a Finkové (2007), která uvádí, že slovo integrace nahradil v 90. letech 20. století termín inkluze.

Pokud tedy vezmeme v potaz Slowíkovo (2007) tvrzení, že jde v případě inkluze o takové začlenění, kdy postižení jedinci vykonávají stejnou měrou všechny aktivity jako jedinci zdraví. Ovšem v případě těžce zrakově postižených jedinců je nutno se pozastavit nad otázkou, zda jsou tito jedinci schopni se účastnit všech aktivit ve stejné míře jako jedinci zdraví? Odpověď na tuto otázku bude podrobněji rozpracována v dalších kapitolách této práce, zejména tedy v kapitole, která se věnuje konkrétním možnostem začlenění těchto žáků do výuky tělesné výchovy na základní škole.

Názory na vzdělávání žáků se zrakovým postižením a provedení tohoto vzdělávání se mezi rodiči různí. Někteří rodiče raději volí pro své zrakově postižené dítě docházku přímo do základní školy speciální, případně základní školy pro zrakově postižené žáky. Někteří rodiče se snaží o absolutní začlenění svého dítěte mezi vrstevníky, případnou docházku do speciální základní školy vnímají jako něco, co dítěti tvoří kromě handicapu další stigma. Proto již od předškolního vzdělávání volí vzdělávání v rámci hlavního vzdělávacího proudu.

Oproti tomu školy zaměřené pro zrakově postižené žáky jsou pro vzdělávání vybaveny lépe než běžné základní školy – to znamená nápisy v Braillově písmu, hodiny zaměřené na stimulaci zraku, více hodin počítačové výuky, prostory s barevnými body v budově pro lepší orientaci. Speciální školy rovněž disponují velkým množstvím didaktických pomůcek speciálně pro zrakově handicapované žáky.

Rodičům v rozhodování pro určitou školu pomáhá vybavení dané školy, personální obsazení, vzdálenost od místa bydliště, prostory školy a přístup školy k inkluzi (Röderová, 2016).

1.5.1 Stupně a předpoklady pro úspěšnou integraci

Röderová (2016) doporučuje, aby zejména v prvních ročnících školní docházky měl zrakově handicapovaný žák ve výuce dopomoc asistenta pedagoga, neboť zahájení školní docházky není pro žádné dítě jednoduchým procesem, a právě asistent pedagoga může žákovi velmi dopomoci ve zvládnutí základních dovedností jako je čtení, psaní a celkově adaptace na školní prostředí.

Zrakově postižení žáci mají během inkluzivního opatření nárok kromě asistenta pedagoga i na další podpůrná opatření. Podpůrná opatření pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami jsou právně zakotvena v § 6 vyhlášky 72/2005.

Aby byl proces integrace/inkluzie úspěšný, je nutné, aby spolupracoval celý tým složený z pedagogů, speciálních pedagogů a rodiny. Je velmi důležité, aby pedagogové v běžné základní škole byli s handicapem žáka seznámeni, a nekladli tak na něj ve výuce nepřiměřené nároky. Žák se zrakovým postižením je ke vzdělávání přijat na základě rozhodnutí ředitele základní školy a je vzděláván na základě individuálního vzdělávacího plánu, který se vypracovává na základě doporučení pracovníků speciálně-pedagogického centra zaměřeného na žáky s postižením zraku. Individuální vzdělávací plán a průběžně se tento individuální vzdělávací plán hodnotí Rödereová (2016).

1.5.2 Stupně, předpoklady a podmínky pro úspěšnou integraci

Slowík (2007) zmiňuje, že dle vyhlášky 72/2005 se mohou žáci zrakově postižení vzdělávat jak v běžných základních, mateřských a středních školách, tak ve speciálních školách pro zrakově postižené. Speciální školství pro zrakově postižené zahrnuje školy základní, mateřské i střední a konzervatoř pro zrakově postižené.

Žáci a studenti zrakově postižení, kteří nejsou schopni číst běžné písmo, mají dle zákona 561/2004 Sb. právo na vzdělávání v Braillově písmu. Slowík (2007) v souvislosti se žáky zrakově postiženými upozorňuje na velkou důležitost služeb rané péče.

Pracovníci rané péče se zaměřením na děti zrakově handicapované dokáží rodině poradit, jak správně dítě stimulovat, rozvíjet jeho další smysly a pomoci co nejlépe dítě začlenit do běžného života.

Slowík (2007) jako specifika žáků zrakově handicapovaných doporučuje následující:

- vhodně upravit prostor (pro osoby slabozraké)
- omezit hluk (podpora nerušeného sluchového vnímání a orientace)
- vhodně upravit prostor (pro zajištění bezpečného pohybu a orientace)
- zajistit přiměřenou pokojovou teplotu (je potřeba pro přiměřenou schopnost hmatového vnímání)

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že u Slowíka (2007) a Rödererové (2016) lze najít některé společné znaky, které jsou důležité pro vzdělávání zrakově postižených žáků a studentů.

Röderová (2016) zmiňuje, že školy, které jsou přímo specializované na vzdělávání zrakově postižených žáků a studentů mají k dispozici speciální vzdělávací pomůcky, vlastní počítačový software uzpůsobený pro vzdělávání žáků zrakově postižených, prostory těchto škol jsou přizpůsobeny pro pohyb zrakově postižených osob po budově (bezbariérové prostory, vodící čáry, reflexní prvky) pedagogové v těchto školách mají patřičné vzdělání a zkušenosti se vzděláváním těchto žáků a ovládají metody a techniky pro práci s těmito žáky.

Ovšem pokud se nad výše uvedeným zamyslíme, neexistuje důvod, proč by tyto požadavky nebyly aplikovatelné také v prostředí běžných základních škol.

Jak zmiňuje v předchozí kapitole Röderová (2016), názory rodičů na možnosti vzdělávání jejich zrakově postiženého dítěte se různí.

Někteří rodiče se snaží o začlenění zrakově postiženého dítěte do běžného vzdělávání již od předškolního vzdělávání, jiní rodiče začlení dítě na prvním stupni základní školy a někteří se rozhodnou pro vzdělávání v běžné základní škole až od druhého stupně základní školy.

Mezi rodiči zrakově handicapovaných žáků také existují názory, že umístěním dítěte do sítě speciálních škol by jej stigmatizovali. V rozhodování, která škola bude pro jejich zrakově handicapované ta pravá, rozhoduje mnoho faktorů. Například vzdálenost školy od místa bydliště, vybavení školy, velikost školy, prostor školy, například i případná nutnost být na internátu, samotný pedagogický sbor, přístup školy.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je dle Hrabince (2017) upraveno zákonem 82/2015, který změnil zákon 561/2004 Sb. a také vyhláška 27/2016. Výše zmíněné právní normy upravují aplikování podpůrných opatření do výuky. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů na základě jejich náročnosti.

Čadová (2023) uvádí, že zavádění podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami má tyto výhody a pozitivní účinky?

- Žák díky nim zvládne fyzicky náročné úkoly a zprostředkovaně se s nimi setkává
- Pomáhají žákovi se sociálně začlenit
- Odvádí žákovi pozornost od jeho zdravotního znevýhodnění
- Podporuje žákovo hodnocení sebe samotného
- Obnovují žákův fyzický stav

Slowík (2007) Finková (2007) i Röderová se shodují na tom, že speciálně-pedagogická centra mohou školám velmi pomoci v začlenění žáka. Mohou poskytovat specializované rady, postupy a pomůcky vhodné do výuky. Hrabinec (2017) uvádí, že opatření prvního stupně může škola poskytovat sama, ovšem v dalších stupních radí škole speciálně-pedagogické centrum, případně pedagogicko-psychologická poradna.

Röderová (2016) uvádí, že začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ke vzdělávání v běžné škole často brání nedostatečné vzdělání pedagogů, nedostatky ve vzdělávacím obsahu, budovy, které mají omezený přístup a nevyhovující prostory pro toto vzdělávání.

Tedy na základě vyhlášky 27/2016 rozlišujeme integraci skupinovou a integraci individuální.

Vzdělávání ve škole speciálně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je chápáno zvlášť.

Jak již bylo zmíněno výše, podpurná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou rozdělena do pěti stupňů. Michalík, Monček, Baslerová (2012) uvádí následující stupně podpurných opatření:

- A. **STUPEŇ 1** – Jak již bylo uvedeno výše, podpurná opatření prvního stupně může škola realizovat sama bez podpory pracovníků školních poradenských zařízení (PPP, SPC). Jedná se zejména o snahy zamezit žákovi špatnému prospěchu. Jedná se zejména o žáky prospěchově ohrožené, aby se nezapletli do sítě problémů ve vzdělávání. Toto opatření zahrnuje běžné metody a postupy. Například nastavení přestávek mezi jednotlivými úkoly, využívány jsou běžné vzdělávací pomůcky a učebnice. Žákovi lze vypracovat plán pedagogické podpory.
- B. **STUPEŇ 2** – Zde se jedná již o doporučení vydaná školskými poradenskými zařízeními. Ale jedná se o takový druh opatření, kdy není narušen běžný průběh vzdělávání ostatních žáků ve třídě.
Může se jednat i o působení dalšího pedagoga ve třídě například v hodinách českého jazyka, úpravu podmínek u státní maturity. Žák v tomto stupni může využívat služeb sdíleného asistenta pedagoga a na jeho vzdělávání se může podílet i další pedagogický pracovník (maximálně však 1 hodinu týdně). Druhý pedagog funguje zejména k upevnování základního učiva.
- C. **STUPEŇ 3** – V tomto stupni se jedná již o rozdílnou práci s třídou a individuálním žákem. Žák je většinou vzděláván na základě individuálního vzdělávacího plánu. Většinou je do jeho vzdělávání zahrnuta i speciálně-pedagogická intervence.

V některých vzdělávacích předmětech může mít vzhledem k handicapu na dopomoc sdíleného asistenta pedagoga. Případně žákovi může být doporučen i vlastní asistent pedagoga. V tomto stupni se může brát v potaz změna v hodnocení výstupů žáka. Ve vzdělávání jsou využívány běžné učebnice, ale jejich využívání je obohaceno o speciální pomůcky. Může se snížit i počet žáků ve třídě.

D. **STUPEŇ 4** – Žák nacházející se na základě indikace školským poradenským zařízením v tomto stupni podpory, je vždy vzděláván na základě individuálního vzdělávacího plánu. Ve výuce je nutná častější speciálně-pedagogická intervence.

Ve výuce je nutné používat speciální pomůcky a učebnice, speciální didaktické, kompenzační či rehabilitační pomůcky. Pořízení těchto speciálních pomůcek může být finančně nákladné. Intervenci s žákem provádí pedagog s potřebnou kvalifikací. Mnohdy jsou ve výuce potřebné i další pomůcky ke komunikaci jako například komunikátory, počítače, speciálně upravené klávesnice. Často také dochází k úpravě pracovního místa žáka v rámci třídy. Může zde vyvstat potřeba dalšího pedagoga ve třídě nebo alespoň asistenta pedagoga s odpovídající kvalifikací. Ve třídě tedy může působit další pedagog se speciálně-pedagogickou kvalifikací, asistent pedagoga, případně zde může radami pomáhat pracovník školského poradenského zařízení.

E. **STUPEŇ 5** – Charakter žákova znevýhodnění potřebuje co nejvyšší možnou míru úprav forem a metod výuky. Dochází k úpravě obsahu vzdělávání, případně dochází k jeho redukci. V rámci vzdělávání jsou používány speciální pomůcky a učebnice a další alternativní výukové materiály. Nutné je pořízení speciálních rehabilitačních, didaktických a kompenzačních pomůcek. Dochází i k úpravě prostředí školy. Vzdělávání žáka je obohaceno o předměty speciálně-pedagogické podpory.

Tyto hodiny jsou poskytovány pedagogem se speciálně-pedagogickou kvalifikací někdy i s dopomocí dalšího pedagoga. Podpůrná opatření v tomto stupni vycházejí vždy z doporučení školského poradenského zařízení a mohou zahrnovat i některá doporučení ze stupňů nižších.

To tedy byla podpůrná opatření s jejich stupni, které lze při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami čerpat.

Nyní se podíváme na stupně integrace, neboť stupně integrace jsou zmíněny i v názvu této podkapitoly. V odborné literatuře se nejčastěji objevuje klasifikace stupňů integrace dle Jesenského (1995). Jesenský (1995) uvádí následujících 9. stupňů integrace:

- A. **INTEGRACE PLNÁ** – probíhá v kterémkoli vzdělávacím zařízení, není nutné používat speciální pomůcky. Sociální statut je vysoký.
- B. **INTEGRACE PODMÍNĚNÁ** – probíhá v kterémkoli vzdělávacím zařízení. Jsou používány reedukační a osobní kompenzační pomůcky. Sociální statut je stále vysoký.
- C. **INTEGRACE SNÍŽENÁ** – Váže se zejména na úpravy vzdělávacího prostředí, které jsou zejména technického charakteru. Využívány jsou speciální pomůcky. Sociální statut je mírně snížen.
- D. **INTEGRACE OHRANIČENÁ** – Je vázána na realizaci v zařízení, které je upravené a využívají se speciální pomůcky. Výběrově se uplatňují speciální metody. Sociální statut je snížený.
- E. **INTEGRACE VYMEZENÁ** – Realizuje se ve vzdělávacím prostředí, které je upravené. Využívají se speciální pomůcky, pravidelně jsou aplikovány speciální metody v normálním rozsahu je zachován přijatelný sociální statut.
- F. **INTEGRACE REDUKOVANÁ** – Realizuje se v upraveném vzdělávacím zařízení, kdy jsou využívány speciální pomůcky, pravidelně se aplikují speciální metody, jejichž využívání převládá. Sociální statut je přiměřený.
- G. **INTEGRACE NARUŠENÁ** – Vzdělávací zařízení je upraveno, používají se speciální pomůcky, uplatňovány jsou speciální metody v plném rozsahu. V tomto stupni jsou zachovány cíle a obsahy integrace. Sociální statut je omezený.
- H. **SEGREGOVANÁ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ** – Podmínky jsou upraveny, využívají se speciální pomůcky, aplikují se speciální metody v plném rozsahu. Cíle a obsahy integrace zůstávají zachovány. Sociální statut je omezený.
- I. **VYSOCE SEGREGOVANÁ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ** – Realizuje se ve speciálně upraveném prostředí, využívány jsou speciální pomůcky, uplatňují se speciální metody v plném rozsahu. Integrační cíle a obsahy jsou reedukovány. Sociální status je podstatně omezen.

Finková (2007) hodnotí přínos vzdělávání zrakově postižených žáků společně s ostatními vrstevníky jako přínosné v tom, že se obě skupiny ve škole setkávají. Nevýhody Finková (2007) vidí v možné nepřipravenosti běžných škol a pedagogických pracovníků na toto vzdělávání.

Slowík (2007) upozorňuje, že ředitelé běžných základních škol si musí uvědomit, že při přijetí žáka se zrakovým postižením ke vzdělávání v běžné škole mohou být nutné i některé změny v interiéru školy.

Finková (2007) jmenuje i některé pomůcky, které mohou zrakově postižení, zejména nevidomí žáci, využívat během vyučování například – kalkulačka s hlasovým výstupem, rýsovací sada pro nevidomé, softwarové vybavení, zvukový majáček, reliéfní globus. Jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách, žáci se zrakovým postižením mají právo na využívání Braillova písma ve výuce.

Květoňová (2022) potvrzuje, že u dítěte se zrakovým postižením je velmi důležité rozvíjet jeho sluch, paměť a pozornost, a to zejména prostřednictvím řeči. Paměť je dle Květoňové (2022) pro zrakově postiženého člověka velmi důležitá, neboť si zrakově postižený člověk musí pamatovat například i rozmístění nábytku.

Člověk bez zrakového postižení pozná odlišné rozmístění nábytku pohledem během několika vteřin, zrakově postižený člověk musí tuto změnu poznat na základě hmatu, orientace v prostoru a paměti. Slowík (2007) hovoří o tom, že zrakově postižené děti, zejména nevidomé, nemají na základě absence zraku možnost sociálního učení.

Květoňová (2022) tuto informaci doplňuje o skutečnost, že vlivem poškození zraku tito lidé i přicházejí o možnost vnímání neverbální komunikace. Z toho tedy vyplývá, že při komunikaci zejména s nevidomými lidmi musí mít mluvčí na paměti, že nevidí jeho posunky, gesta a mimiku a jsou odkázáni pouze na jeho tón hlasu a důraz na slova ve větách.

Květoňová (2022) tvrdí, moderní společnost by měla docílit toho, aby všichni žáci měli rovné podmínky získat odpovídající vzdělání. Přednostní právo na přijetí k základnímu vzdělávání má každý žák, který trvalým bydlištěm náleží do spádové základní školy.

Pokud takový žák potřebuje z hlediska zdravotního či sociálního handicapu během svého vzdělávání nějak pomoci, existuje systém podpůrných opatření, která mu lze během vzdělávání na základní škole poskytnout.

Vzhledem přímo k podmínkám, které může zrakově postiženému žákovi běžná základní škola poskytnout, dle Květoňové (2022) se aplikace podpůrných opatření řídí doporučení školského poradenského zařízení, která jsou zanesena do individuálního vzdělávacího plánu. Jako další důležité aspekty pro školní vzdělávání zrakově postižených žáků uvádí stavební úpravy pro zjednodušení prostoru, opatření pro eliminaci hluku, přiměřenou teplotu ve třídě. V těchto pravidlech se ztotožňuje se Slowíkem (2007). Oba autoři přiměřenou teplotu ve třídě obhajují jako důležitou pro lepší schopnost zrakově postižených žáků využívat hmat. Květoňová (2022) doporučuje eliminování hluku pro zvýšení možnosti orientace podle sluchu a lepší zvukovou percepci. Na bezpečných prostorách pro lepší orientaci se shodují oba autoři. Slowík (2007) uvádí jako příklad, že by se nemělo přesouvat vybavení a nábytek, neměly by existovat prosklená místa a místa, kde by mohlo dojít snadno k úrazu. Květoňová (2022) dodává, že člověk se zrakovým postižením bude po většinu života odkázán ve velké míře na pomoc svého okolí a v rámci podpory by se mělo přistupovat ke každému žákovi individuálně.

Keblová (1996) se shoduje s Květoňovou v tom, že případný hluk by mohl žáky se zrakovým postižením zmást, a dokonce jim znemožnit orientaci v budově za pomoci sluchu. Výše uvedené autorky se shodují v tom, že by měla být ve škole při vzdělávání zrakově postižených optimální teplota. Dokonce uvádí hodnotu optimální teploty ve třídě 20°C. Keblová (1996) dále nedoporučuje ve školách dlažbu na podlahách, neboť odráží hluk a zároveň nedoporučuje obklady z dlaždic na stěnách, lesklou výmalbu, zábradlí a kliky s kovovým povrchem.

Autorka upozorňuje, že u zrakových vad a postižení jsou často využívány pomůcky, které jsou na první pohled zvláštní například: silné brýle, černé brýle, bílá hůl a další pomůcky. Podle Keblové (1996) je tedy velmi důležité, aby byli o žákově postižení a všim, co s sebou tento handicap nese, poučeni nejen pedagogové, ale i žáci ve škole.

Udává příklad, že velkou roli ve třídě má učitel, který hraje v utváření klimatu třídy zásadní roli.

Je na učiteli, aby vytvořil prostředí, ve kterém spolužáci zdravotně znevýhodněného žáka akceptují, pomáhají mu, chovají se k němu přátelsky, nápomocně, velmi dobře rozumí jeho handicapu a chápou, proč mu občas učitel věnuje více pozornosti než zbytku třídy, případně proč u tohoto žáka učitel užívá speciálněpedagogických metod při výuce a speciálních pomůcek.

Vzhledem k hodnocení je dle Keblové (1996) důležité, aby žák, který se integrovaně vzdělává v běžné základní škole plnil výstupy stejné s ostatními žáky. Samozřejmě, že je mu k plnění těchto výstupů pomáháno a jsou mu poskytovány různé formy podpory. Přílišně mírné hodnocení, snižování nároků na výstupy by mohlo vést i k tomu, že by handicapovaný žák mohl mít nízké sebevědomí. A právě vzdělávání se zdravými spolužáky má zvyšovat sebevědomí žáka, že je schopen se vzdělávat v běžné škole se zdravými dětmi. Autorka tvrdí, že počátek tohoto vzdělávání může být pro zrakově postiženého žáka poměrně stresujícím obdobím, je proto důležité, aby znal předem kolektiv třídy, učitele i prostory školy.

A jak již bylo výše uvedeno, ostatní žáci mají být důkladně poučeni o charakteru handicapu jejich spolužáka, aby mu případně byli schopni pomoci a mohli se vcítit do jeho situace.

Samozřejmě, že stavební a organizační úpravy prostor školy jsou v drtivé většině nutné, zejména u starších budov, které nejsou bezbariérové a nedisponují výtahem. Škola může využívat speciálních pomůcek, které si lze po doporučení školského pedagogického zařízení zakoupit, případně dlouhodobě zapůjčit ze školy pro zrakově postižené žáky.

Tvrzení Keblové (1996) by se dalo aplikovat na asistenta pedagoga, který, jak již bylo řečeno v této kapitole, může být žákovi přidělen jako forma podpůrného opatření školským poradenským zařízením. A jak bylo uvedeno v této kapitole, asistent pedagoga je pro žáka s postižením zraku velmi důležitý i v hodinách tělesné výchovy.

Ovšem asistent by měl mít touhu a potřebu se dále vzdělávat, rozvíjet a dozvídat se co nejvíce podrobností o žakově handicapu.

Během úprav interiéru školy by mělo být pomýšleno na to, že zrakově postižený žák je ochuzen o zrakově vjemy. Tudiž se po prostorách budovy orientuje pouze na základě ostatních smyslů, u kterých je dbáno na jejich maximální možný rozvoj – jedná se zejména o hmat, sluchové vnímání a prostorovou orientaci. Na základě toho by neměla být ve škole místa, kde by mohlo hrozit poranění žáka. Případně k proskleným prostorám umístit bariéry, žáka na tyto prostory a případné nebezpečí upozorňovat. Ve chvíli, kdy si žák prostory školy i třídy zapamatuje, by nemělo být již nic příliš měněno – například se nedoporučuje přemísťovat nábytek ve třídě.

Ve škole by neměl být přílišný hluk, neboť zrakově postižení žáci mohou vlivem hluku ztratit schopnost se orientovat na základě sluchových vjemů, což může vést k jejich celkové zmatenosti. Nedoporučuje se, aby na podlahách školy byla dlažba, která velmi odráží hluk, nedoporučují se ani kovové kliky a kovová zábradlí. Jako vhodná teplota v prostorách školy a ve třídách pro dobrou schopnost hmatového vnímání a čtení Braillova písma se doporučuje okolo 20°C. Proces společného vzdělávání je velice křehký, neboť závisí, jak již bylo uvedeno výše, na mnoha faktorech. Tudiž při vzdělávání zrakově postižených žáků je nutné opravdu přemýšlet, radit se s odborníky, čerpat inspiraci ze škol pro zrakově postižené žáky a pokoušet se některé prvky aplikovat i v rámci běžné základní školy za předpokladu, že to nenaruší výuku.

1.5.3 Integrace žáků se zrakovým postižením v hodinách tělesné výchovy

Slowík (2007), Finková (2007) i Röderová (2006) se shodují na tom, že žáci se zrakovým postižením jsou v běžné základní škole vzdělávání na základě individuálního vzdělávacího plánu. Finková (2007) však tvrdí, že vzdělávání žáka se zrakovým postižením v běžné základní škole může být díky individuálnímu vzdělávacímu plánu uzpůsobeno žákovu handicapu a do žákova rozvrhu mohou být přidány i předměty speciálně-pedagogického charakteru, které rozvíjí jeho další smysly, případně jej zdokonalují například v práci na počítači.

Byť na základě individuálního vzdělávacího plánu mohou školy žákům se speciálními vzdělávacími potřebami učivo rozložit dle potřeby, je nutné myslet na to, že tyto žáci budou potřebovat při svém dalším vzdělávání celý obsah učiva základní školy, aby uspěli u přijímacích zkoušek na střední školy.

Bartoňová (2012) uvádí případ se vzorem individuálního vzdělávacího plánu pro předmět tělesná výchova na základní škole. Jedná se o nevidomého chlapce v 8. ročníku běžné základní školy.

Jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách, zpracování individuálního vzdělávacího plánu se řídí pokyny a zprávou z vyšetření ve speciálně-pedagogickém centru. Chlapci byl doporučen pro hodiny tělesné výchovy asistent pedagoga.

Bartoňová (2012) však tvrdí, že použití asistenta pedagoga v tělesné výchově u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má rovněž svá úskalí, neboť asistent pedagoga může v určitých situacích tvořit jistou bariéru mezi kolektivem ostatních žáků a integrovaným žákem. Autorka dále tvrdí, že dle Zákona o pedagogických pracovnících stačí k výkonu profese asistenta pedagoga pouze základní vzdělání a kvalifikační kurz, a proto je nutné, aby se asistent, pokud chce svou práci vykonávat opravdu dobře, dále vzdělával. O tom, že k výkonu profese asistenta pedagoga postačuje i základní vzdělání doplněné kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga, informuje na základě platných legislativních norem i Květoňová (2022) Bartoňová (2012) dále tvrdí, že mnohdy nejsou asistenti pedagoga aprobováni v tělesné výchově a nemají zkušenosti s konkrétním handicapem. Klíčová je tedy spolupráce s pracovníky speciálně-pedagogického centra, další vzdělávání pro asistenta pedagoga během výkonu jeho profese a spolupráce s vyučujícím tělesné výchovy.

Ale zpět k případu individuálního vzdělávacího plánu pro tělesnou výchovu pro nevidomého chlapce, kterého uvádí Bartoňová (2012). Jak bylo zmíněno výše, chlapec má tedy doporučenou dopomoc asistenta pedagoga pro hodiny tělesné výchovy. Asistentka navázala výborný vztah s žákem, ostatní žáci jeho handicap přijali. Asistentka není aprobovaná v tělesné výchově, tudíž jí muselo být ukázáno, jak s chlapcem cvičit. Tělesná výchova probíhá prostřednictvím asistentky pedagoga, snaha o postupné začlenění do aktivit s třídou. Kláden je velký důraz na využití hmatu, paměti a pomoci asistentky pedagoga.

Žák si za pomoci asistentky zapamatuje klíčové body v tělocvičně, bude mít možnost si veškeré nářadí osahat, rovněž bude mít možnost si prostřednictvím hmatu si na asistentce „osahat“ veškeré cviky a zkoušet jejich správné provedení, asistentka veškeré cviky během cvičení ještě popisuje. V rámci tělesné výchovy musí být respektováno chlapcovo pomalé tempo a další aspekty, které z jeho handicapu vyplývají – není doporučeno posilování, které zahrnuje mimo jiné i různé skoky a poskoky.

Do rozvrhu byla žákovi navíc dle rozhodnutí asistentky pedagoga přidána jedna hodina zrakové orientace.

Chlapci byly do hodin tělesné výchovy doporučeny následující pomůcky:

- ozvučné míče různých velikostí
- balanční prkýnka
- dětská chrastítka, rolničky, klíče.
- pípák
- klíče, guma na běh, velký gymnastický míč

Keblová (1996) charakterizuje, že žáci zrakově postižení jsou v hodinách tělesné výchovy nuceni spoléhat se na ostatní smysly. Učitel by se tedy měl inspirovat výukou ve speciálních školách pro zrakově postižené, případně dbát rad odborníků. Baslerová (2012) nedoporučuje u žáků zrakově postižených výskoky. Oproti tomu Keblová (1996) tvrdí, že výskoky nejsou doporučovány z hlediska možných otřesů hlavy, aby nedošlo k většímu poškození zraku. U žáků zrakově postižených tedy uvádí, že méně náročný je skok do výšky než skok do dálky.

Uvádí ale, že je nutné, pokud lékař povolí zrakově postiženému žákovi výskoky, dbát při těchto výkonech zvýšené bezpečnosti a brát v potaz, že žák nevidí, kam skáče.

Je tedy nutné žáka například při skoku do výšky navigovat pokyny – například skoč, odraz se. Případně doporučuje i smluvené zvukové signály. U běhu doporučuje, aby zrakově znevýhodněný žák byl navigován zvukem, případně běžel v tandemu se zdravým spolužákem, který by fungoval jako jeho vodič. Dále doporučuje, aby se žákovi rozvíjela v rámci tělesné výchovy koordinace jeho pohybů, prostorová orientace, sluchové vnímání.

Využít lze specializovaných pomůcek i pomůcek, které má k dispozici každá běžná škola.

Keblová (1996) tedy doporučuje:

- Rozčlenit podlahovou krytinu ve větších prostorech na celky rozeznatelné na základě chůze a pohmatu.
- Z běžně dostupných pomůcek uvádí chůzi po provaze, běh za rolničkou nebo zvonečkem.
- Ohraničení běžecké dráhy, případně ohraničení doskočiště například provázkem, páskami, jiným povrchem.
- Zdravý spolužák může fungovat jako vodič a navigátor.
- U míčových her dbát zvýšené bezpečnosti pro možná zranění očí a úrazy hlavy.
- Zrakově postižený žák by mohl vykonávat i gymnastické cviky na náradí, ale nejprve je nutné s ním o daném cviku promluvit, vysvětlit mu, nechat mu náradí dostatečně osahat a s náradím ho seznámit.

Z výše uvedeného lze usuzovat, že začlenění zrakově postižených žáků do výuky tělesné výchovy má svá specifika, která je třeba respektovat. Je důležité brát v potaz, že většina vyučujících tělesné výchovy nejsou speciální pedagogové. O nedostatečném vzdělání učitelů základních škol ve speciálně-pedagogických postupech hovoří již Keblová (1996). Tudíž je velmi důležité dbát na pokyny pracovníků ze speciálně-pedagogického centra.

1.5.4 Charakteristika předmětu tělesné výchovy zrakově postižených žáků

Tělesná výchova je pro zrakově postižené žáky velmi důležitá, především pro nácvik prostorové orientace, koordinaci pohybů, pohybové jistoty s v neposlední řadě pohybové lokalizace. (Keblová, 1998). U jedinců zrakově postižených je nezbytně nutné rozvíjet kladný vztah k pohybovým aktivitám, neboť při nedostatku pohybu dochází u těchto jedinců k oslabení pohybového systému a svalovým dysbalancím, což má za následek vadné držení těla, které se velmi často projevuje především nápadným předklonem hlavy, vychýlením ramen směrem vpřed, zvýšenou kyfózou hrudní páteře, zvýšenou lordózou v oblasti bederní páteře a skoliotickým držením těla (Trnka, 2012).

Kábele (1998) považuje za cíl tělesné výchovy u mládeže postižené různým oslabením především výchovu k nejvyššímu stupni tělesné zdatnosti, otužilosti, obratnosti a pohybové dovednosti. Umožnit jim prožívat radost z pohybu ve vhodně zvoleném prostředí v kolektivu cvičenců, kteří mají stejné postižení, ale i těch zdravých. Vytvořit u nich hygienické návyky, dobrý vztah k pohybu, přírodě, cvičení a sportu, které mohou být provozovány v tělovýchovných a sportovních zařízeních, ale i v na čerstvém vzduchu.

Tělesná výchova je jedním z pilířů, které pomáhají vyrovnat se postižením jedince a začleněním do společenského a pracovního života.

Dosažení cíle tělesné výchovy je závislé především na podmínkách, ve kterých tělesná výchova probíhá, vhodně zvolených prostředcích a metodách, které jsou využívány.

Zaměření tělesné výchovy a její rehabilitační význam vyplývají především z postižení zrakového analyzátoru a z potřeby náhradní orientační činnosti ostatních analyzátorů. Hlavními úkoly tělesné výchovy pro zrakově postižené žáky je rozvíjení orientačních schopností a v bezpečném osvojování pohybových dovedností a návyků. Důležitým prvkem je nácvik citlivé, koordinované a bezpečné chůze a činností, které jsou prostředkem pro dosažení soběstačnosti. Nesmíme však zapomenout zmínit úkoly zdravotní, vzdělávací a výchovné.

Zdravotní úkol: směřuje především ke správnému rozvoji organismu, okysličování tkání a správnému držení těla.

Vzdělávací úkol: spočívá především v nácviku pohybových dovedností, které jsou nezbytné pro plnění úkolů nejen v rámci tělesné výchovy, ale i v jiných předmětech dále pak pro přípravu na budoucí povolání a začlenění do společnosti.

Výchovné úkoly: zahrnují především výchovu k hygienickým návykům, výchovu k zdravému životnímu stylu a kladnému vztahu k pohybovým aktivitám.

Je zde určitý rozdíl, mezi tím, jak je nahlíženo na plnění a realizaci cílů u osob zdravých a jedinců postižených. Cíl a úkoly tělesné výchovy u zdravých osob mají především charakter preventivní, zatím co u osob postižených mají především charakter reedukační, kompenzační a rehabilitační.

1.5.5 Specifika tělesné výchovy zrakově postižených

Pro úspěšnou realizaci tělesné výchovy pro zrakově postižené, je nezbytným předpokladem znát celkový zdravotní stav a zrakovou vadu jedince. Na tomto základě je nutné rozlišovat, zdali se jedná o jedince zcela nevidomé, kdy rozvíjíme především kompenzační činnosti ostatních analyzátorů (motorický, kinestetický a sluchový) nebo o osoby se zbytky zraku či refrakčními vadami, u kterých rozvíjíme především analyzátor zrakový. Je nutné si uvědomit, že zrakové vady nejsou u všech jedinců stabilní, ale mohou se neustále vyvíjet a měnit, proto je rehabilitační péče zaměřena nejen na aktuální zdravotní stav jedince, ale také na budoucí život postiženého jedince (Kábele, 1988).

Některým jedincům se zbytky zraku je doporučeno nevykonávat určité cviky, které by mohly způsobit zhoršení zrakového postižení.

Nejčastěji jsou z pohybových dovedností vyřazovány následující cviky: kotouly předklony, úklony, skoky a cviky, kde hrozí prudké otřesy hlavy. Místo těchto dovedností se v hodinách zaměřujeme především na rozvoj prostorové orientace a správného držení těla (Baslerová, 2012)

Baslerová dále uvádí, že některé nemoci zrakového aparátu mohou způsobit určité komplikace s realizací tělesné výchovy u těchto jedinců, proto je důležité znát zdravotní stav jedince.

Před stanovením vhodné pohybové aktivity musíme o zrakově postiženém jedinci vědět: jaká jsou zdravotní rizika spojená s vyskytující se vadou zraku, do jaké míry ovlivňuje zraková vada ostrost vidění, zdali se jedná o vadu stálou nebo s možností progresu a na tomto základě stanovit vhodnou pohybovou aktivitu. Je velmi přínosné, pokud známe přesnou diagnózu zrakově postiženého, ale ne vždycky tomu tak v praxi je. Pokud neznáme přesnou diagnózu, je nutné s žákem navázat rozhovor během kterého se snažíme získat vhodné informace a jeho důvěru. Kromě rozhovoru si všímáme i chování postiženého, držení těla a hlavy. Velice důležitou součástí tohoto hodnocení je jeho dynamická fáze. Během této fáze testujeme u zrakově postiženého jedince především chůzi, běh, orientaci v prostoru, rozeznávání předmětů a vidění na dálku a na blízko. Aby byla vstupní diagnostika kompletní, je nutné naše poznatky doplnit vhodným oftalmologickým vyšetřením.

Dynamickou fází diagnostiky je vhodné aplikovat i u jedinců, kteří mají přesně stanovenou diagnózu, a to z toho důvodu, že motorická kompetence nemusí odpovídat stupni zrakového postižení.

Ke každému jednotlivci je nutné přistupovat individuálně podle toho o jaké onemocnění či vadu zraku se jedná. Nemoci a vady můžeme rozlišit podle toho, zdali se jedná o vady bez nebezpečí a poškození zraku, nebo vady s možností zhoršení a poškození zraku. V prvním případě se jedná o nemoci, které mohou do značné míry omezovat pohybové aktivity, ale nedochází při nich ke zhoršení nebo poškození zraku jsou například: omezení zorného pole, omezení prostorové orientace a zhoršení barvocitu. V případě druhém se jedná o nemoci a poruchy u kterých by mohlo dojít na základě nevhodně zvolených pohybových aktivit k poškození zraku. Zrakově postiženého jedince nemusíme z těchto aktivit plně vyřadit, ale můžeme zvolit vhodnější variantu cvičení.

Posledním typem zrakových vad, které jsem ještě nezmínila jsou vady progresivní, které se mohou v čase měnit. Měli bychom jim proto věnovat zvýšenou pozornost a neustále se vracet k průběžné diagnostice (Baslerová, 2012)

Následující tabulka uvádí typy zrakových vad a doporučení pohybových aktivit (Ješina, Kudláček s.43-44, 2011)

Typy zrakových vad	Doporučení pohybových aktivit v praxi
Porucha barvocitu	Snížená schopnost barevného vidění není pro tělesnou výchovu příliš velkou komplikací. Pokud se rozhodneme používat barevné pomůcky, je nutné zvolit takové barvy, které jsou dobře viditelné. Pokud se jedná o daltonismus vybíráme kontrastní odstíny.
Krátkozrakost (myopie)	Pokud žák používá brýle, musí je nosit i na tělesnou výchovu. Můžeme se zde setkat s nebezpečím, které vyplývá z rozbití brýlí. V takovém případě je vhodnější používat při tělesné výchově kontaktní čočky.

	<p>Jedinci s touto vadou navštěvují pravidelně svého oftalmologa.</p> <p>Pokud lékař nestanoví jinak, mohou se tito jedinci zúčastnit všech pohybových aktivit bez omezení. Výjimka nastává v tom případě, pokud se jedná o myopii gravis - 6 D a více. Zde je nutné zjistit, jestli nedochází k degenerativním změnám na očním pozadí. Pokud by zde nějaké změny byly je nutné vynechat cvičení s tvrdými dopady, hluboké předklony, cvičení v obrácených polohách, vytrvalostní běhy a cvičení s vysokou fyzickou intenzitou.</p>
Astigmatismus	<p>Při astigmatismu dochází ke zhoršení ostrosti vidění. Při sportech, které vyžadují tuto zrakovou funkci je nutné dodržovat zvýšenou bezpečnost. Mezi takové sporty patří například: basketbal házená, kopaná, akrobacie, gymnastika, hokej, skoky do vody a stolní tenis.</p>
Glaukom	<p>Pokud dbáme na správnou techniku provedení, jsou velmi prospěšná cvičení dynamická. Cvičení izometrická, s výdrží v předklonu a cvičení, při kterých může dojít k prudkým nárazům do hlavy jsou nevhodná. Stejně jako silová cvičení s extrémní zátěží, skoky a pády do vody a činnosti vyžadující vytrvalost. Jedinci s touto vadou by se měli vyhnout příliš vysokým teplotním změnám.</p>
Šedý zákal (Katarakta)	<p>Šedý zákal může způsobit zúžení zorného pole a snížení vizu, což může mít z následek zhoršení orientace v prostoru. Šedý zákal nepovažujeme za vadu, která by byla důvod k omezení pohybových aktivit, pokud lékař nestanoví zvláštní režim, který vyžaduje určitá omezení.</p>

Atrofie zrakového nervu	Ve většině případů dochází k stacionárnímu snížení zrakové ostrosti, což je nutné zohlednit při výběru pohybových aktivit.
Degenerativní onemocnění sítnice	Při degenerativním onemocnění sítnice dochází ke snížení zrakové ostrosti a zúžení zorného pole, což má za následek sníženou schopnost orientovat se v prostoru.
Tapetoretinální degenerace	Jedná se o vadu s možností progresu. Při výběru pohybových aktivit je nutné věnovat pozornost aktuálnímu zúžení zorného pole.
Lebererova vrozená slepota	Hlavním problémem je zde zhoršená orientace v prostoru. Pokud se rozhodneme pro vykonávání pohybových aktivit, je nutné počítat s pomocí pedagogického či osobního asistenta, traséra nebo vodiče.
Retinopatie nedonošených	Toto zrakové postižení je děleno do pěti stupňů. U prvního a druhého stupně není nutné žádné omezení v hodinách TV. U třetího až pátého stupně je nezbytně nutné vyvarovat se otřesům, tvrdým dopadům, úderům do hlavy nebo visům hlavou dolů. Je zde zhoršená i orientace v prostoru.
Diabetická retinopatie	Pokud se nejedná o pokročilé stadium, není nutné omezovat žádné pohybové aktivity. U pokročilejších stádií tohoto postižení vyřazujeme nošení těžkých břemen, skoky, doskoky a dopady.
Achromatopsie	Jedná se o vadu progresivního charakteru. Pohybové aktivity probíhají bez omezení. Musíme si dát pozor na zvolení vhodných světelných podmínek, neboť v prudkém světle jsou tyto jedinci prakticky nevidomí.

Aniridie	U tohoto onemocnění je nutná konzultace s oftalmologem, a to především z toho důvodu, že se k velmi často přidružují vady jako odchlípení sítnice a nebo glaukomy.
Albinismus	Stejně jako u Achromatopsie je zde nebezpečí prudkého světla. Používají se opět samozabarvovací brýle.
Kolomobový komplex	Jedná se o onemocnění, které velmi často doprovází jiné komplikace jako například katarakta, sekundární glaukomy a odchlípení sítnice. Nutné je vše konzultovat s oftalmologem.
Afakie a pseudoafakie	Dochází zde k omezení zorného pole, které je způsobené zkreslením obrazu v okrajových částech čočky silných brýlových skel.
Nystagmus	Nutné je vše konzultovat s oftalmologem. Záleží zde na tom, jak nystagmus vznikl a jaká je fixace oka.
Poruchy zrakové dráhy a centrální poruchy	Konzultace probíhají nejen u oftalmologa, ale i u neurologa. Podmínky pro pohybové aktivit jsou voleny na základě místa postižení oblasti.

Tabulka 4: Typy zrakových vad a doporučení pohybových aktivit

1.5.6 Faktory ovlivňující pohybové aktivity

Pohybové aktivity zrakově postižených jedinců mohou být do značné míry ovlivněny na základě několika faktorů. Tím, jak mohou jednotlivé aspekty ovlivnit průběh pohybových aktivit, se ve své knize Úpravy didaktiky školní atletiky pro zrakově postižené zabývají autoři Karel Čermák a Tomáš Král (1997)

Psychická příprava

Nevidomí se musí v rámci tělesné výchovy vyrovnat s řadou podmínek, které jsou pro ně neznámé (cizí lidé, neznámé prostředí), a proto je velmi důležité od samého počátku rozvíjet klidnou atmosféru a přátelské vztahy mezi učitelem, žáky s postižením zraku a ostatními jedinci ve třídě.

Motivace

Motivace je jedním z nejdůležitějších faktorů, a to nejen u jedinců zrakově postižených, ale obecně v rámci tělesné výchovy. Správně zvolená motivace nám pomáhá především k podnícení a udržení zájmu o pohybovou činnost, ale také k dosažení co nejlepších výkonů.

Metody nácviku

Metodika nácviku jednotlivých prvků a disciplín se opírá především o pohybové zkušenosti denního života nevidomých jedinců, kdy dochází k vytváření vlastních představ o pohybu, polohách a vzdálenostech v prostoru.

Proto se v tělesné výchově nevidomých používají veškeré klasické prostředky a formy základní tělesné výchovy, které směřují ke dvěma hlavním úkolům, o kterých jsem se zmínila v rámci podkapitoly Úkoly tělesné výchovy (Kábele, 1998)

U některých jedinců se zrakovým postižením není možné navázat na již výše zmíněné pohybové zkušenosti. Pokud tomu tak je, je nutné použít k nácviku pohybových schopností speciální metody, které charakterizují Ješina, Kudláček a kol. (2011):

Metoda slovního popisu: Pohyb je realizován na základě přeného a srozumitelného popisu. Důležitá je také zpětná vazba, která upozorní žáka na nesprávné provedení pohybového úkolu. Důležitá je také posloupnost, kdy postupujeme od jednoduchých cviků k složitějším a postupnému zrychlování tempa.

Metoda pasivního vedení: Během této metody dochází k realizaci pohybů přímo na jedinci se zrakovým postižením. Zrakově postižený jedinec je daným pohybem proveden vyučujícím, tak aby si cvičenec pohyb a nastavení jednotlivých segmentů těla prožil a tím lépe zapamatoval.

Metoda hmatového prohlížení: Tato metoda se využívá především u jedinců, kteří jsou nevidomí. Spočívá v tom, že učitel provede cvik, postižený si osahává jeho tělo a díky tomu se utváří představa o pohybu.

Metoda zařazování sportovně kompenzačních pomůcek: Kompenzační pomůcky jsou prostředkem, které pomáhají nejen učitelům, ale především samotnému žákovi s postižením zraku s začleněním do hodin tělesné výchovy.

Metoda soutěžního zvýhodňování: Metoda spočívá především v úpravě hodnocení na základě postižení, které jedince do jisté míry omezuje v určitých pohybových úkolech.

Metoda individuálního přístupu: Kromě učitele se v hodině nachází ještě jiná pedagogičtí pracovníci – asistent pedagoga nebo osobní asistent. Jejich úkolem je pomáhat zrakově postiženým jedincům se začleněním do pohybových aktivit, realizací pohybových alternativ případně sledovat zdravotní stav a chování těchto žáků.

V případě nedostatečného množství asistentů pedagogů nebo osobních asistentů, je možné použít metodu peer tutoring, o které se zmiňují autoři Rybová, Ješina (2010) Ta se jeví jako velmi efektivní. Je založena na vzájemné spolupráci žáků zrakově postižených a jejich spolužáků, kteří se na základě přesně stanovených instrukcí stávají tutory (vodiči) zrakově postižených spolužáků.

Gymnastika

V rámci pořadových cvičení dochází především k nácviku prostorové orientace, nástupů, rozestupů a obrátů. Pro jednotlivá cvičení se používají pomůcky (terče, lepenkové čtverce), které se umísťují na zem tělocvičny. Z tohoto důvodu by měli zrakově postižení jedinci cvičit bosí.

Cvičení prostná a průpravná

Hlavní význam těchto cvičení spočívá především k osvojení pohybových a prostorových představ a pro nácvik základních pohybových dovedností.

Cvičení obratnosti

Slouží jako prostředek pro nácvik koordinace, obratnosti a odvahy nevidomých pohybovat se samovolně v prostoru. Cviky jsou především rotačního charakteru (toče, přemety, kotouly. Pro některé zrakově postižené jedince jsou tyto cviky nevhodné, a proto je nutné na základě zdravotního stavu zrakově postiženého jedince zvážit, jestli je schopný dané cviky vykonávat, aniž by ohrozil své zdraví. Při rozvíjení obratnosti horních končetin dochází k nácviku a zdokonalování házení, chytání, odrážení a odbíjení ozvučeného míče. Při rozvoji obratnosti dolních končetin se klade důraz především na nácvik odvíjení chodidla, který je nezbytným předpokladem pro bezpečnou chůzi. Kromě toho dochází k nácviku chůze po kladině, lavičce nebo přes překážky.

Cvičení na nářadí

Slouží především k všestrannému pohybovému rozvoji zrakově postižených. Během cvičení dochází k posílení svalstva, které je velmi často ochablé, zdokonaluje se tělesná zdatnost, obratnost, ale i orientace v prostoru.

Na začátku je nutné nevidomé žáky s jednotlivými nářadími seznámit. Mezi nejobtížnější nářadí pro zrakově postižené patří bradla, kruhy a hrazda.

Rytmická cvičení

Cvičení spojená s rytmem patří mezi nejvýznamnější prostředky tělesné výchovy u zrakově postižených. Na rozdíl od úpolů, během nich by mohlo dojít ke zranění, nebo velkému přetlaku velkého krevního oběhu a hlavy (Kábele, 1976)

Sportovní průprava

Mezi nejvhodnější sportovní disciplíny sportovní průpravy patří bruslení, lyžování a plavání. Na rozdíl od lehké atletiky, která není pro nevidomé příliš vhodná. Zahrnuje řadu pohybových výkonů, které ke svému provedení vyžadují zrak a neosvojené pohybové dovednosti. Kábele (1976) ve své knize uvádí, že běh je pro nevidomého cvičením odvahy.

Jako nejvhodnější lehkootletická disciplína se jeví chůze, která je využívána i v běžném životě zrakově postižených jedinců. Pro zdravotní otužování, pohybovou koordinaci a orientaci v prostoru slouží bruslení. V případě, že má škola zajištěné vhodné podmínky, je velmi přínosné zařadit do osnov tělesné výchovy lyžování. Při lyžování mohou mít nevidomí jedinci na holi umístěnou rolničku, která jim pomáhá s orientací při změně směru. U těžkých zrakových vad jsou využíváni vodiči. Poslední disciplínou sportovní přípravy je plavání, které je velmi přínosné pro otužování, ale zároveň náročné na dozor a bezpečnost. U nevidomého žáka je důležité, aby se ve vodě cítil bezpečně. Toho může učitel dosáhnout tím, že pokyny, které nevidomým žákům jsou sdělovány klidným hlasem.

Hry můžeme rozdělit na velké sportovní, které jsou pro nevidomé žáky problematické vzhledem k jejich postižení zraku. Z tohoto důvodu jsou do hodin tělesné výchovy zařazovány především hry didaktické. Nalezneme mezi nimi spoustu her, které slouží k rozvoji zbytků zraku a rozvíjení náhradních orientačních smyslů.

1.5.7 Kompenzační pomůcky v tělesné výchově pro zrakově handicapované jedince

Kompenzační pomůcky se staly nedílnou součástí tělesné výchovy u zrakově postižených. Jedná se o soubor přístrojů, které pomáhají nevidomým s integrací do společnosti a kompenzací chybějícího zraku. Dále můžeme tyto pomůcky využít k proměně prostředí nebo jako prostředky zpětné vazby.

Existuje několik možných způsobů klasifikace. Jedním z nejvíce používaných vymezení se uvádí klasifikace dle hloubky postižení (Finková, Ludíková, 2007):

- Pomůcky pro nevidomé osoby
- Pomůcky pro slabozraké osoby
- Pomůcky pro osoby s poruchou binokulárního vidění

V první řadě je důležité si uvědomit, jakou činnost chceme s postiženými v hodině tělesné výchovy vykonávat a na tomto základě volíme vhodné kompenzační pomůcky. S kompenzačními pomůckami by měli být všichni zrakově postižení jedinci seznámeni před prvním využitím.

Mezi nejčastěji používané pomůcky, se kterými se můžeme v hodinách tělesné výchovy setkat patří ozvučené míče. Na základě speciálního ozvučení upozorňuje míč žáka na svůj pohyb nebo zastavení. Míčovou hru, kterou lze využít v hodinách tělesné výchovy u zrakově postižených jedinců se nazývá geoball (Bartoňová, Ješina, 2012). Dále jsou používána tandemová kola neboli dvojkola. Jedná se o dvojmístné kolo. Oba žáci zajišťují pohyb tandemu na základě šlapání. Žák sedící vpředu (vodící pilot bez zrakového postižení) koriguje řízení a přední brzdu, žák sedící vzadu ovládá brzdu zadní. Tandemy se využívají především u jedinců, kteří mají těžké postižení zraku a nemohou jízdu na kole vykonávat samostatně. Dnešní doba nabízí ještě jednu možnost, která se velmi podobá tandemu. Jedná se o takzvaný duplex. Jeho odlišnost spořívá v tom, že žáci sedí vedle sebe nikoliv za sebou (Bubeníčková, Karásek, 2012). Pro některé jedince může být jízda na tandemu nebo duplexu stresující. V takovém případě je možné využít rotoped, kde není potřeba mít vodícího pilota. Ke hře Showdown, která je modifikací stolního tenisu se používají speciálně upravené stolky s pálkami a míčky. Vzhledem k tomu, že jde o ozvučené míčky, je velmi obtížné tuto hru realizovat v rámci hromadné tělesné výchovy (Bartoňová, Ješina, 2012).

Dalšími kompenzačními pomůckami jsou například gumy, rolničky, rolničkami ozvučené náramky, které upozorňují zrakově postiženého jedince na pohyb ostatních spolužáků na hrací ploše.

K výcviku základních prvků prostorové orientace, kam patří například sklon dráhy, odhad vzdálenosti, rozvíjení smyslů se používají například ultrazvukové brýle sloužící k vyhledávání překážek nebo zvukové majáčky poskytující důležité hlasové a zvukové informace (Bubeníčková, Karásek, 2012). Kromě speciálních kompenzačních pomůcek je možné využít běžné náčiní, které se využívá v hodinách tělesné výchovy: obruče, medicinbaly, lana, tyče, rozlišovací terče a dále například overbally. Z běžného náčiní se využívají také reliéfní mety, latě nebo švihadla. Tyto pomůcky jsou využívány například při nástupu žáků, aby bylo možné odhadnout vzdálenost mezi cvičenci (Kábele, 1976).

Při vzdělávání jedinců se zrakovým postižením nesmíme zapomínat a vhodné podmínky prostředí, které velmi často vyžadují určitá specifika. Tento fakt platí i při výuce tělesné výchovy, během které by měl učitel zajistit vhodné osvětlení, nejen v tělocvičně, ale i na chodbách, schodišti a šatnách.

Většina sportovních hal má jiný odraz zvuku, což může u jedinců se zrakovým postižením způsobit zhoršení orientace v prostoru. Z tohoto důvodu se velmi často využívá kontrastních rozdílů a vodících linií, na které je potřeba žáky upozornit (Janková in Baslerová a kol., 2012).

2 Cíl, úkoly práce a hypotézy

2.1 Cíl práce

Cílem práce je zhodnotit, zda lze praktikovat inkluzivní vzdělávání zrakově handicapovaných žáků v hodinách tělesné výchovy na běžné základní škole J.V. Sticha-Punta Žehušice a jak žáci se zrakovým handicapem vnímají svou situaci ve třídě.

2.2 Úkoly práce

- A. Vypracovat rešerši odborných a vědeckých pramenů a stanovit teoretická východiska.
- B. Vytvořit design výzkumu:
 - zvolit metodiku k realizaci výzkumu
 - vytvořit dotazník a rozhovor
 - realizovat výzkum
- C. Zpracovat a vyhodnotit získaná data.
- D. Formulovat a interpretovat závěry

2.3 Vědecké otázky

- A. Vnímají žáci se zrakovým postižením situaci ve třídě mezi svými spolužáky a interakci v hodinách tělesné výchovy pozitivně?
- B. Jak subjektivně hodnotí výuku tělesné výchovy, do níž jsou integrováni žáci se zrakovým postižením učitel tělesné výchovy?
- C. Jaký mají vztah inkludovaní žáci se zrakovým postižením k tělesné výchově a volnočasovým sportovním aktivitám?
- D. Jak jsou integrováni žáci se zrakovým postižením vnímání kolektivem třídy v hodinách tělesné výchovy?

2.4 Hypotézy práce

H1: Škola, která integruje zrakově handicapované žáky, jim umožňuje aktivní zapojení do hodin tělesné výchovy.

H2: Učitelé a asistentky pedagoga absolvovali vzdělávací kurzy a školení týkající se vzdělávání žáků se zrakovým postižením

H3: Učitel tělesné výchovy využívá při hodinách tělesné výchovy pedagogické metody a kompenzační pomůcky, které podporují zapojení zrakově handicapovaného žáka do hodin tělesné výchovy.

H4: Přítomnost asistenta pedagoga a jeho spolupráce s učitelem tělesné výchovy je nezbytně nutná.

H5: V hodinách tělesné výchovy jsou realizovány aktivity, které vykonávají zrakově handicapovaní žáci společně se svými spolužáky, ale i aktivity individuální.

3 Metodika výzkumu

3.1 Použité metody

Na základě prostudování metodologické odborné literatury byl stanoven druh výzkumu a výzkumné metody. Vzhledem k tomu, že je v práci použit kvalitativní i kvantitativní výzkum, byly stanoveny následující výzkumné metody: pozorování, rozhovor, analýza školních dokumentů, dotazníkové šetření a zpracování případových studií.

3.1.1 Kvalitativní výzkum

Kvantitativní výzkum definoval významný metodolog Creswell (1998, s. 12) jako: *„Proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“*

Kvalitativní výzkum je jakýkoliv výzkum, který není založen na kvantifikaci a numerologických datech (Strauss, Corbinová, 1999). Zároveň se jedná se o metodu, která nám umožňuje pracovat s nízkým počtem respondentů, kterými jsou v tomto případě dva integrovaní nevidomí chlapci, třídní kolektiv, třídní učitelé, učitel tělesné výchovy a asistentky pedagoga.

Jednou z výhod tohoto výzkumu je fakt, že nám umožňuje nahlédnout do přirozeného prostředí a života osob, které jsou předmětem našeho zkoumání. Je založen na neformálnosti, otevřenosti, empatii a pochopení vůči zkoumaným osobám včetně jejich zvláštností.

Kvalitativní výzkum byl hodnocen na základě zúčastněného pozorování hodin tělesné výchovy u žáků druhého stupně, kteří dochází na tělesnou výchovu se zřetelně handicapovanými žáky. Záznamy z hodin byly zapsány do záznamových archů (viz příloha č.1,2,3,4) a následně analyzovány. Dále zahrnoval rozhovory s učitelem tělesné výchovy (viz příloha č.5), asistentkami pedagoga (viz přílohy č. 6,7), zřetelně handicapovanými žáky (viz příloha č.8) a analýzu školních dokumentů.

Pozorování je považováno za jednu z nejnáročnějších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Umožňuje nám zkoumat projevy jedinců v určitých situacích. Soustředíme se nejen na vjemy vizuální, ale často i na vjemy sluchové a pocitové. V průběhu pozorování je důležitá schopnost rychlé adaptace na neznámé prostředí, vžití se do role výzkumníka a zachování nezaujatého a objektivního postoje.

Pozorování nevidomých chlapců v hodinách tělesné výchovy, kde jsem se soustředila především na začlenění zrakově handicapovaných do hodin tělesné výchovy, chování zrakově handicapovaných, jejich spolužáků, učitele tělesné výchovy a asistentek pedagoga. Pozorování bylo realizováno na základě předem připraveného předpisu (nestrukturované).

Rozhovor jiným slovem interview je druhem exploračních metod, během nichž dochází k navození přímého komunikačního styku se zkoumán subjektem nebo subjekty. Tyto subjekty jsou pomocí otázek neb jiných stimulů podněcovány ke sdělování požadovaných verbálních informací.

Analýza školních dokumentů je jednoduchá metoda, kterou je možno použít ve školním prostředí. Výhodou této metody je jednoduchost a systematicklost a účinnost. Lze ji využívat zejména tam, kde již anebo doposud není možné či účinné uplatňovat jiné metody zkoumání.

Na základě analyzování školních dokumentů (ŠVP, IVP, doporučení ŠPZ) byly ověřeny a potvrzeny požadavky pro vzdělávání zrakově handicapovaných žáků stanovené v teoretické části práce a přispěly k zhotovení kazuistik zrakově handicapovaných žáků.

Kazuistika je výzkumná metoda, kterou můžeme aplikovat v praktické části práce. Jedná se o metodu vědeckého zpracování praktického a konkrétního případu ze života.

3.1.2 Kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Konstruované koncepty zjišťujeme pomocí měření, dále získaná data analyzujeme pomocí statických metod. Naším cílem je popisovat, explodovat nebo ověřovat pravdivost našich představ o vztahu sledovaných proměnných (Hendl, 2005, s. 46).

Kvantitativní výzkum byl hodnocen na základě odpovědí dotazníkového šetření, které probíhalo u chlapců 6. a 7. třídy a 8. a 9. třídy, kteří dochází se zrakově handicapovanými žáky do hodin tělesné výchovy a umožnil rychlý a přímočarý sběr dat a rychlou analýzu dat (využití počítačů) při zkoumání větších skupin žáků.

Dotazníkové šetření patří mezi jednu z nejpoužívanějších metod, která slouží k získávání dat pedagogického výzkumu. Jedná se o soustavu předem připravených a přesně formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, a na které odpovídá respondent písemně (Chráška, 2016).

Dotazníkové šetření řadíme mezi metody kvantitativního výzkumu, neboť nám umožňuje získat velké množství informací od velkého počtu respondentů za relativně krátký časový úsek.

Struktura dotazníku

Struktura dotazníku byla sestavena podle Gavory (2010), který uvádí, že každý dotazník by se měl skládat ze tří částí.

- I. Vstupní část: obsahuje jméno autora dotazníku, dále zde uvádím význam respondentových odpovědí, které nám pomohou dosáhnout vytyčeného cíle. Dále zde informuji respondenty o jejich anonymitě a na samý závěr uvádím poděkování za vyplnění dotazníkových položek.
- II. Hlavní část: tvoří vlastní otázky dotazníku. V úvodu jsem se zaměřila na otázky, které jsou pro respondenta jednoduché. Střední část obsahuje otázky složitější a na závěr jsem začlenila otázky důvěryhodnějšího charakteru.
- III. Závěrečná část: je zařazena do vstupní části, kde děkuji všem respondentům za jejich čas, který věnovali vyplnění dotazníku.

Struktura otázek obsažených v dotazníku:

Dotazník obsahuje položky, které můžeme rozdělit podle Skalkové (1985) dle formy požadované odpovědi na:

- Položky otevřené: udávají vztahový rámec, ale nepřikazují obsah ani formu jejich odpovědi, respondenti mohou sami rozhodnout, jak na danou položku odpoví. Nevýhodu nestrukturované položky je časová náročnost při zpracování odpovědí a nutnost respondentovy vyjádřit se písemně.
- Položky uzavřené: respondent má na výběr mezi dvěma nebo více možnostmi odpovědi, položky mohou být zcela uzavřené, kdy je odpověď pouze ANO – NE, nebo položky s více možnostmi odpovědi.
- Škálové položky – mají přesně dané možnosti, kdy respondent vybírá určitý bod na škále. Nevýhodu těchto položek je, že musíme důkladně zvážit jejich obtížnost.

Před samotným zadáním dotazníku našim cílovým respondentům, byl dotazník zaslán malému počtu respondentů, na kterých byl realizován takzvaný předvýzkum, jehož cílem bylo zjistit, zdali jsou otázky v dotazníku dostatečně zřetelné a zjišťují to, co potřebujeme vědět. Cílovým respondentům byl poté dotazník zadán elektronicky po vzájemné dohodě s třídními učiteli.

3.2 Charakteristika sledovaného souboru

Sledovaným souborem jsou dva zrakově handicapovaní chlapci Martin 17 let a Dominik 13 let, kteří jsou integrováni do hodin tělesné výchovy na běžné základní škole J. V. Sticha-Punta Žehušice, dále chlapci 6.+7. třídy ve věku 12–14 let a 8.+9. třídy ve věku 14–16 let, kteří dochází se zrakově handicapovanými žáky do hodin tělesné výchovy, učitel tělesné výchovy a dvě asistentky pedagoga. Mladších chlapců je 24 starších chlapců 18.

3.3 Sběr dat

Pozorování bylo realizováno od 8. 4.– 13. 5. 2024. Celkem bylo pozorováno 6 vyučovacích hodin z toho 3 hodiny v 6. a 7. třídě a 3 hodiny v 8. a 9. třídě. Do své diplomové práce jsem uvedla pouze 4 hodiny, které byly pro mou výzkumnou část nejvíce přínosné. První komponentou pozorování byli dva zrakově handicapovaní chlapci a jejich spolužáci, kteří s nimi dochází do hodin tělesné výchovy. U této komponenty jsem se zaměřila především na to, jakým způsobem byli chlapci zapojeni do hodin tělesné výchovy, jak na přítomnost žáků v hodině reagují jejich spolužáci a jak se nevidomí žáci v hodinách tělesné výchovy cítí.

Druhou komponentou mého pozorování byl učitel tělesné výchovy a asistentky pedagoga. U učitele tělesné výchovy jsem se zaměřila především na způsob zapojení nevidomých žáků do tělesné výchovy, metodiku cvičení a motivaci.

U asistentek pedagoga jsem sledovala práci s nevidomým žákem, způsoby, kterými nevidomým žákům pomáhají a stejně jako u učitele na motivaci během hodiny.

K realizaci pozorování došlo v přirozených podmínkách. Během pozorování jsem přijala roli pozorovatele, kdy jsem byla rovnoprávným členem skupiny a pozorované osoby byly informovány o mé totožnosti. Pozorování bylo realizováno bez předem připraveného předpisu (nestrukturované). Jednotlivé hodiny byly záznamových archů a následně vyhodnoceny.

Pozorování bylo doplněno o několik rozhovorů. Subjekty rozhovorů byli dva nevidomí chlapci, učitel tělesné výchovy a asistentky pedagoga. K získání potřebných informací jsem využila rozhovory osobní, které mi umožnily navázání těsnějšího osobního kontaktu se zkoumanými. Jednotlivé rozhovory poskytovaly dostatečný prostor k odpovědím tudíž se jednalo o rozhovory nestandardizované. Otázky v rozhovoru byly otevřené a poskytovaly zcela svobodné odpovědi. Vzhledem k tomu, že byly rozhovory zcela spontánní, byla zde možnost neodpovídat na otázky, v případě, že by bylo pro některé účastníky nepříjemné.

Jednotlivé rozhovory byly upraveny a přizpůsobeny osobám, pro které byly určeny. Rozhovory byly na základě souhlasu všech zúčastněných nahrávány na audio záznam, který mi umožnil zachovat veškerá původní data v přesném znění.

Poslední částí výzkumu byl dotazník. Při sestavování dotazníku jsem se řídila pravidly, které ve své knize uvádí Chráska (2007). Jednotlivé položky obsažené v dotazníku jsou sestavovány tak, aby byly jednoduché, srozumitelné, stručné a nedaly se vyložit více způsoby a nebyly návodné. Snažila jsem se vyvarovat přílišné obsáhlosti dotazníku, která by mohla vést ke znudění respondentů. Pro vyšší motivaci a ochotu respondentů dotazník vyplnit, jsem v jeho úvodu uvedla smysl a cíl dotazníkového šetření. Dotazníky byly zhotoveny za pomoci aplikace Survio.com a zaslány elektronickou formou žákům 6. a 7. ročníku a 8.+9. ročníku. Na vyplnění měli žáci období od 13. 5. – 19. 5. 2024. Následně došlo k analyzování odpovědí pomocí aplikace Survio.com a vytvoření grafů.

3.4 Analýza dat

Návratnost dotazníků činila 100 %. Vyhodnoceno bylo celkem 32 dotazníků. Počet respondentů z 8. a 9. třídy byl 18 žáků z toho 9 žáků z 8. ročníku a 9 žáků z 9. ročníku. Počet respondentů z 6. a 7. třídy byl 24 žáků z toho bylo 12 žáků z 6. ročníku a 12 žáků z 7. ročníku. Dotazníky byly hodnoceny za použití funkce Survio.com a vytvořeny grafy.

3.5 Kazuistika

Kazuistika Martin

Diagnóza: Nystagmus horisont. et. Vertic. Oc. Utr. Undul

Tapetoretinální degenerace kong. Zatím blíže nespecifikovaná

Amaurosis l. bil.

Rodinná anamnéza: Martin pochází z úplné rodiny. Matka ani otec neuvádí žádné závažné zdravotní obtíže, které by se v rodině vyskytovaly. Těhotenství bylo chtěné, průběh těhotenství byl normální, Martin byl donošen. Matka i otec jsou zdravotně v pořádku, zraková vada se u nich nevyskytuje.

Osobní anamnéza: Martin je sedmnáctiletý chlapec s těžkým zrakovým postižením, je klidný, milý, tichý. Od útlého věku je velmi zvědavý a komunikativní, čímž se velmi dobře začlenil do společnosti nejen dětí, ale i dospělých, kteří v mateřské škole pracovali. Má rád dějepis, v současné době postoupil do krajského kola dějepisné olympiády a dostal se na gymnázium. I přes to, že je velmi komunikativní se do kolektivu třídy na základní škole nezačlenil.

Psychomotorický vývoj: Psychomotorický vývoj byl opožděný. První příznaky jinakosti ve vývoji se u něj začaly objevovat v 6. měsíci, kdy byl zpozorován opožděný motorický vývoj. Na tomto základě bylo navštíveno oční oddělení, kde byla konstatována vada zraku. V 8. měsíci bylo provedeno další vyšetření zraku, kde byla konstatováno, že se nachází v pásmu nevidomosti.

Úprava podmínek ve vzdělávání: Martin je vzděláván jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami dle IVP na běžné základní škole za podpory asistentky pedagoga. IVP byl zpracován na základě ŠVP Škola s úsměvem. Podpůrná opatření jsou IV. stupně.

Cílem vzdělávání je především naplnění vzdělávacích potřeb žáka s ohledem na jeho schopnosti a možnosti takovým způsobem, aby se co nejlépe zapojil do všech školních i mimoškolních aktivit. U Martina je nutné respektovat výkonnostní výkyvy, zrakové postižení a aktuální zdravotní stav. Uplatňuje se především diferenciací obsahu, metod a forem ve výuce. Upřednostňujeme kvalitu před kvantitou a z tohoto důvodu je nutné redukovat množství úkolů a pohybových úkonů ve výuce.

Ve všech předmětech je zapotřebí dodržovat individuální přístup k žákovi, který spočívá zejména ve sledování časových možností žáka a poskytnutí dostatku času na práci. Někdy je nutné místo delšího času žákovi snížit objem práce. Vytvoření krátkodobého a dlouhodobého plánu ve vzdělávání. Dlouhodobý plán se zaměřil především na logopedickou nápravu v mateřské škole, zrakovou péči, rozvoj samostatnosti a sociálních a hygienických návyků. Krátkodobý plán se zaměřoval vždy na určené období na oblasti komunikačních dovedností, zrakové výchovy, sebeobsluhy a oblast rozumu.

Úprava podmínek pro vzdělávání v TV: Zapojení prvků prostorové orientace. Snížení rozsahu učiva tak, aby mohlo být respektováno individuální tempo, důraz na kvalitu před kvantitou. Respektování problémů vzniklých absencí zraku ve všech soutěživých a míčových hrách, sportovních disciplínách, cvičení na náradí, nepřesnosti při provádění zdravotních cviků. Během pohybu v tělocvičně se dbá na bezpečnost, ochranu před kolizemi se spolužáky, překážkami a předcházení negativním zážitkům. Martin má povoleno prohlédnout si náradí, cvičební pomůcky, popsat jejich využití a účel. Při práci s míčem může využívat ozvučený míč. Jsou respektovány psychické problémy, které se mohou v některých situacích vyskytnout. Část hodiny je věnována prostorové orientaci a samostatnému pohybu.

Kazuistika Dominik:

Diagnóza: Nystagmus horisont. et. Vertic. Oc. Utr. Undul

Tapetoretinální degenerace kong. Zatím blíže nespecifikovaná

Amaurosis l. bil.

Rodinná anamnéza: Dominik pochází z úplné rodiny. Matka ani otec neuvádí žádné závažné zdravotní obtíže, které by se v rodině vyskytovaly. Těhotenství bylo chtěné, průběh těhotenství byl normální, Dominik byl donošen. Matka i otec jsou zdravotně v pořádku, zraková vada se u nich nevyskytuje.

Osobní anamnéza: Dominik je třináctiletý chlapec s těžkým zrakovým postižením, zrakové funkce v pásmu nevidomosti. V roce 2016 nastoupil Dominik do MŠ Žehušice, kde proběhla integrace za pomoci asistenta pedagoga. Proběhl u něj odklad školní docházky a v roce 2018 nastoupil do ZŠ Žehušice. V aktuální době je úspěšným žákem šestého ročníku.

Dle rozhovoru s pedagogy se Dominik úspěšně adaptuje na druhý stupeň ŽŠ. Dominik je usměvavý, upovídaný, zvědavý a ve svém volném čase hraje moc rád na kytaru.

Psychomotorický vývoj: První příznaky se začaly objevovat ve 2. měsíci věku. Ve 4. měsíci byla u Dominika stanovena diagnóza Leberova kongenitální amauroza. Psychomotorický vývoj probíhal nerovnoměrně s ohledem na zrakovou vadu.

Úprava podmínek ve vzdělávání: Dominik je vzděláván jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami dle IVP na běžné základní škole za podpory asistentky pedagoga. IVP byl zpracován na základě ŠVP Škola s úsměvem. Podpůrná opatření jsou IV. stupně.

Cílem vzdělávání je především naplnění vzdělávacích potřeb žáka s ohledem na jeho schopnosti a možnosti takovým způsobem, aby se co nejlépe zapojil do všech školních i mimoškolních aktivit. Zaměřit se na prostorovou orientaci a samostatný pohyb a samostatnost v sebeobsluze, podporovat rozvíjení komunikačních dovedností a slovní zásoby. Zaměřit se na rychlost čtení a psaní Braillova písma, čtení s porozuměním a psaní deseti prsty.

Úprava podmínek vzdělávání v TV: Zapojení prvků prostorové orientace. Snížení rozsahu učiva tak, aby mohlo být respektováno individuální tempo, důraz na kvalitu před kvantitou.

Respektování problémů vzniklých absencí zraku ve všech soutěživých a míčových hrách, sportovních disciplínách, cvičení na nářadí, nepřesnosti při provádění zdravotních cviků. Během pohybu v tělocvičně se dbá na bezpečnost, ochranu před kolizemi se spolužáky, překážkami a předcházení negativním zážitkům.

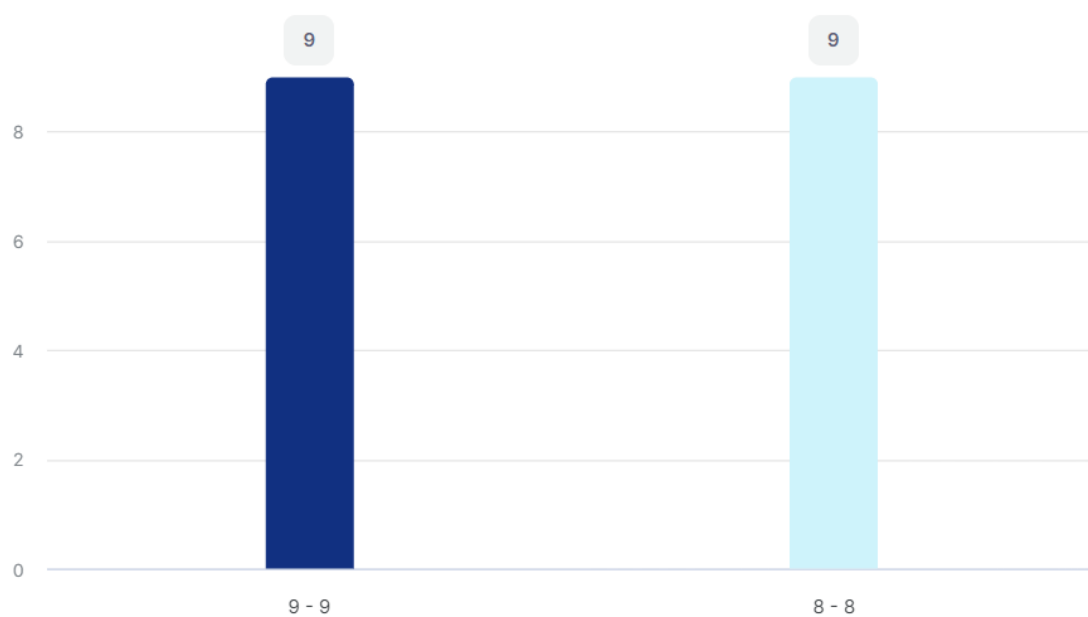
Dominik má povoleno prohlédnout si nářadí, cvičební pomůcky, popsat jejich využití a účel. Při práci s míčem může využívat ozvučený míč. Jsou respektovány psychické problémy, které se mohou v některých situacích vyskytnout. Část hodiny je věnována prostorové orientaci a samostatnému pohybu.

Nácvik prostorové orientace zahrnuje opakování rozložení a složení hole, chůzi podél vodící linie, kyvadlovou techniku a kluznou techniku, správné držení hole u pupíku, rytmus chůze, cvičení otočky o 360°, 90°, 180°, čelem vzad, cvičení chůze po schodech bez hole, chůzi za hlasem bez hole a s holí.

4 Výsledky

4.1 Výsledky dotazníkového šetření v 8. a 9. ročníku

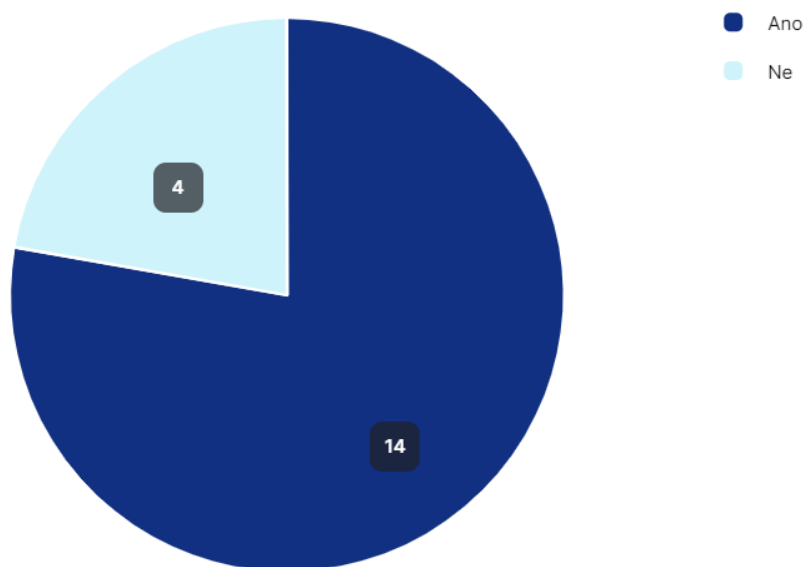
1. Do jaké třídy chodíš?



Graf 1: Počet žáků integrované třídy 8. a 9. ročníku v předmětu TV.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že do 6. a 7. třídy dochází 9 žáků z 8. ročníku a 9 žáků z 9. ročníku.

2. Myslíš si, že ve třídě, do které chodíš na tělocvik je příjemné klima? (hezké vztahy, celkový pocit pohody)



Graf 2: Názor žáků na klima v integrované třídě 8. a 9. ročníku v hodinách TV.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 14 žáků z celkového počtu 18 respondentů hodnotí klima ve skupině, se kterou dochází na tělesnou výchovu společně se zrakově handicapovaným Martinem pozitivně. Zbývající čtyři žáci uvedly, že ve třídě není pozitivní klima ani dobré vztahy mezi spolužáky. Důvody, proč tomu tak je jsou uvedeny v následující tabulce č. 5.

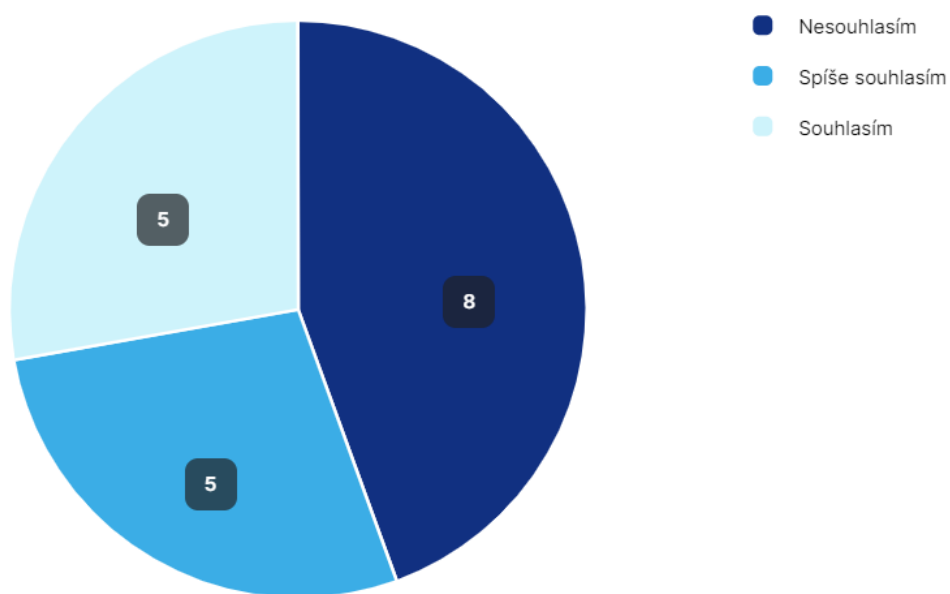
3. Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/ uvedla NE, napiš proč.

ODPOVĚĎ	POČET	PODÍL
vztahy mezi spolužáky	1	16.7%
protože to tam vsude smrdí a je vydechanej vzduch	1	16.7%
PODLE TOHO JAK KDO JE AGRESIVNI A POLDE TOHO JAKY JE DEN	1	16.7%
není to vyrovnaný	1	16.7%
Dle mého by děti v speciální škole dostávali lepší přístup a kvalifikovanější učitele	1	16.7%
celkové vtahy mezi nějakými spolužáky	1	16.7%

Tabulka 5: Objasnění nepříznivého klimatu y 8. a 9. ročníku v hodinách TV.

Mezi nejčastější příčiny špatného klimatu ve třídě patří vzájemné vztahy mezi spolužáky, nevyrovnanost při sportovních a kolektivních hrách, agresivita žáků, vydýchaný vzduch a zrakově handicapovaný žák, který by podle jednoho respondenta potřeboval speciální a kvalifikovaný přístup.

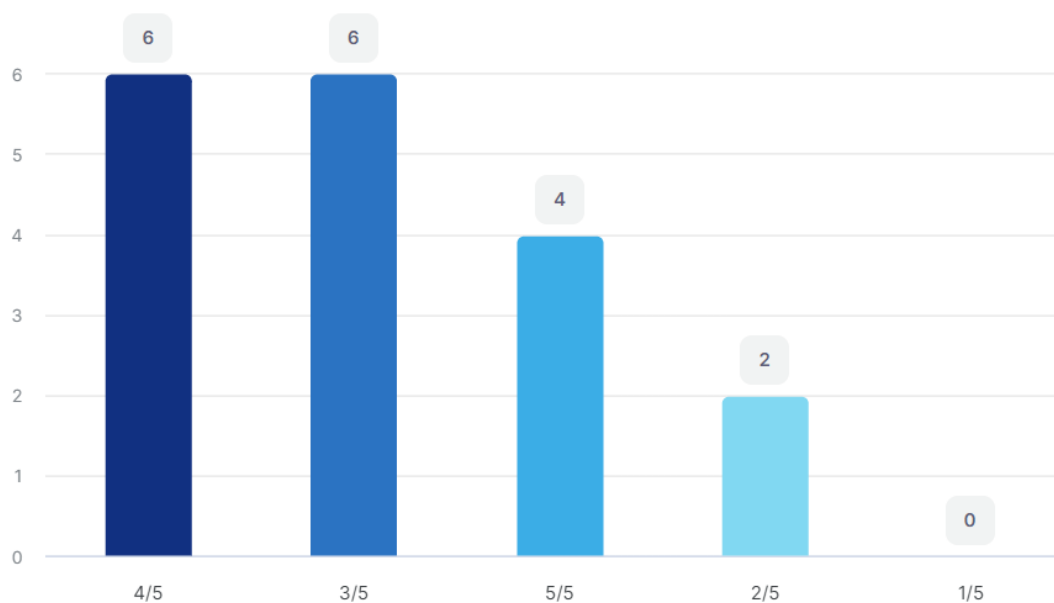
4. Myslíš, že by se měly zrakově handicapovaní vzdělávat se zdravými dětmi společně v jedné škole?



Graf 3: Společné vzdělávání zrakově handicapovaných žáků v 8. a 9. ročníku.

Na základě analýzy odpovědí je zřejmé, že 13 žáků z celkového počtu 18 respondentů se domnívá, že by se zrakově handicapovaní žáci měli vzdělávat ve speciálních školách. Pouze 5 zbývajících respondentů se shodlo na tom, že by se zrakově handicapovaní žáci měli vzdělávat v normálních školách se zdravými dětmi.

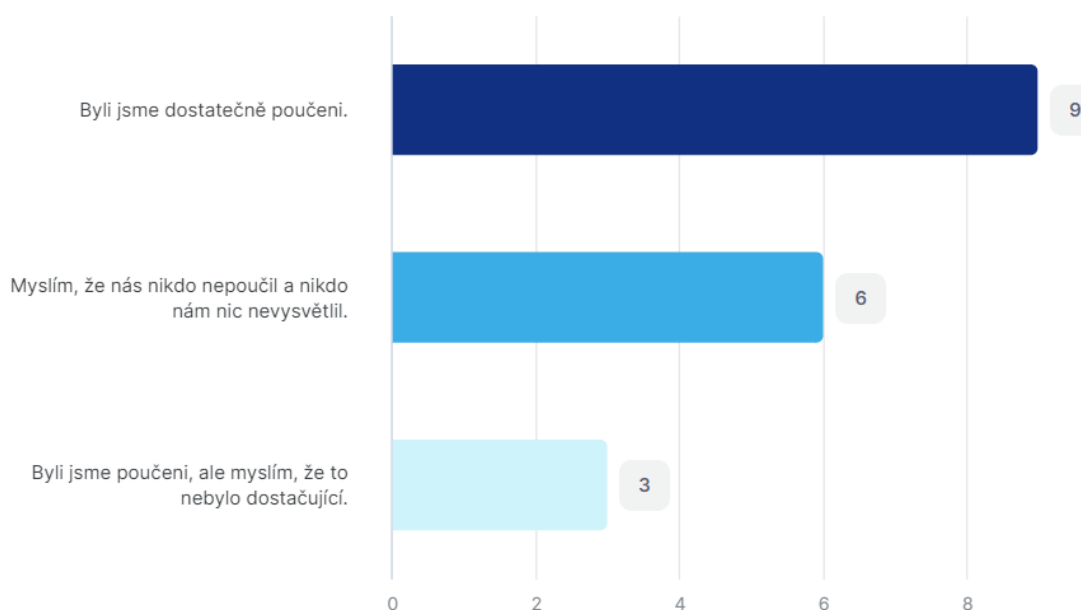
5. Zaznamenej na škále, jak vnímáš toto vzdělávání v hodinách TV (plný počet hvězdiček znamená spokojenost).



Graf 4: Společné vzdělávání ze zrakově handicapovanými v 8. a 9. ročníku.

Z výše uvedeného sloupcového grafu vyplývá, že více jak polovina žáků vnímá společné vzdělávání se zrakově handicapovanými žáky pozitivně a jsou spokojeni ve třídě, se kterou dochází na hodiny tělesné výchovy.

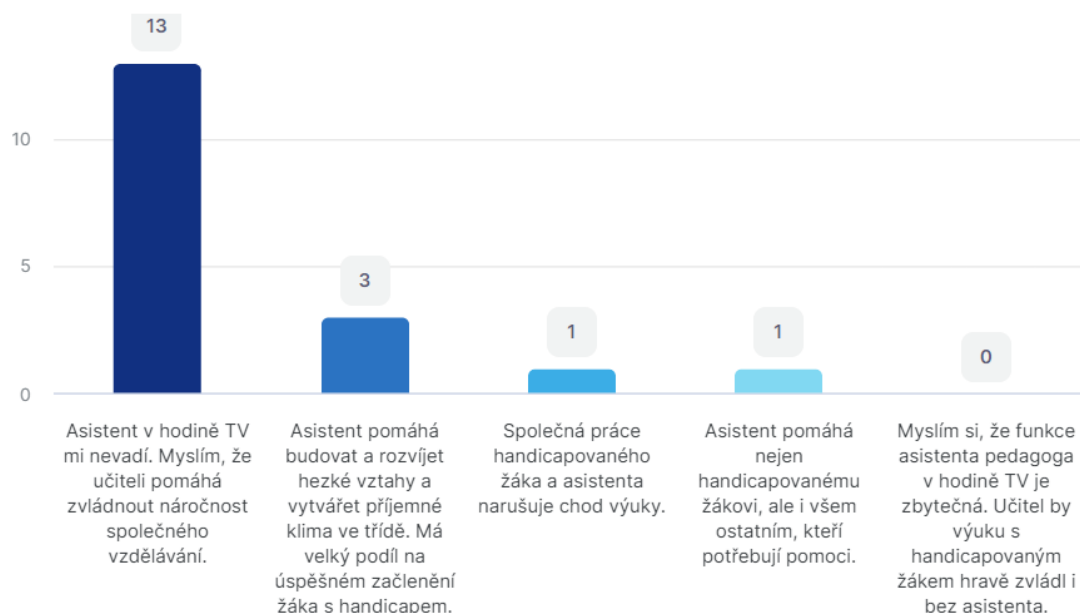
6. Byli jste jako kolektiv třídy poučeni o zvláštностech handicapovaného spolužáka a možnostech, jak mu pomáhat?



Graf 5: Poučení o zrakově handicapovaných osobách v 8. a 9. ročníku.

Devět respondentů se shoduje na tom, že byli o zvláštностech i možnostech, jak pomoci svému zrakově handicapovanému spolužákovi dostatečně poučeni. Tři žáci se domnívají, že poučeni byli, ale nedostatečně a zbývajících šest žáků tvrdí, že je nikdo nepoučil, ani jim nevysvětlil, jakým způsobem mohou svému zrakově handicapovanému spolužákovi pomoci.

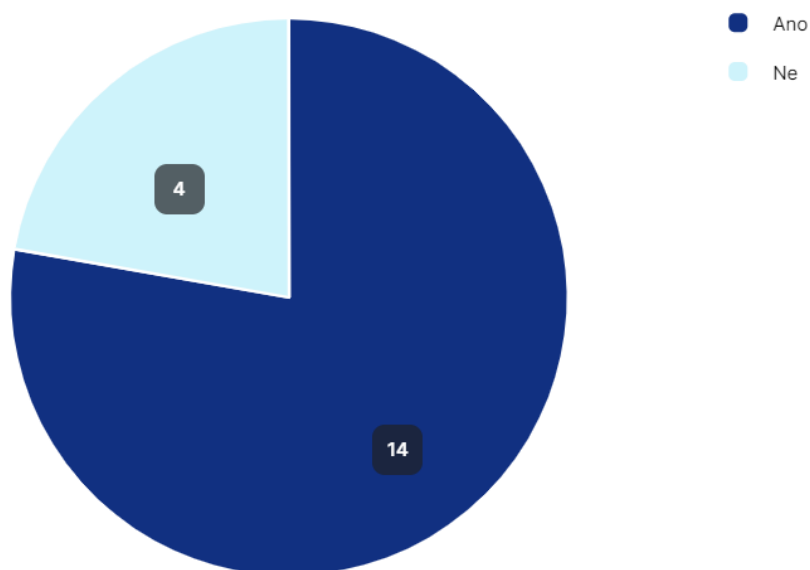
7. Jak vnímáš přítomnost asistenta pedagoga v hodnách tělesné výchovy?



Graf 6: Názor na asistentku pedagoga v hodinách TV v 8. a 9. ročníku.

Výše uvedený sloupcový graf znázorňuje názory žáků na přítomnost asistenta v hodině tělesné výchovy. Jeden žák z celkového počtu 18 respondentů vnímá přítomnost asistentky pedagoga v hodinách tělesné výchovy negativně, neboť asistentka svou přítomností a prací se zrakově handicapovaným narušuje chod výuky. Zbývajících 17 respondentů vnímá přítomnost asistentky pozitivně a její přítomnost je přínosná nejen pro zrakově handicapovaného žáka, ale i pro samotného učitele.

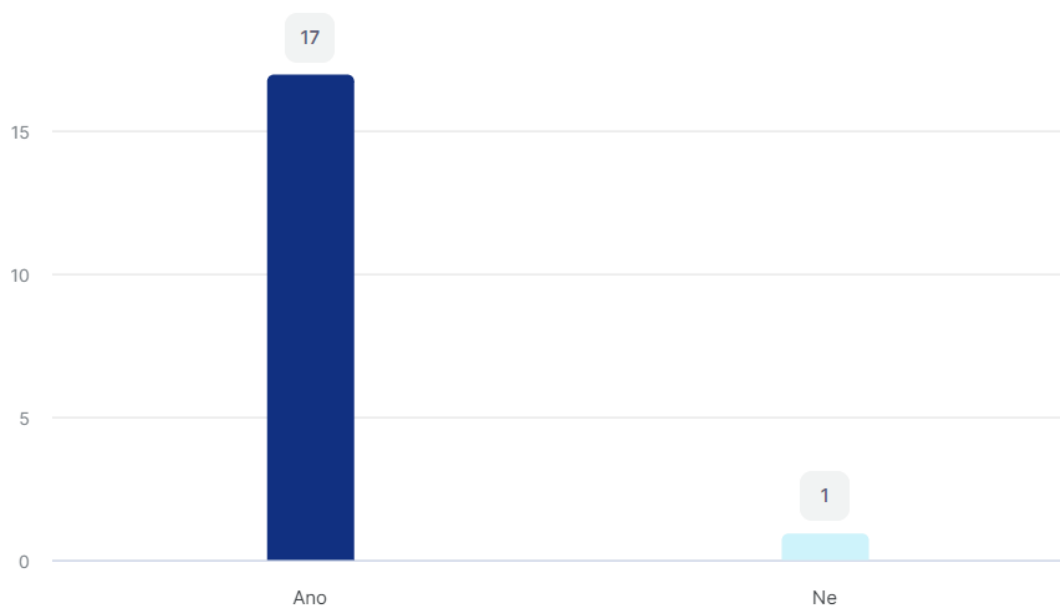
8. Myslíš, že učitel a asistent dokáží efektivně spolupracovat ve výuce tělesné výchovy a na základě dobré spolupráce vytváří kvalitní podmínky pro společné vzdělávání?



Graf 7: Vzájemná spolupráce učitele TV a asistentky pedagoga v 8. a 9. ročníku.

Téměř většina žáků se shoduje v tom, že učitel tělesné výchovy a asistentka pedagoga dokáží na základě vzájemné spolupráce vytvářet kvalitní podmínky pro vzdělávání, ale i příjemné klima ve třídě.

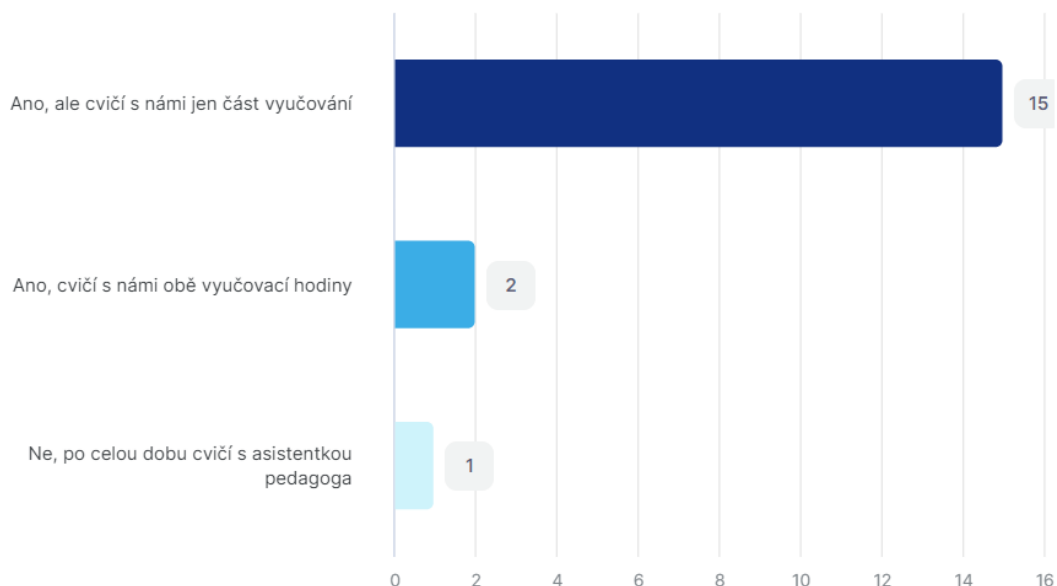
9. Pomáhá asistent pedagoga zrakově handicapovanému žákovi v hodinách tělesné výchovy?



Graf 8: Pomoc zrakově handicapovanému žákovi od AP v 8. a 9. ročníku.

Většina žáků ve svých odpovědích uvádí, že se asistentka pedagoga v hodinách tělesné výchovy zrakově handicapovanému žákovi věnuje a pomáhá mu. Pouze jeden žák z celkového počtu 18 respondentů se domnívá, že asistentka v hodinách tělesné výchovy zrakově handicapovanému žákovi neposkytuje dostatečnou pomoc.

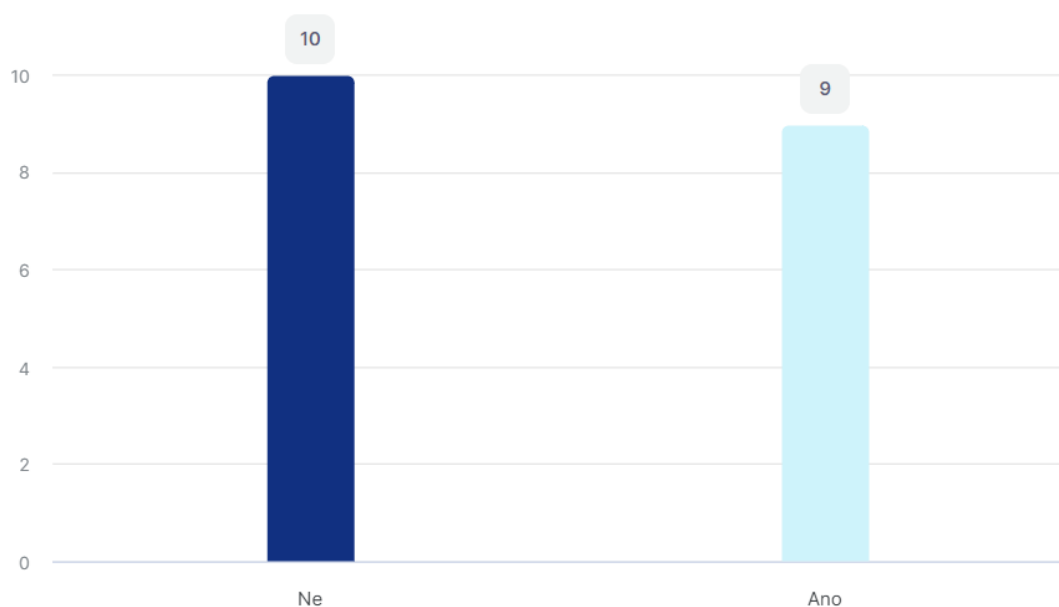
10. Probíhá tělesná výchova zrakově handicapovaného spolužáka společně se zbytkem třídy?



Graf 9: Organizace integrované tělesné výchovy v 8. a 9. ročníku.

V dotazníkovém šetření uvedlo 15 žáků, že hodiny tělesné výchovy probíhají společně se zrakově handicapovaným spolužákem pouze část vyučovací jednotky. Dva žáci se shodli na tom, že s nimi jejich zrakově handicapovaný spolužák cvičí obě vyučovací jednotky a jeden žák uvedl, že cvičí pouze s asistentkou pedagoga.

11. Existuje nějaká sportovní disciplína, činnost nebo hra, kterou s vámi zrakově postižený spolužák vykonává společně?



Graf 10: Aktivity sloužících k integraci v hodinách TV v 8. a 9. ročníku.

Deset žáků z 18 se shoduje na tom, že jsou v hodinách tělesné výchovy realizovány sportovní činnosti a aktivity, které s nimi zrakově handicapovaný spolužák vykonává společně. Zbýlých 9 žáků se shoduje na tom, že aktivit, které vykonávají v rámci hodin tělesné výchovy společně se zrakově handicapovaný spolužák nezúčastňuje.

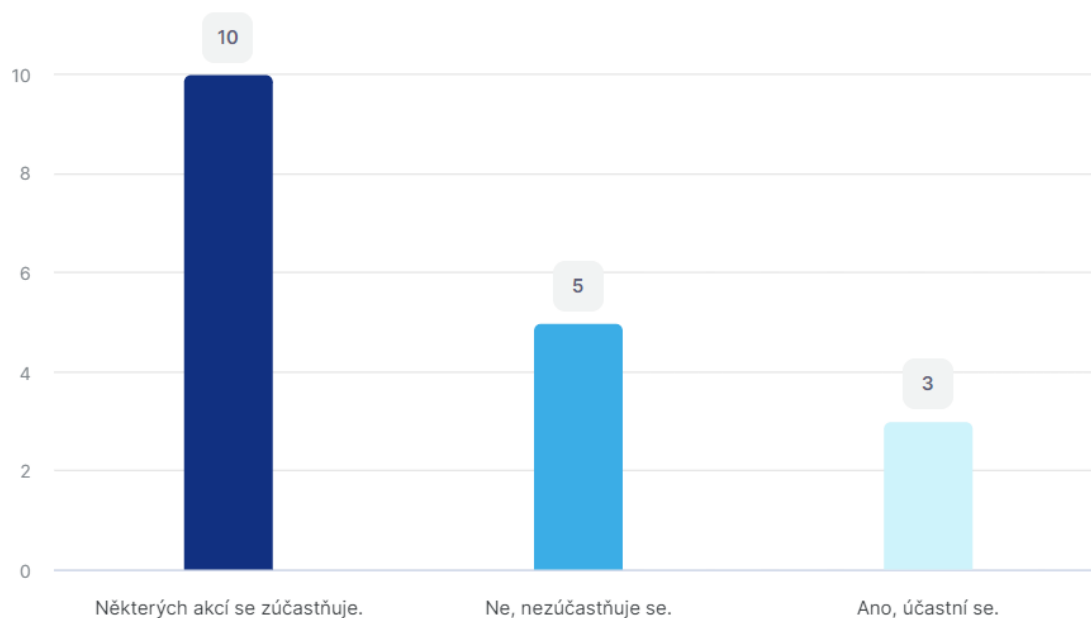
12. Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a ANO, napiš o kterou disciplínu, činnost nebo hru se jedná

ODPOVĚĎ	POČET	PODÍL
11 ne	1	12.5%
skoro vše	1	12.5%
Skákání přes švihadlo	1	12.5%
Například běh	1	12.5%
hod koulí	1	12.5%
běh, rozcvičky, atd	1	12.5%
běh, hod koulí, vybíku	1	12.5%
beh	1	12.5%

Tabulka 6: Příklady aktivit k integraci v hodinách TV v 8. a 9. ročníku.

Ve výše uvedené tabulce jsou uvedeny konkrétní příklady aktivit, které vykonávají všichni žáci společně se zrakově handicapovaným Martinem. Mezi tyto aktivity patří nejčastěji: běh, vrh koulí a skákání přes švihadlo.

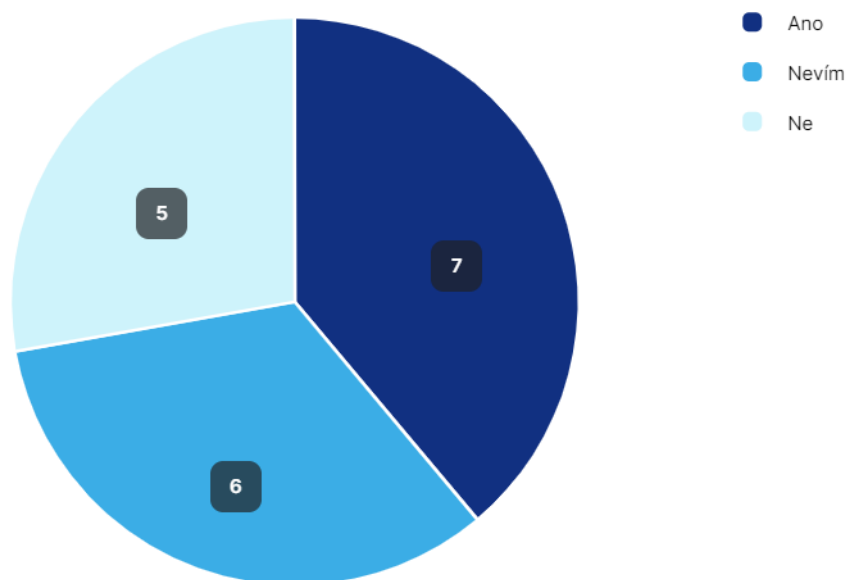
13. Účastní se spolužák se zrakovým handicapem společných sportovních akcí v rámci školy?



Graf 11: Účast zrakově handicapovaného na sportovních akcích školy v 8. a 9. ročníku.

Ve výše uvedené otázce, jsem se ptala spolužáků zrakově handicapovaného Martina, jestli se s nimi účastní sportovních akcí v rámci školy. Třináct žáků se shodlo na tom, že s nimi Martin zapojuje do sportovních akcí v rámci školy, zbývajících 5 žáků uvedlo, že se sportovních akcí nezúčastňuje vůbec.

14. Změnil se na základě společného vzdělávání se zrakově postiženým žákem tvůj osobní názor na tyto osoby?



Graf 12: Osobní názor na zrakově handicapované žáky v 8. a 9. ročníku.

Tato otázka měla za úkol zjistit, jestli na základě společného vzdělávání se zrakově handicapovanými spolužáky došlo ke změně názoru na zrakově handicapované osoby. Z odpovědí žáků a výše uvedeného grafu došlo u 7 žáků na základě integrovaného vzdělávání ke změně osobního názoru na tyto osoby. U 5 žáků se názor nezměnil a zbývajících 6 žáků uvedlo, že o změně názoru na tyto osoby neví.

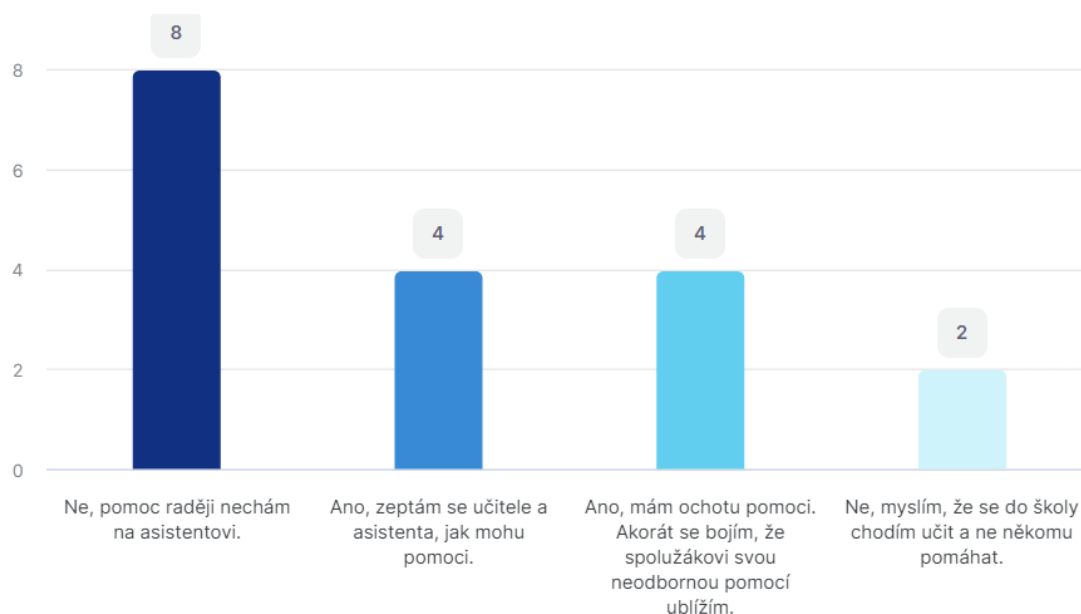
15. Jak nyní vnímáš zrakově handicapované osoby?

	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Negativně	2		2	9	1	3	1	Pozitivně

Tabulka 7: Vnímání zrakově handicapovaných osob v 8. a 9. ročníku.

Ve výše uvedené tabulce vidíme škálování, týkající se vnímání zrakově handicapovaných žáků. Pět žáků z celkového počtu 18 respondentů vnímá zrakově handicapované osoby pozitivním způsobem. Devět žáků se shodlo na tom, že jsou k těmto osobám neutrální a nevnímají je ani pozitivně ani negativně. Zbývajících pět žáků vnímá zrakově handicapované osoby způsobem negativním.

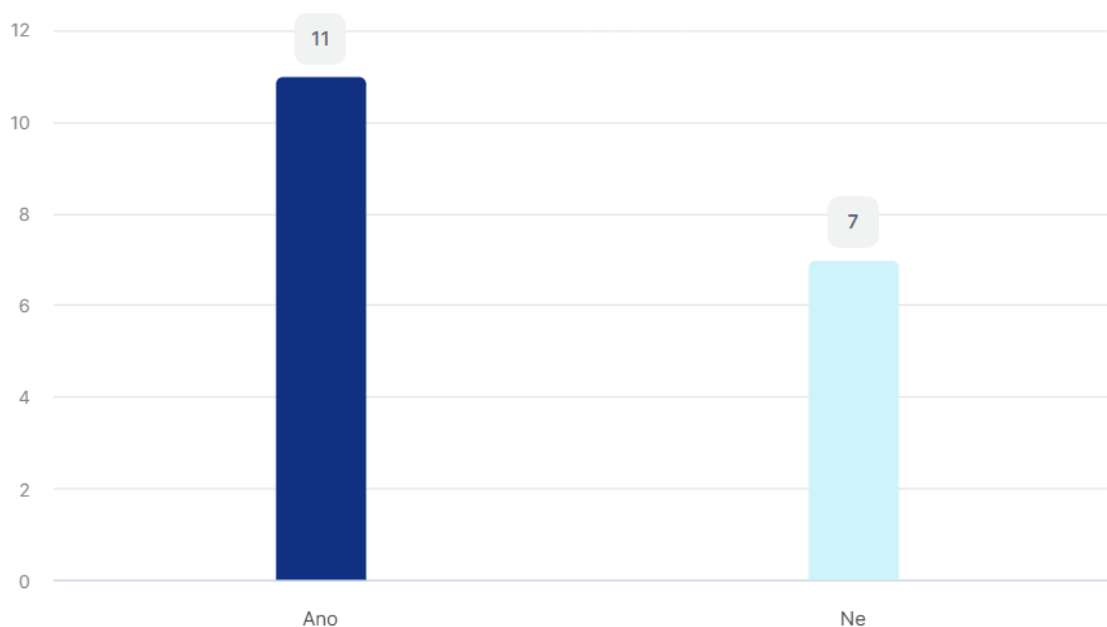
16. V případě, že spolužák se zrakovým postižením potřebuje při hodině TV pomoci, pomůžeš mu?



Graf 13: Ohleduplnost k zrakově handicapovanému spolužákovi v 8. a 9. ročníku.

Otázka č. 16 zjišťovala, zda-li jsou spolužáci ochotni pomoci zrakově handicapovanému spolužákovi. Osm žáků uvedlo, že by pomoc nechala na asistentce pedagoga a další 2 by nebyli ochotni pomoci vůbec. Ze zbývajících 8 žáků uvedli 4 žáci, že by Martinovi pomohli po konzultaci s učitelem a další 4 by byli ochotni poskytnout pomoc, ale mají strach, aby Martinovi neublížili.

17. Myslíš, že učitel TV vede výuku rozdílně, když je přítomen žák se zrakovým handicapem?



Graf 14: Hodiny TV za přítomnosti zrakově handicapovaného žáka v 8. a 9. ročníku.

Jedenáct žáků se shodlo na tom, že jsou hodiny tělesné výchovy vedeny odlišným způsobem za přítomnosti zrakově handicapovaného spolužáka a zbývajících 7 žáků uvedlo a shodlo se na tom, že za přítomnosti zrakově handicapovaného spolužáka v hodinách TV nedochází k žádným změnám.

18. Omezuje tě přítomnost zrakově handicapovaného žáka v hodinách tělesné výchovy?

v nekterych hrach jonevím **NE**
NEgativ **nop** **ne** **Ne** **ano**
50/50
zalezí jak kdy
na ceskem jazyku a matice **ne neomezuje**

Graf 15: Přítomnost zrakově handicapovaného žáka v TV v 8. a 9. ročníku.

V následujícím grafu vidíme souhrn odpovědí, na výše uvedenou otázku. Většina žáků se shodla na tom, že jim přítomnost zrakově handicapovaného žáka v hodinách tělesné výchovy nepřináší žádné omezení. Někteří žáci uvedli, že je zrakově handicapovaný žák omezuje při hodinách tělesné výchovy pouze v určitých případech.

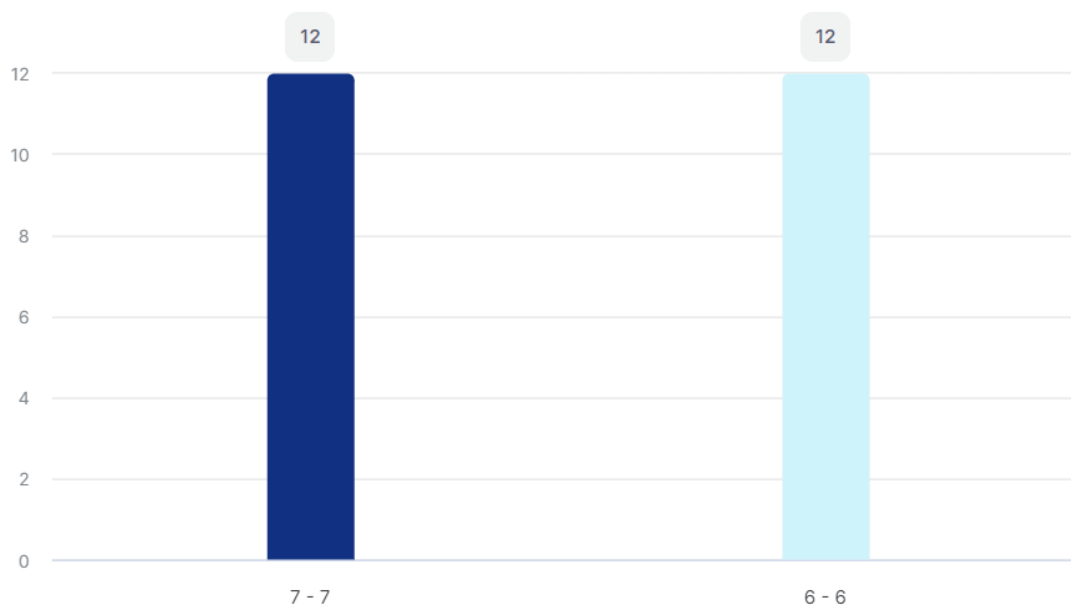
Celkové zhodnocení výsledků dotazníkového šetření v 8. a 9. ročníku

Na základě dotazníkového šetření prováděného u chlapců z 8. a 9. ročníku v základní škole v Žehušicích, bylo zjištěno následující: Žáci uvedli, že ve třídě panuje příjemné klima. Nejčastěji je příjemné klima narušováno: vztahy ve třídě a inkluzivním vzděláváním. Většina žáků souhlasí s tím, že zrakově postižení žáci by měli navštěvovat speciální školy, ale přesto vnímají inkluzi v jejich skupině na tělesnou výchovu pozitivně. Žáci se domnívají, že byli poučeni a informováni o zvláštostech žáků se zrakovým handicapem dostatečně. Přítomnost asistenta pedagoga ve výuce tělesné výchovy je vnímána pozitivně. Jsou si dobře vědomi, že asistent pedagoga zrakově handicapovanému žákovi velmi pomáhá. Zrakově postižený žák s nimi cvičí společně jen část vyučování. Disciplíny, které s nimi společně může vykonávat jsou nejčastěji: vrh koulí, skok přes švihadlo, běh. Zároveň se účastní některých sportovních akcí školy. U některých jedinců došlo na základě společného inkluzivního vzdělávání ke změně názoru na zrakově handicapované osoby. Zrakově handicapovaní jedinci jsou touto skupinou vnímání neutrálně.

Většina členů této skupiny je ochotna poskytnout pomoc, ale raději tuto pomoc nechávají na asistentovi pedagoga. Výuka je vedena rozdílně v přítomnosti a nepřítomnosti zrakově handicapovaného spolužáka, ale zároveň jeho přítomnost ve výuce tělesné výchovy nezpůsobuje většině skupiny žádné omezení.

1.1 Výsledky dotazníkového šetření v 6. a 7. ročníku

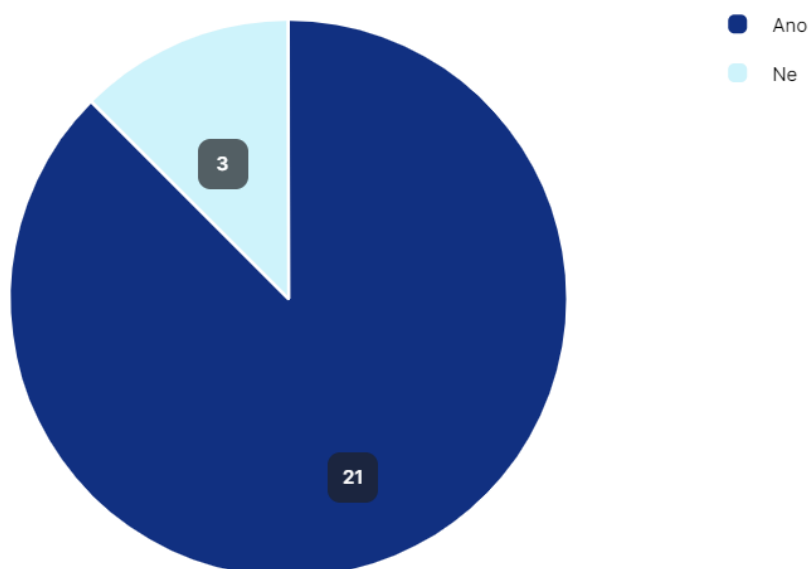
1. Do jaké třídy chodíš?



Graf 16: Počet žáků integrované třídy v předmětu TV.

V integrované třídě, se kterou dochází zrakově handicapovaný Dominik do hodin TV se aktuálně nachází 12 žáků z šestého ročníku a 12 žáků z ročníku sedmého.

2. Myslíš si, že ve třídě, do které chodíš na tělocvik je příjemné klima? (hezké vztahy, celkový pocit pohody)



Graf 17: Názor žáků 6. a 7. ročníku na klima v integrované třídě v hodinách TV.

Z celkového počtu 24 respondentů se 21 žáků domnívá a shoduje na tom, že je v hodinách tělesné výchovy příjemné klima a mezi spolužáky převládají hezké vztahy. Zbývající 3 žáci s tímto tvrzením nesouhlasí a domnívají se, že v hodinách tělesné výchovy příjemné klima není. Konkrétní důvody, proč tomu tak je jsou uvedeny v následující tabulce č. 8.

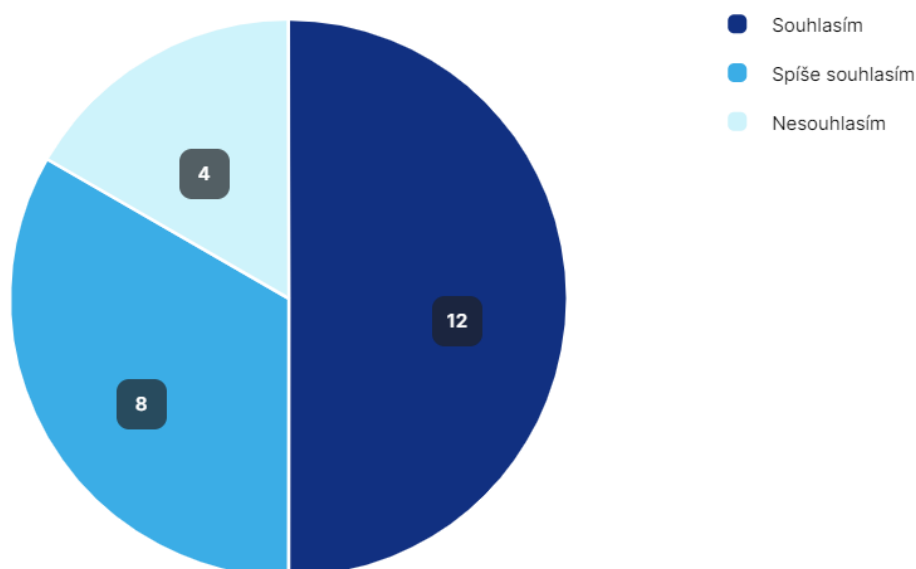
3. Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/ uvedla NE, napiš proč.

ODPOVĚĎ	POČET	PODÍL
PROTOZE SE TAM NECITIM SE DOBŘE	1	33.3%
Po každé prohře naštvání ,nedohody	1	33.3%
nedohody	1	33.3%

Tabulka 8: Objasnění nepříznivého klimatu v 6. a 7. ročníku v hodinách TV.

Ve výše uvedené tabulce vidíme konkrétní příklady, proč se 3 žáci rozhodli uvést ve svých odpovědích, že v hodinách tělesné výchovy není příjemné klima ani dobré vztahy mezi spolužáky. Nejčastějším důvodem jsou vzájemné neshody a dohady mezi spolužáky.

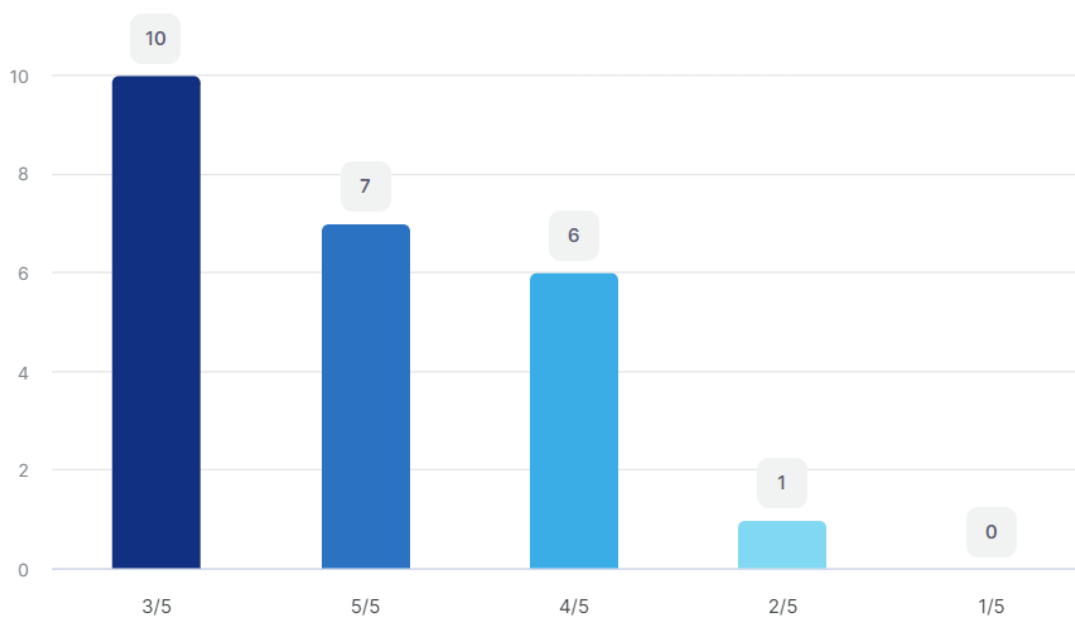
4. Myslíš, že by se měly zrakově handicapovaní vzdělávat se zdravými dětmi společně v jedné škole?



Graf 18: Společné vzdělávání zrakově handicapovaných žáků v 6. a 7. ročníku.

Z celkového počtu 24 respondentů se 12 žáků shodlo na tom, že souhlasí se společným vzděláváním se zrakově handicapovanými. K těmto žákům se přidává i dalších 8 žáků, kteří ve svých odpovědích uvedli, že spíše souhlasí. Čtyři zbývající žáci jsou proti společnému vzdělávání a nesouhlasí s ním.

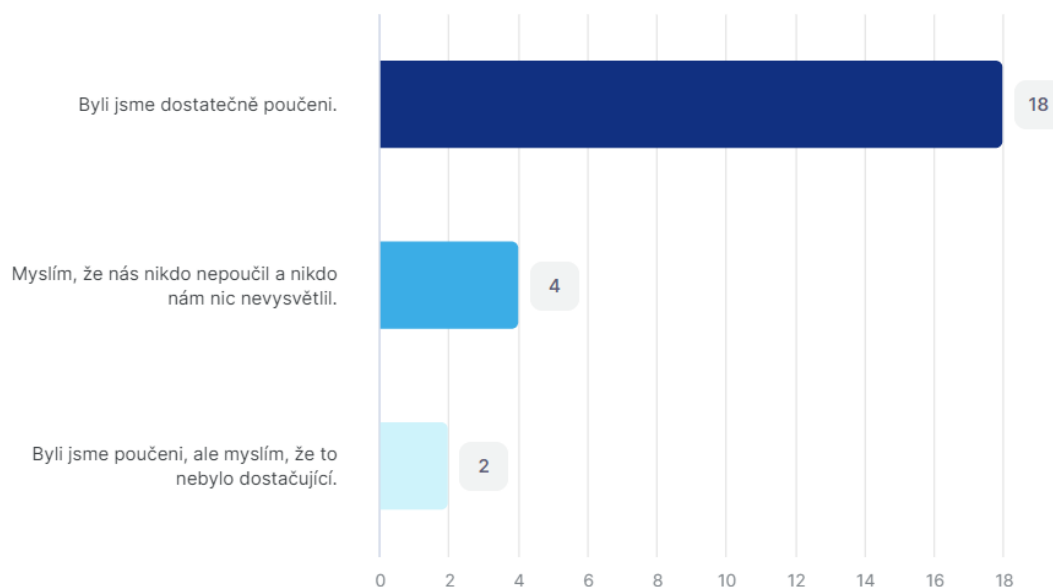
5. Zznamenej na škále, jak vnímáš toto vzdělávání v hodinách TV (plný počet hvězdiček znamená spokojenost).



Graf 19: Společné vzdělávání ze zrakově handicapovanými v 6. a 7. ročníku.

Z následujícího grafu je zřejmé, že většina žáků ve třídě vnímá integrované vzdělávání se zrakově handicapovaným spolužákem pozitivním způsobem.

6. Byli jste jako kolektiv třídy poučeni o zvláštnostech handicapovaného spolužáka a možnostech, jak mu pomáhat?



Graf 20: Poučení o zvláštnostech zrakově handicapovaných žáků v 6. a 7. ročníku.

Z celkového počtu 24 respondentů se 18 z nich domnívá, že byli dostatečně poučeni o zvláštnostech zrakově handicapovaného spolužáka. Dva žáci uvedli, že poučení pro ně nebylo dostačující a zbývající 4 žáci se shodli na tom, že je o zvláštnostech a možnostech, jak pomoci zrakově handicapovaným nikdo nepoučil.

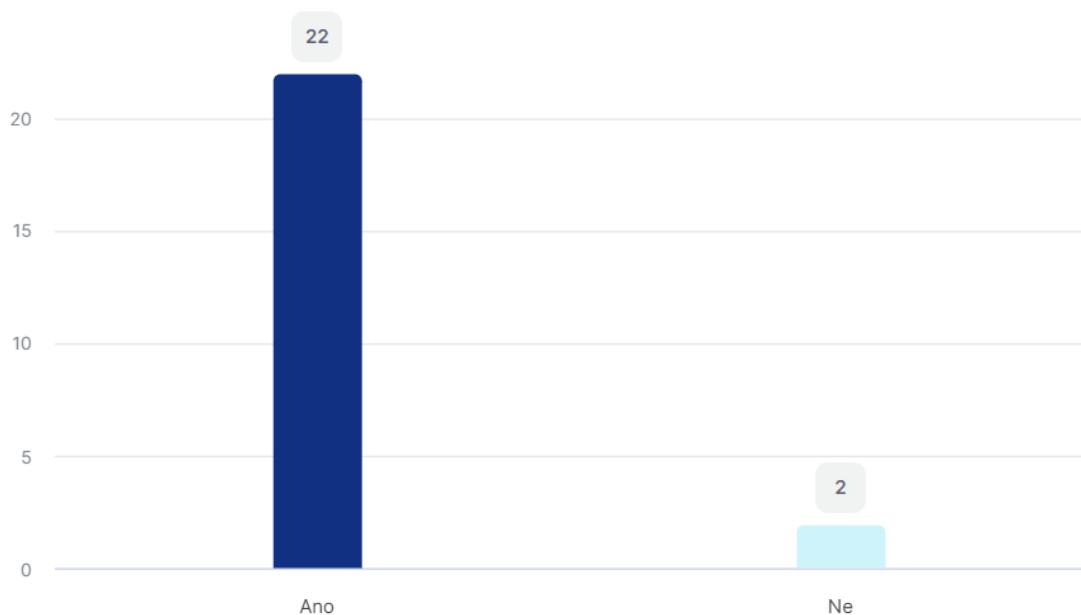
7. Jak vnímáš přítomnost asistenta pedagoga v hodnách tělesné výchovy?



Graf 21: Názor na asistenta pedagoga v hodinách tělesné výchovy v 6. a 7. ročníku.

Z výše uvedeného grafu je patrné, že většina žáků vnímá přítomnost asistentky v hodinách tělesné výchovy pozitivně. Šestnáct žáků se domnívá, že jim asistentka pomáhá zvládat společnou výuku se zrakově handicapovaným Dominikem. Sedm žáků uvedlo, že asistentka pomáhá rozvíjet a budovat příjemné klima ve třídě a má také velký podíl na začlenění Dominika do kolektivu třídy. Šest žáků uvedlo, že asistentka pomáhá nejen Dominikovi, ale i ostatním žákům. Asistentka pomáhá nejen handicapovanému Dominikovi, ale také učitelé i ostatním žákům. Pouze jeden žák, si myslí, že spolupráce asistentky se zrakově handicapovaným Dominikem narušuje výuku.

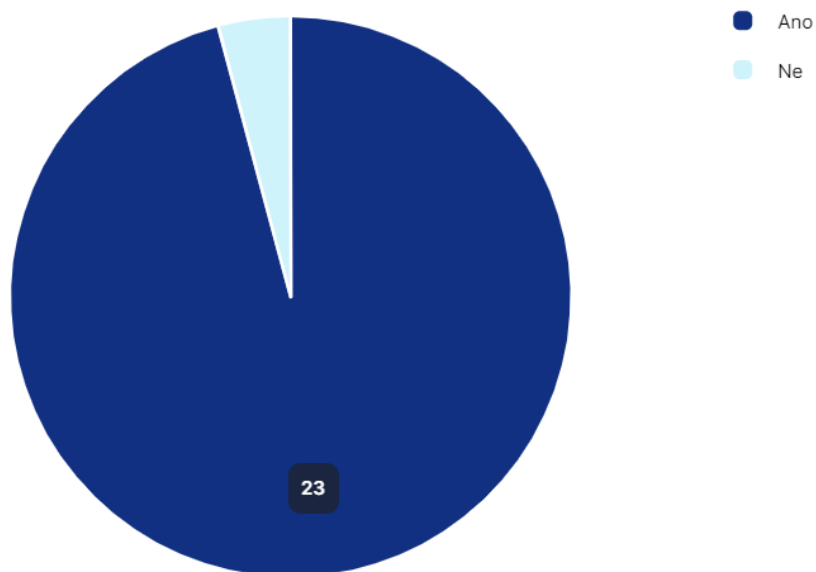
8. Myslíš, že učitel a asistent dokáží efektivně spolupracovat ve výuce tělesné výchovy a na základě dobré spolupráce vytváří kvalitní podmínky pro společné vzdělávání?



Graf 22: Vzájemná spolupráce učitele TV a asistentky pedagoga v 6. a 7. ročníku.

Většina žáků se shodla na tom, že učitel tělesné výchovy je schopný s asistentkou pracovat efektivně a vytvářet tak příznivé podmínky pro společné vzdělávání. Pouze dva žáci se domnívají, že učitel tělesné výchovy není schopný s asistentkou zrakově handicapovaného Dominika spolupracovat.

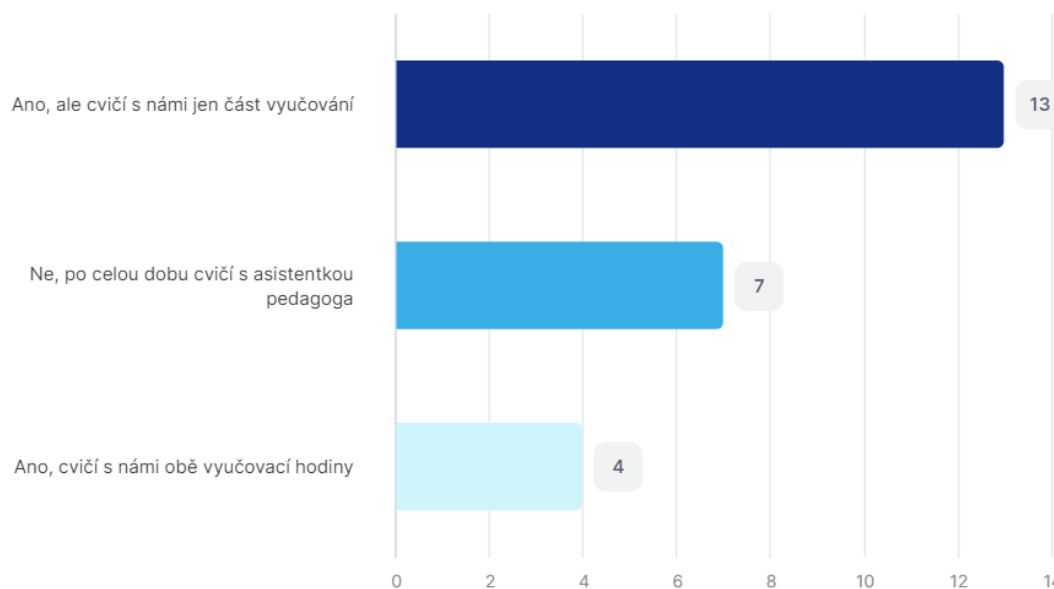
9. Pomáhá asistent pedagoga zrakově handicapovanému žákovi v hodinách tělesné výchovy?



Graf 23: Pomoci zrakově handicapovanému žákovi od AP v 6. a 7. ročníku.

Dvaatřicet žáků se shodlo na tom, že asistentka je v hodinách tělesné výchovy zrakově handicapovanému Dominikovi nápomocná. Zbývající dva žáci si myslí, že je pomoc asistentky pedagoga nedostačující.

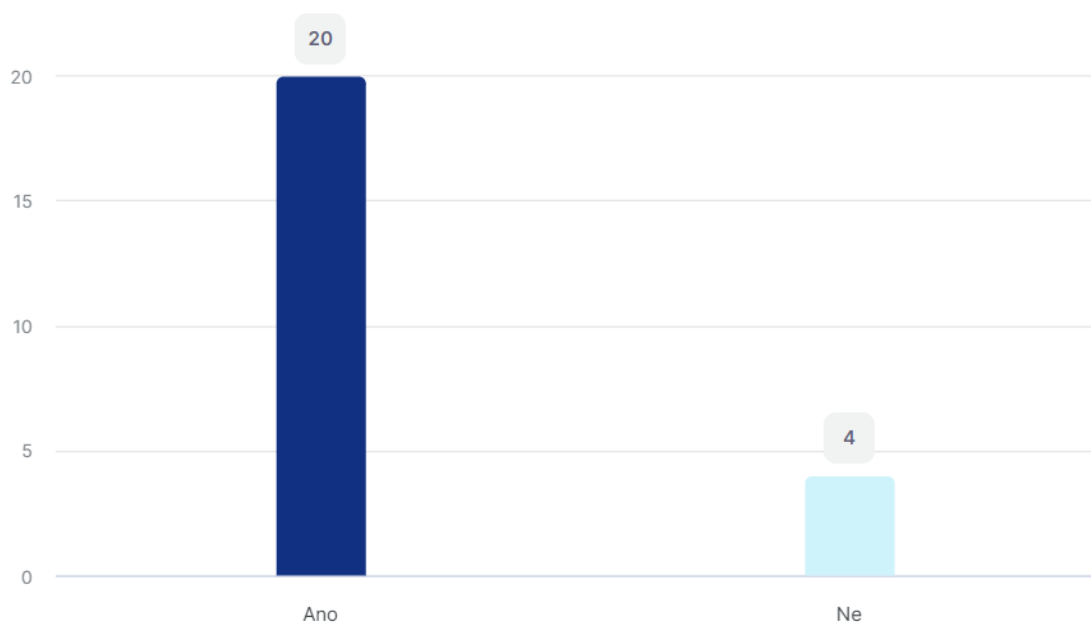
10. Probíhá tělesná výchova zrakově handicapovaného spolužáka společně se zbytkem třídy?



Graf 24: Organizace integrované tělesné výchovy v 6. a 7. ročníku.

Většina žáků se shoduje na tom, že je zrakově handicapovaný Dominik do hodin tělesné výchovy integrován pouze v některých částech vyučovací jednotky. Druhou nejčastější odpovědí je, že se žák do hodin se zdravými spolužáky nezapojuje vůbec, ale vykonává individuální činnosti s pomocí asistentky pedagoga. Čtyři žáci se shodují na tom, že s nimi Dominik cvičí obě vyučovací jednotky.

11. Existuje nějaká sportovní disciplína, činnost nebo hra, kterou s vámi zrakově postižený spolužák vykonává společně?



Graf 25: Aktivity sloužících k integraci v hodinách TV v 6. a 7. ročníku.

Z výše zaznamenaných odpovědí vyplývá, že jsou v hodinách tělesné výchovy realizovány společné aktivity a sportovní činnosti, které vedou k integraci zrakově handicapovaného Dominika do hodin tělesné výchovy a žáci je mohou vykonávat společně. Čtyři žáci s touto odpovědí nesouhlasí a shodují se na tom, že takové aktivity v hodinách realizovány nejsou. Konkrétní příklady společných aktivit jsou uvedeny v následujícím grafu č. 26.

12. Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a ANO, napiš o kterou disciplínu, činnost nebo hru se jedná

běh, opičí dráha, skákání přes švihadlo, skok do písku, rybičky rybičky rybáři jedou , atd.

na podložce jsme se vystrčovali Házení si s míčem, běh, skákání přes švihadlo
no opici draha atd.

skákání přes švihadlo překážková dráha

skok do písku, běh , švihadlo....

skok,švihadlo,běh,skok do písku lezení po tyči

OPIČÍ DRAHA uvedl jsem ne pohybové hry

skok do dálky slepá opičí dráha nevím

.. ne skok přes švihadlo, běh, skok do písku

skákání přes švihadlo, běh, opičí dráha, někdy rybičky, skákání do písku, hod míčem do koše

běh, skok do písku Překážková dráha kde byl lepší jak Láďa z naší třídy.

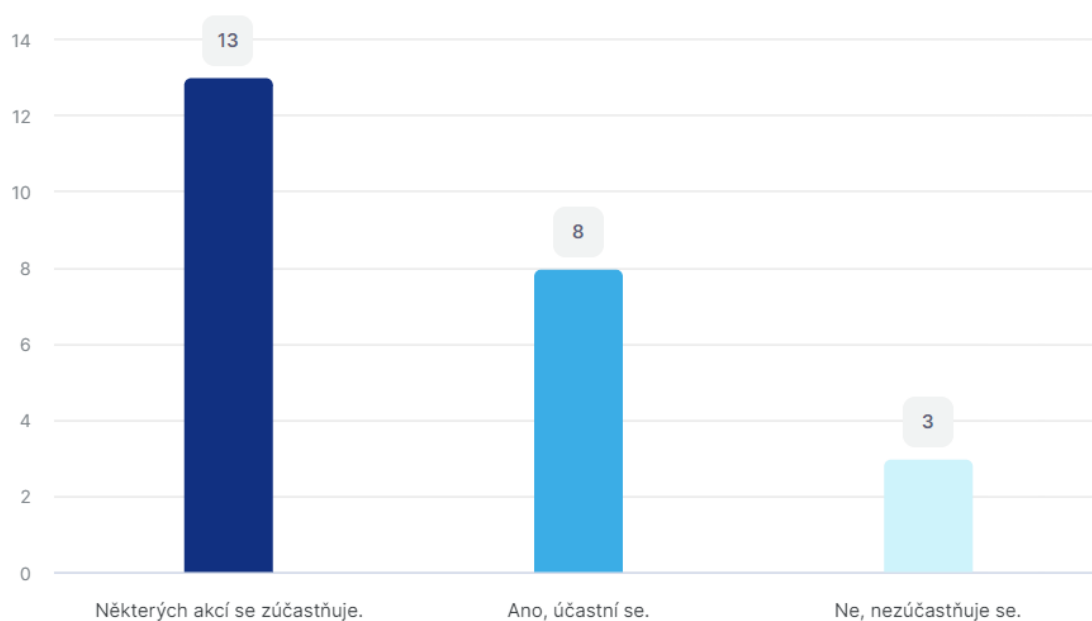
hráli jsme opici drahu s zavazanyma ocima a on byl lepší jak lada z nasi tridy

běhání štafety na konci školního roku běh,házení kriketovým míčem a skákání

Graf 26: Příklady aktivit sloužících k integraci v hodinách TV v 6. a 7. ročníku.

Mezi nejčastější aktivity, které jsou realizovány společně se zrakově handicapovaným Dominikem patří: skok přes švihadlo, běh, opičí dráha, skok daleký a házení s míčem.

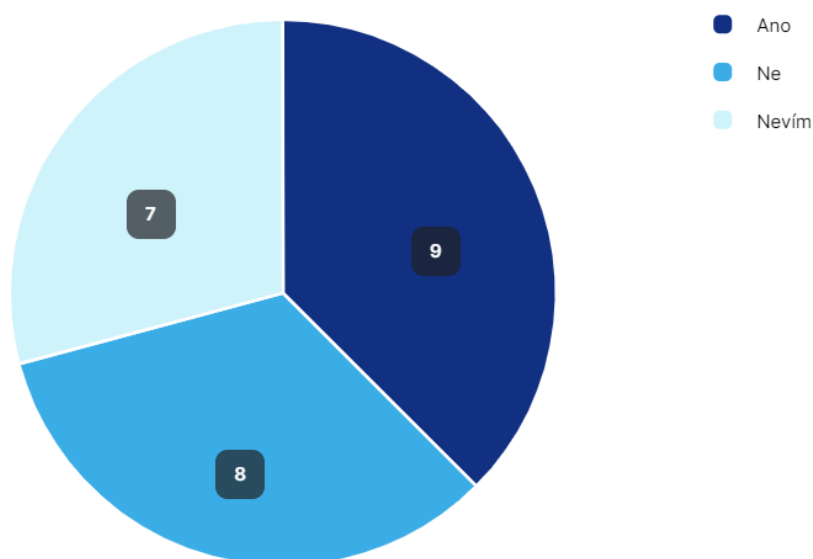
13. Účastní se spolužák se zrakovým handicapem společných sportovních akcí v rámci školy?



Graf 27: Účast zrakově handicapovaného na sportovních akcích školy v 6. a 7. ročníku.

V rámci školy probíhá každý rok několik sportovních akcí. Většina žáků se domnívá, že se zrakově handicapovaný Dominik účastní sportovních akcí v rámci školy. Pouze tři žáci z celkového počtu 24 respondentů se shodli na tom, že se žádných sportovních akcí konaných v rámci školy Dominik nezúčastňuje.

14. Změnil se na základě společného vzdělávání se zrakově postiženým žákem tvůj osobní názor na tyto osoby?



Graf 28: Názor na zrakově handicapované žáky v 6. a 7. ročníku.

Z výše uvedeného grafu odpovědělo na výše uvedenou otázku 9 žáků z celkového počtu 24 respondentů, že na základě společného vzdělávání se zrakově handicapovaným spolužákem u nich došlo ke změně názoru na tyto osoby. Zatímco u dalších 8 žáků společné vzdělávání žádnou změnu v jejich postoji k těmto osobám nevyvolalo.

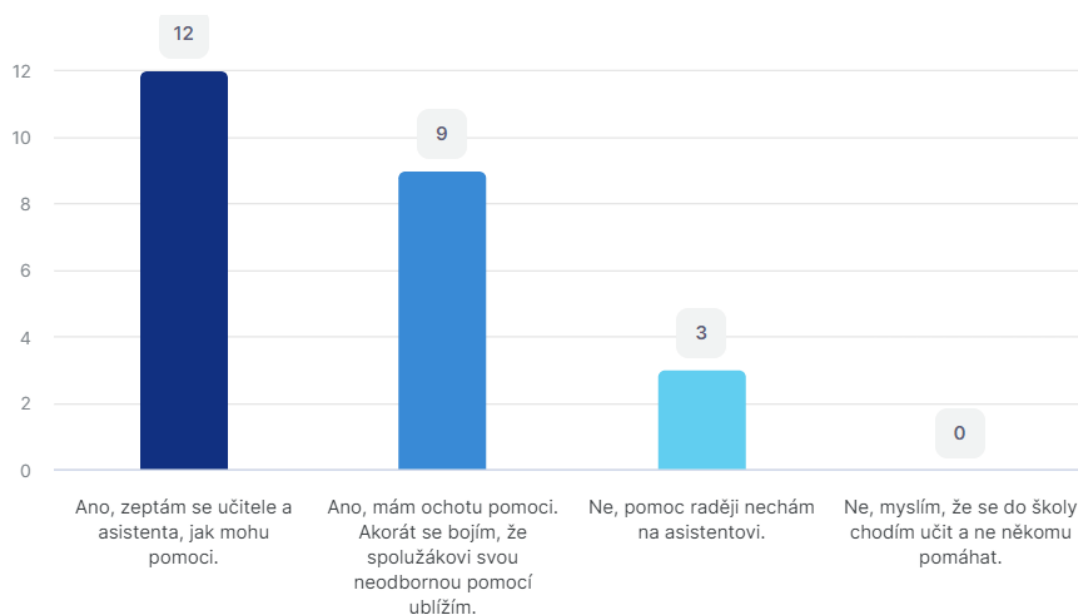
15. Jak nyní vnímáš zrakově handicapované osoby?

	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Negativně		1	1		4	5	13	Pozitivně

Tabulka 9: Vnímání zrakově handicapovaných osob v 6. a 7. ročníku.

Dvaadvacet žáků vnímá zrakově handicapované osoby pozitivně, zatímco zbývající dva žáci z celkového počtu 24 respondentů je vnímá negativním způsobem.

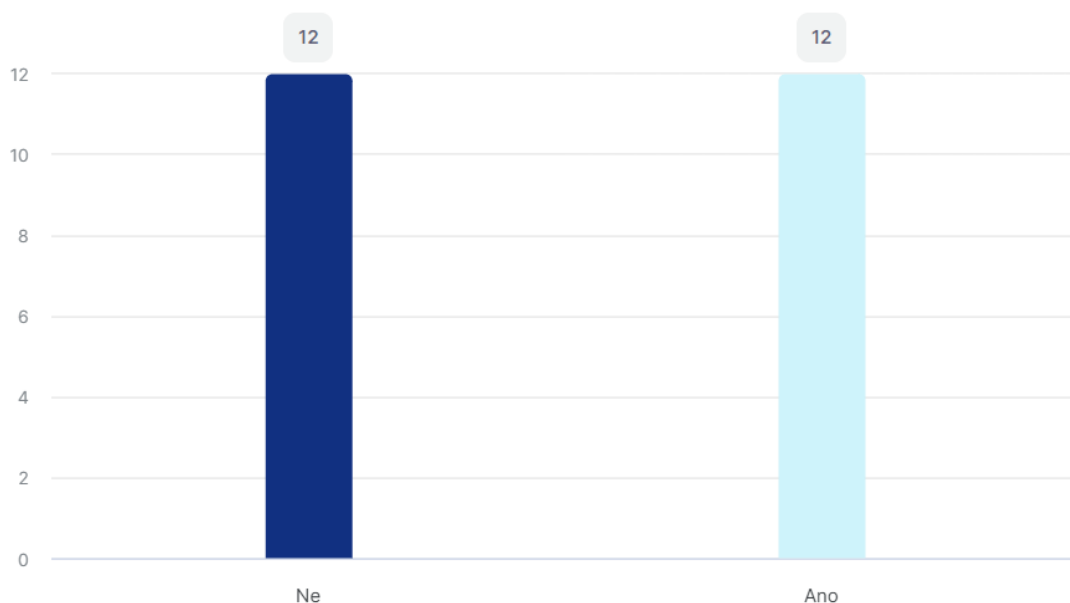
16. V případě, že spolužák se zrakovým postižením potřebuje při hodině TV pomoci, pomůžeš mu?



Graf 29: Ohleduplnosti k zrakově handicapovanému spolužákovi v 6. a 7. ročníku.

Dvanáct žáků je ochotno svému zrakově handicapovanému spolužákovi pomoci na základě předchozí konzultace s učitelem nebo asistentkou pedagoga. Devět žáků je ochotno pomoci, ale bojí se, aby Dominikovi svou pomocí neublížili a zbývající tři žáci nechají pomoc na asistentce pedagoga.

17. Myslíš, že učitel TV vede výuku rozdílně, když je přítomen žák se zrakovým handicapem?



Graf 30: Hodiny TV za přítomnosti zrakově handicapovaného žáka v 6. a 7. ročníku.

Z následujícího grafu je čitelné, že 50 % z celkového počtu 24 respondentů souhlasí s tím, že učitel tělesné výchovy vede hodiny rozdílným způsobem za přítomnosti zrakově handicapovaného spolužáka.

18. Omezuje tě přítomnost zrakově handicapovaného žáka v hodinách tělesné výchovy?



Graf 30: Přítomnost zrakově handicapovaného žáka v TV v 6. a 7. ročníku.

Z celkového počtu 24 respondentů uvedlo 23 žáků, že je Dominik svou přítomností v hodinách tělesné výchovy neomezuje. Pouze jeden žák uvedl, že mu zrakově handicapovaný Dominik v hodinách tělesné výchovy občas překáží.

Celkové zhodnocení výsledků dotazníkového šetření v 6. a 7. ročníku

Většina žáků 6. a 7. ročníku uvedlo v dotazníkovém šetření, že je v jejich třídě na tělesnou výchovu příjemné klima. Mezi nejčastější aspekty, které je narušují vzájemné neshody mezi spolužáky. Více jak polovina respondentů souhlasí se vzděláváním zrakově handicapovaných žáků společně se zdravými dětmi v jedné škole. Pozitivně vnímají i společné vzdělávání zrakově handicapovaných žáků a jejich přítomnost v hodinách tělesné výchovy. Žáci uvádí, že bylo jejich poučení o zrakově handicapovaných žácích dostatečné. Přítomnost asistentky pedagoga v hodinách žákům nevadí a domnívají se, že společně s učitelem tělesné výchovy dokáží vytvářet příjemné klima a spolupracovat. Zároveň potvrzují to, že asistentka pedagoga Dominikovi v hodinách tělesné výchovy pomáhá a dostatečně se mu věnuje. Dominik s nimi cvičí jen část vyučovací hodiny. Společně se svými spolužáky vykonává následující disciplíny: skok daleký, běh, skok přes švihadlo a opičí dráhu. Žáci svými odpověďmi potvrzují, že integrace neprobíhá pouze v rámci tělesné výchovy, ale také v rámci některých sportovních akcí a soutěží pořádaných základní školou.

Více než polovina žáků souhlasí s tím, že se díky společnému vzdělávání se zrakově handicapovanými žáky změnil jejich postoj k těmto osobám a zrakové osoby vnímají téměř všichni respondenti pozitivně. V hodinách tělesné výchovy je většina žáků ochotna Dominikovi pomáhat. Polovina respondentů se domnívá, že učitel tělesné výchovy vede hodinu jinak za nepřítomnosti zrakově handicapovaného žáka, ale i přesto uvedla většina žáků, že je přítomnost zrakově handicapovaného spolužáka v hodinách TV neomezuje.

4.2 Výsledky pozorování hodin tělesné výchovy

Na základě pozorování hodin tělesné výchovy bylo zjištěno následující: Je velký rozdíl, pokud v hodinách tělesné výchovy působí nejen učitel, ale i asistentka pedagoga. Učitel bez přítomnosti asistentky pedagoga musí věnovat zvýšenou pozornost a péči zrakově handicapovanému žákovi a nemůže se plně věnovat celé skupině. Aktivita žáka v hodině tělesné výchovy za nepřítomnosti asistentky je výrazně nižší. Mladšímu zrakově handicapovanému žákovi jsou ochotni jeho spolužáci pomáhat, neberou ho jako nutné zlo. Oproti tomu, staršímu zrakově handicapovanému spolužákovi pomohou, ale pouze na základě pokynů učitele, nikoliv sami od sebe. Záznamy z hodin jsou uvedeny v přílohách diplomové práce jako příloha č. 1, 2, 3 a 4.

4.3 Výsledky rozhovorů

Rozhovor byl stanoven jako doplňující výzkumná metoda pro doplnění a ujasnění výsledků získaných na základě dotazníkového šetření, pozorování a analýzy školních dokumentů. Rozhovory (viz příloha č 5, 6, 7, 8) potvrdily informace a výsledky získané na základě dotazníkového šetření a pozorování (viz přílohy 1, 2, 3, 4. Jednalo se zejména o skutečnost, že integrace u staršího žáka neprobíhá tak, jak stanovuje odborná literatura ideální stav. I chlapec sám potvrdil, že se ve třídě necítí dobře, naopak u jeho mladšího bratra probíhá integrace poměrně lépe. Oba chlapci se ztotožňují v tom, že je hodina za přítomnosti asistentky pedagoga více efektivní.

4.4 Výsledky analýzy školních dokumentů

Na základě analyzování vybraných školních dokumentů došlo k potvrzení, požadavků, které byly stanoveny na základě odborné literatury v teoretické části práce. Zejména se jedná o to, že žáci se zrakovým postižením nesmí vykonávat některé činnosti a sportovní aktivity. Během pohybu v tělocvičně i venku se musí dbát na jejich úplnou bezpečnost. Teorie i praxe jsou ve shodě i v rámci podpůrných opatření, jedním z nich je i asistent pedagoga.

4.5 Výsledky cílů a úkolů diplomové práce

Na základě výzkumných východisek diplomové práce došlo k naplnění hlavního cíle, kterým bylo zjistit, do jaké míry lze praktikovat inkluzivní vzdělávání na běžné základní škole. Dle mého názoru, je toto vzdělávání možné za předpokladu, že škola poskytne vhodné podmínky pro toto vzdělávání. Na základě pozorování bylo zjištěno, že hodiny tělesné výchovy probíhají první hodinu společně, kdy jsou realizovány pohybové aktivity, činnosti a hry, do kterých se mohou zapojit i zrakově handicapovaní žáci. Druhá hodina je věnována kolektivním míčovým hrám, do kterých se zrakově handicapovaní nezapojují, ale vykonávají aktivity individuální. Hodiny jsou více efektivní za přítomnosti asistentky pedagoga, která se zrakově handicapovaným žákům věnuje individuálně a učitel má tak více prostoru a času věnovat se skupině žáků. Veškeré poznatky ze zaznamenaných hodin byly potvrzeny na základě rozhovorů a dotazníkového šetření. Došlo k naplnění i dílčích úkolů, které zjišťovaly, jak jsou vnímání zrakově handicapování žáci skupinou žáků. U staršího zrakově handicapovaného žák, který dochází do 9. ročníku se na základě dotazníkového šetření, rozhovoru se samotným žákem, učitelem tělesné výchovy a asistentky pedagoga potvrdilo, že zrakově handicapovaný žák do kolektivu třídy nezapadá a je spíše na okraji. Zatímco u druhé zrakově handicapovaného žáka, který navštěvuje 6. ročník se na základě dotazníkového šetření, rozhovoru se samotným žákem, učitelem tělesné výchovy a asistentkou pedagoga potvrdilo, že žák se do kolektivu třídy začlenil velmi dobře.

Stejně tak se na základě analýzy dotazníkového šetření, kterého se účastnili žáci druhého stupně docházející na tělesnou výchovu se zrakově integrovanými žáky a analýzy rozhovorů učitele tělesné výchovy a žáků s handicapem zraku potvrdilo, že přítomnost asistentky v hodinách tělesné výchovy je nezbytně nutná. Učitel tělesné výchovy se nemůže zrakově handicapovaným žákům věnovat individuálně, tím pádem dochází za nepřítomnosti asistentky pedagoga ke snížení aktivace zrakově handicapovaných žáků.

5 Diskuze

Pod podmínkami pro vzdělávání zrakově postiženého žáka v běžné škole si lze představit mnoho věcí. Znamená to tedy, že celý proces tohoto vzdělávání v prostředí běžné školy není záležitostí pouze materiálního vybavení školy, ale jedná se o proces spolupráce rodiny a školy, pedagogů, vedení školy, odborníků ze stran lékařů a speciálních pedagogů a samozřejmě chuť a touha samotného žáka vzdělávat se v běžné škole. **Jak subjektivně hodnotí výuku tělesné výchovy, do níž jsou integrováni žáci se zrakovým postižením učitel tělesné výchovy?** Učitel tělesné výchovy hodnotí integrovanou tělesnou výchovu kladně, o integraci žáků se zrakovým postižením usiluje především pomocí kolektivních her, kterých se mohou tito žáci zúčastnit společně s jejich spolužáky, dále pomocí kompenzačních pomůcek a speciálních pedagogických metod.

H1: Škola, která integruje zrakově handicapované žáky, jim umožňuje aktivní zapojení do hodin tělesné výchovy. **POTVRZENO**

H3: Učitel tělesné výchovy využívá při hodinách tělesné výchovy pedagogické metody a kompenzační pomůcky, které podporují zapojení zrakově handicapovaného žáka do hodin tělesné výchovy. **POTVRZENO**

K úspěšné integraci zrakově handicapovaných žáků přispívá i jejich osobní vztah k tělesné výchově a volnočasovým sportovním aktivitám. U jedince, který bude mít negativní vztah ke sportu a tělesné výchově, bude patrně obtížnější začlenění do hodin tělesné výchovy. **Jaký mají vztah inkludovaní žáci se zrakovým postižením k tělesné výchově a volnočasovým sportovním aktivitám?** Mladší zrakově handicapovaný žák Dominik je soutěživý a vnímá tělesnou výchovu ve škole pozitivně. Hodiny tělesné výchovy ho baví a přináší mu radost. Zatímco jeho starší bratr Martin se přiznal k tomu, že není příliš pohybově nadaný, a proto u něj není tento předmět příliš oblíbený a bere ho spíše jako relaxaci.

Finková (2007) hodnotí přínos vzdělávání zrakově postižených žáků společně s ostatními vrstevníky jako přínosné v tom, že se obě skupiny ve škole setkávají. Nevýhody vidí Finková v možné nepřipravenosti běžných škol a pedagogických pracovníků na toto vzdělávání.

Jednou z hlavních příčin nepřipravenosti běžných základních škol a pedagogických pracovníků na vzdělávání zrakově handicapovaných žáků může být fakt, že asistenti pedagoga potřebují pro výkon své profese dle Zákona o pedagogických pracovnících základní vzdělání a rekvalifikační kurz. Další vzdělávání v této oblasti je pro pedagogy i asistenty pedagoga dobrovolné. O této skutečnosti jsem se přesvědčila ve strukturovaných rozhovorech s učitelem tělesné výchovy a asistentkami pedagoga, kde učitel tělesné výchovy a asistentka pedagoga uvádí, že žádný kurz ani školení, které by se týkalo vzdělávání a integrace zrakově handicapovaných jedinců do běžné základní školy neabsolvovali (viz přílohy 5,6,7), i přes to, že se v případě učitele tělesné výchovy jedná o první zkušenost s těmito žáky.

H2: Učitelé a asistentky pedagoga absolvovali vzdělávací kurzy a školení týkající se vzdělávání žáků se zrakovým postižením. **VYVRÁCENO**

Bartoňová (2012) se domnívá, že je nutné, aby se nejen učitelé, ale i asistenti pedagoga, kteří pracují se zrakově handicapovaným žákem, dál samostatně vzdělávali, neboť jen tak může dojít k úspěšné integraci.

Co se týká vztahu žáka, školy a jeho rodiny, Keblová (1996) vnímá v procesu integrace zrakově handicapovaného žáka do běžné školy úlohu rodičů jako klíčovou. Pro rodiče totiž znamená začlenění jejich dítěte do procesu integrace rovněž velkou zátěž, neboť budou nuceni spolupracovat se školou, domácí příprava bude poměrně náročnější než u zdravého dítěte. Keblová (1996) se zabývá i otázkou, do jaké míry by měli vědět ostatní spolužáci ve třídě o postižení jejich spolužáka.

Udává, že mezi učiteli převládají dva názory – tedy upozornit ostatní žáky ve třídě na zvláštnosti jejich nového spolužáka a charakter jeho handicapu s tím, aby věděli, jak mu mohou být nápomocni. Druhým názorem je žáky na handicap ani zvláštnosti spolužáka neupozorňovat.

Při porovnání odpovědí z dotazníkového šetření na otázku: Zda byli žáci jako kolektiv třídy dostatečně poučeni o handicapu jejich spolužáka a možnostech, jak mu pomáhat vyplývá, že z 6. a 7. ročníku se 18 žáků z celkového počtu 24 žáků domnívá, že poučení o handicapu jejich spolužáka pro ně bylo dostačující. Oproti tomu v 8. a 9. ročníku je o dostatečném poučení o zrakově handicapovaných přesvědčeno pouze 9 žáků z celkového počtu 18 žáků.

V případě, že o postižení spolužáka jejich spolužáci nic neví, Keblová (1996) navíc dodává, že neznalost zvláštností, které s sebou handicap nese, jako i nedostatečné vysvětlení těchto zvláštností ze strany vyučujících, může vést ze strany ostatních žáků k posměškům a šikaně zdravotně znevýhodněného spolužáka

Vnímají žáci se zrakovým handicapem situaci ve třídě mezi svými spolužáky a integraci v hodinách tělesné výchovy pozitivně a jak je vnímají jejich spolužáci?

Pokud se podíváme na integraci zrakově handicapovaného žáka Martina (17 let) je z dotazníkového šetření, rozhovorů s učitelem tělesné výchovy, asistentkou pedagoga i samotným Martinem patrné, že do třídního kolektivu příliš nezapadl, ale spolužákům v hodinách tělesné výchovy Martin nepřekáží a vnímají ho pozitivně. Jednou z hlavních příčin horšího začlenění do kolektivu může být, že je Martin o 2–3 roky starší než jeho spolužáci. K úspěšné integraci do kolektivu třídy přispívají školy v přírodě, kterých se Martin nezúčastnil a lyžařský kurz, který byl na základě covidových opatření zrušen. Martin má také úplně jiné zájmy než jeho spolužáci. V případě mladšího zrakově handicapovaného Dominika (13 let) je situace úplně jiná. Dominik se do kolektivu třídy, s kterou absolvuje hodiny tělesné výchovy začlenil velmi dobře a dochází na hodiny rád. Dominik je na rozdíl od svého staršího bratra stejně starý, jako jeho vrstevníci. Nedávno se zúčastnil školy v přírodě, kde byl dokonce sám na pokoji se svými spolužáky a od svého bratra se liší i povahou, je upovídaný, spontánní a velmi komunikativní.

Slowík (2007) vysvětluje pojem inkluze jako takové začlenění, kdy postižení jedinci vykonávají stejnou měrou všechny aktivity, jako jedinci zdraví. U jedinců s těžkým zrakovým postižením je nutné se pozastavit nad otázkou, zda jsou schopni se účastnit všech aktivit se zdravými jedinci? Zdá se, že nejsou. Odpověď na svou otázku jsem našla po analýze školních dokumentů, kde je přímo napsáno, které aktivity nesmí v hodinách tělesné výchovy zrakově handicapovaní jedinci vykonávat.

O tom, že zrakově handicapovaní žáci opravdu nevykonávají se svými zdravými spolužáky veškeré aktivity, jsem se přesvědčila v hodinách tělesné výchovy, které jsem měla možnost navštívit. Zrakově handicapovaní jedinci cvičili se svými spolužáky pouze část vyučovací hodiny a poté vykonávali speciální cvičení s asistentkou pedagoga.

H5: V hodinách tělesné výchovy jsou realizovány aktivity, které vykonávají zrakově handicapovaní žáci společně se svými spolužáky, ale i aktivity individuální. **POTVRZENO**

Starší literatura, jako například Keblová (1996), nezmiňuje působení asistenta pedagoga ve třídě, ale uvádí, že v případě těžší zrakové vady je možnost umístit do třídy i druhého pedagoga, ale pouze za předpokladu, že ostatní žáci jsou obeznámeni s tím, proč je ve třídě i druhý pedagog. Zatím co Bartoňová (2012) tvrdí, že přítomnost asistenta pedagoga v tělesné výchově může mít i svá úskalí, neboť může tvořit bariéru mezi zrakově handicapovaným žákem a jeho spolužáky. Na základě analýzy odpovědí dotazníkového šetření a rozhovoru s učitelem tělesné výchovy, je role asistenta v hodinách tělesné výchovy stěžejní. Učitel se za přítomnosti asistentky pedagoga může věnovat naplno všem žákům a zvyšuje se i aktivita zrakově handicapovaného žáka v hodinách tělesné výchovy. Zároveň jsou asistentky pedagoga vnímány v obou třídách pozitivně.

H4: Přítomnost asistenta pedagoga a jeho spolupráce s učitelem tělesné výchovy je nezbytně nutná. **POTVRZENO**

Pokud se zamyslím nad výrokem Bartoňové, musím připustit, že v některých případech je její výrok pravdivý. Dle mého názoru by vůbec nebylo špatné, kdyby některé aktivity se zrakově handicapovaným vykonávali spolužáci místo asistentky pedagoga. Mohlo by tak dojít k lepšímu začlenění zrakově handicapovaných do třídního kolektivu.

Lze tedy říci, že integrace/ inkluze v případě zrakově postižených žáků a studentů v hodinách tělesné výchovy je reálnou záležitostí. Žáci zrakově handicapovaní mají právo na vzdělání jak v síti škol zaměřených na vzdělávání zrakově postižených žáků, tak ve školách hlavního vzdělávacího proudu, tzn. běžných školách.

6 Závěr

Diplomová práce se věnuje tématu, které se zbývá integrací zrakově handicapovaných žáků do hodin tělesné výchovy na běžné základní škole J. V. Sticha-Punta Žehušice. Pro toto téma jsem s rozhodla na základě své vlastní iniciativy. Mnoho materiálů k tomu, jak začlenit zrakově handicapované žáky do hodin tělesné výchovy a jak s nimi pracovat jsem v dostupných zdrojích nenašla, což bylo potvrzeno i v jedné z odpovědí učitele tělesné výchovy (viz příloha 5), a tak jsem se rozhodla načerpat nové vědomosti, ale také inspiraci ve výše zmíněné škole, kam oba zrakově handicapovaní chlapci dochází.

Úkoly práce byly realizovány a cíl práce byl naplněn.

Práce našla shodu v možnostech realizace integrovaného vzdělávání zrakově handicapovaných žáků na běžné základní škole. Integrace je možná za předpokladu, že škola poskytne zrakově handicapovaným žákům vhodné podmínky, pomůcky a pomůže jim realizovat podpůrná opatření. Důležitá je samozřejmě spolupráce mezi rodinou, školou a školskými poradenskými zařízeními. Výzkumná východiska nás seznámila s faktem, že učitel ani asistenti pedagoga na běžné základní škole skutečně nemají dostatek zkušeností se vzděláváním zrakově handicapovaných žáků, pro některé se jedná o první zkušenost s takovými žáky (viz přílohy 5,6,7).

Výzkumná východiska potvrdila, že za dopomoci asistenta pedagoga má učitel dostatek času a prostoru na to, aby se mohl věnovat kolektivu skupiny. Integrace zrakově handicapovaného žáka do hodin tělesné výchovy je skutečně možná, ale role asistenta pedagoga je v procesu integrace stěžejní. Vzdělávat všechny děti v jedné škole může být skutečně přínosné pro obě skupiny, tedy zdravé i handicapované, neboť zdraví jedinci se naučí handicapované žáky brát jako sobě rovné, čímž se snižuje míra předsudků vůči handicapovaným osobám v dospělosti. Děti se učí vnímat handicapované jaké běžnou součástí lidské společnosti.

V hodinách, které jsem měla možnost pozorovat, jsem viděla se zrakově handicapovanými žáky pracovat především asistentky pedagoga a učitele tělesné výchovy.

Z tohoto důvodu by mohl být výzkum dále rozšířen o navržení vhodných aktivit, které by přispěly k integraci zrakově handicapovaných jedinců do hodin tělesné výchovy se zdravými žáky.

Já osobně bych doporučila do individuálních aktivit zrakově handicapovaného žáka zapojit nejen asistentku pedagoga, ale i ostatní žáky. Například by se mohli žáci pravidelně střídát při rozcvičce, během kterých by se zrakově handicapovaným pracoval vždy jeden vybraný žák, a ne pouze asistent pedagoga. Dále by nebylo od věci, aby se sami žáci pokusili jednou za čas vymyslet pohybovou aktivitu, nebo činnost, kterou by mohli všichni žáci včetně zrakově handicapovaných vykonávat v rámci hodin tělesné výchovy společně.

Napsání mé diplomové práce mi dalo mnohem víc, než jen splnění vytyčených cílů, které jsem si na začátku stanovila. Umožnila mi poznat skvělou rodinu, která nebere zrakový handicap jako nějaké omezení, ale jako běžnou součást jejich krásného a spokojeného života. Seznámila jsem se s dvěma nevidomými chlapci: starším Martinem, který je velmi ctižádostivý, rád zpívá a na základě své píle se dostal na gymnázium, probojoval se do krajského kola dějepisné olympiády a sní o tom, že jednou bude učit na vysoké škole dějepis. Mladším nevidomým Dominikem, který je velmi kontaktní, má rád všetečné otázky, na které se velmi těžko hledají správné odpovědi, jeho krásný hlas a tóny vycházející z elektrické kytary, na kterou se naučil hrát sám, roztancují i to nejnáročnější publikum.

I přes to, že žijí každý den ve tmě a nemají takové štěstí, aby viděli svět stejně jako my, září jejich oči štěstím a v jejich srdci převládá radost. A jestli bych si mohla něco přát, bylo by to, aby se jim splnila všechna přání, touhy a sny, o kterých v hloubi duše sní.

7 Seznam použité literatury

BALUNOVÁ, Kristína; HEŘMÁNKOVÁ, Dita a LUDÍKOVÁ, Libuše. Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0381-1.

BARTOŇOVÁ, Radka a JEŠINA, Ondřej. Individuální vzdělávací plán ve školní tělesné výchově. Učebnice. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3152-9.

BASLEROVÁ, Pavlína. Metodika práce se žákem se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3307-3.

BASLEROVÁ, Pavlína. Metodika práce se žákem se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN isbn978-80-244-3307-3.

BENEŠ, Pavel. Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2110-6.

BLÁHA, L. PYŠNÝ, L. Provozování pohybových aktivit zrakově handicapovanou populací. Ústí nad Labem: UJEP v Ústí nad Labem, 2000.

BUBENÍČKOVÁ, Hana; KARÁSEK, Petr a PAVLÍČEK, Radek. Kompenzační pomůcky pro uživatele se zrakovým postižením. Brno: TyfloCentrum Brno, 2012. ISBN 978-80-260-1538-

ČERMÁK, K. KRÁL, T. Úprava didaktiky školní atletiky pro zrakově postižené. Praha: Karolinum, 1997, ISBN 978-80-7184-384-9

ČERMÁK, Karel a KRÁL, Tomáš. Úprava didaktiky školní atletiky pro zrakově postižené: E. Dostál, V. Velebil. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-384-9.

FINKOVÁ, Dita a LANGER, Jiří. Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4303-4.

FINKOVÁ, Dita; LUDÍKOVÁ, Libuše a RŮŽIČKOVÁ, Veronika. Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

FISCHER, Slavomil. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální : učebnice pro studenty učitelství. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložila Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GREGOROVÁ, L., Vývoj hrubé motoriky a prostorové vnímání u dětí se zrakovým postižením, 1999, ISBN: 0375-0922

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HRABINEC, J. Prostor pro porozumění tělesné kultuře. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003.

HRABINEC, J. Tělesná výchova na 2. stupni základní školy. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3625-2.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JESENSKÝ, Ján. Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-941-1.

JEŠINA, Ondřej a KUDLÁČEK, Martin. Aplikovaná tělesná výchova. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2738-6.

KÁBELE, F. Tělesná výchova mládeže vyžadující zvláštní péči. 2.vyd. Praha: SPN, 1976.

KÁBELE, František. Tělesná výchova mládeže vyžadující zvláštní péči: příručka pro studující speciální pedagogiky na pedagogických fakultách. 3. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1988.

KEBLOVÁ, Alena. Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-051-6.

KEBLOVÁ, Alena. Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením: [metodická příručka pro učitele]. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-65-5.

KEBLOVÁ, Alena. Zrakově postižené dítě. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1.

KEBLOVÁ, Alena; LINDÁKOVÁ, Lydie a NOVÁK, Ivan. Náprava poruch binokulárního vidění. Praha: Septima, 2000. ISBN 80-7216-121-0.

KOCHOVÁ, Klára a SCHAEFEROVÁ, Markéta. Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

KVĚTOŇOVÁ, L. Základy oftalmologie, Brno-Paido, 1993, ISBN: 80-210-0667-6

KVĚTOŇOVÁ, Lea a ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. Speciální pedagogika znevýhodněného člověka se zrakovým postižením. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2022. ISBN 978-80-7603-337-5.

KVĚTOŇOVÁ, Lea. Oftalmopedie. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-50-8.

LUDÍKOVÁ, L., Tyflopédie, díl 1., Univerzita Palackého Olomouc, 1988, 70 s.

LUDÍKOVÁ, Libuše a RŮŽIČKOVÁ, Veronika. Tyflopédie pro výchovné pracovníky. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1189-x.

LUDÍKOVÁ, Libuše. Vzdělávání hluchoslepých I. Praha: Scientia, 2000. ISBN 80-7183-225-1.

MACHKOVÁ, I. (2008). Sport jako prostředek integrace. In M. Kudláček, T. Vyskočil. (eds.). Integrace – jiná cesta 2. Olomouc: Univerzita Palackého.

MACHOVÁ, Jitka. Biologie člověka pro speciální pedagogy: celostátní vysokoškolská učebnice pro studující oboru učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči a studující oboru vychovatelství pro osoby vyžadující zvl. péči. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). Praha: SPN, 1993. ISBN 80-04-23795-9.

MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka. Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního nebo zdravotního. Online. In: . 2015. Dostupné z: <https://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>. [cit. 2024-07-01].

MIKLOVÁ, L. Ovlivnění svalové dysbalance u osob se zrakovým postižením, Praha, 2006, bakalářská práce FTVS

MOJŽÍŠEK, L. Vyučovací metody. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1975.

NIELSENOVÁ, Lilli. Učení zrakově postižených dětí v raném věku. Speciální pedagogika. Praha: ISV (nakladatelství), 1998. ISBN 80-85866-26-9.

PEŠATOVÁ, Ilona a TOMICKÁ, Václava. Úvod do integrativní speciální pedagogiky. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-268-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online. 2017. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>. [cit. 2024-06-30].

RENOTIÉROVÁ, Marie a LUDÍKOVÁ, Libuše. Speciální pedagogika. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9.

RÖDEROVÁ, Petra; KVĚTOŇOVÁ, Lea a NOVÁKOVÁ, Zita. Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. ISBN 9788073151454.

RŮŽIČKOVÁ, V. KROUPOVÁ, K. Pohled na samostatný pohyb a prostorovou orientaci osob se zrakovým postižením. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5273-9.

RYBOVÁ, Lucie a JEŠINA, Ondřej. Peer tutoring ve školní tělesné výchově. Tělesná výchova a sport mládeže: odborný časopis pro učitele, trenéry a cvičitele. 2010, roč. 76, č. 3, s. 6-9. ISSN 1210-7689.

RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. Didaktika školní tělesné výchovy. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-659-7.

SKALOVÁ, J., Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu, 2. doplňkové vydání, Praha, 1985, SPN-nepedagogické nakladatelství.

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMÝKAL, J. Těžce zrakově postižené dítě v rodině. Brno: Mateřská škola pro nevidomé a děti se zbytky zraku v Brně, 1980.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. SCAN. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-x.

SUCHOMEL, Aleš. Tělesně nezdátelné děti školního věku: (motorické hodnocení, hlavní činitelé výskytu, kondiční programy). Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-140-6.

SYNEK, Svatopluk a SKORKOVSKÁ, Šárka. Fyziologie oka a vidění. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3992-2.

TRNKA, Václav. Charakteristika a organizace sportu osob se zrakovým postižením v České republice. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1958-3.

VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. 3. přeprac. rozš. vyd. Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

VILÍMOVÁ, V. Didaktika tělesné výchovy. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-033-6.

VÍTKOVÁ, Marie (ed.). Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální. 2., rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VLASÁKOVÁ, N. Alternativní pojetí struktury vyučovacích hodin školní TV. Tělesná výchova a sport mládeže: odborný časopis pro učitele, trenéry a cvičitele. 1994, roč. 60, č. 7, s. 36-39. ISSN 1210-7689.

Vyhláška č. 27/2016: Vyhláška o vzdělávání žáků s speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>. [cit. 2024-07-01].

WIENER, Pavel. Prostorová orientace zrakově postižených. 3., upr. vyd. Praha: Univerzita Karlova., 2006. ISBN 80-239-6775-4.

Zahraniční zdroje:

CRESWELL, John W. Qualitative inquiry and research design : choosing among five traditions. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998, xv, 403. ISBN 0761901442.

TOMKINSON, G. R. & OLDS, T. S., 2007 a. Secular changes in pediatric aerobic fitness test performance: The global picture. Pediatric fitness secular trends and geographic variability. Medicine and Sport Science, Karger, vol. 50, p. 46-66. ISBN 978-3-8055-8177-6.

8 Seznam příloh

Příloha 1 – Záznamový arch z hodiny tělesné výchovy 6. a 7. ročníku

Příloha 2 – Záznamový arch z hodiny tělesné výchovy 6. a 7. ročníku

Příloha 3 – Záznamový arch č. 1 z hodiny tělesné výchovy 8. a 9. ročníku

Příloha 4 – Záznamový arch č. 2 z hodiny tělesné výchovy 8. a 9. ročníku

Příloha 5 – Strukturovaný rozhovor s učitelem tělesné výchovy

Příloha 6 – Strukturovaný rozhovor s asistentkou pedagoga Dominika

Příloha 7 – Strukturovaný rozhovor s asistentkou pedagoga Martina

Příloha 8 – Strukturovaný rozhovor se zřakově handicapovanými žáky

Příloha 9 – Strukturovaný dotazník pro žáky

9 Přílohy

Příloha 1 Záznamový arch z hodiny tělesné výchovy 6. a 7. ročníku

Škola Základní škola Žehušice	Třída 6. a 7. ročníku přítomno 23 chlapců z celkového počtu 25
Předmět Tělesná výchova	
Pozorování žáci: Integrovaný žák 6. ročníku základní školy s postižením zraku	
Cíl pozorování: Zjistit míru/způsob zapojení do výuky a potřeby žáka ve výuce, zjistí	
Pozorovatel Martina Lukáčová	Datum 9.4.2024

Záznam z pozorování:

Cíle výuky (stanovené, jasné, přizpůsobené, dosažené, smysluplné)	Cíle výuky nebyly přímo sděleny, ale v úvodu hodiny zazněl plán vyučovací jednotky, který byl sdělen všem žákům v tělocvičně
Metody výuky 1) propojení jazyka a obsahu, 2) navazování na předchozí znalosti/dovednosti, 3) vizualizace, 4) důraz na komunikaci, jazykovou produkci + možnosti participace, zapojení integrovaných žáků	Žáci, kteří byli přítomni byli velmi hluční, proto bylo velmi důležité pracovat se silou hlasu. Kromě toho, byla velmi často využívána píšťalka, která upozorňovala žáky na začátek a konec zvolení aktivity. Obsahem dnešní vyučovací jednotky byla překážková dráha naslepo a míčová hra fotbal. Na překážkové dráze museli žáci překonat následující: slalom, nízkou překážku, kotoul na žíněnce, střelbu na pránu a lezení na žebřiny.

	<p>Žáci byli rozděleni do týmů a v týmech si vytvořili dvojice. Jeden z dvojice byl vždy navigátor.</p> <p>Integrovaný žák se zrakovým postižením byl součástí týmu. V prvním pokusu překonal dráhu s pomocí asistentky. V pokusu druhém se ho sám od sebe ujal jeho spolužák. Myslím, že tato aktivita byla vhodně zvolena k integraci zrakově postiženého žáka, neboť demonstrovala ostatním žákům, jak obtížné je překonat takovou dráhu pro jejich zrakově postiženého spolužáka. Do druhé části hodiny nebyl zrakově postižený žák zapojen, neboť se hrálo s klasickým fotbalovým míčem, a tak vykonával aktivity s paní asistentkou. Komunikace probíhala nejen mezi žáky a učitelem, ale také mezi spolužáky navzájem. Do vzájemné komunikace spolužáků byl velmi často začleněn i integrovaný žák.</p>
<p>Zadané úkoly (srozumitelnost zadání, přiměřenost / splnitelnost, reakce žáka)</p>	<p>Společné úkoly, které byly žákům zadány, byly formulovány srozumitelně, jasně a stručně, byly přiměřené aktuálnímu věku i tělesnému stavu všech žáků i žáka integrovaného. Samostatné úkoly sdělovala zrakově postiženému žákovi paní asistentka.</p>
<p>Sociální aspekty (komunikace se spolužáky, umístění ve třídě...)</p>	<p>Komunikace mezi integrovaným žákem a jeho spolužáky v rámci hodiny tělesné výchovy probíhala samovolně, bez podnětů učitele nebo asistentky pedagoga</p>

STRUKTURA VYUČOVACÍ JEDNOTKY:

Čas	Fáze	Aktivita	Poznámky	Pomůcky
10 min	Úvodní část	Nástup, seznámení žáků s obsahem hodiny, organizační pokyny, bezpečnost	V úvodní části došlo i k přípravě pomůcek potřebných pro realizaci dráhy naslepo	
10 min	Průpravná část	Rozcvičení a protažení celého těla - rozběhání v tělocvičně 400 m - rozcvička	Rozběhání ani rozcvičky se zrakově postižený žák nezúčastnil	Během rozcvičky a rozběhání se integrovaný žák převlékal v šatně
10 min		Rozdělení do týmů a dvojic, příprava překážkové dráhy,	Žáci se samostatně rozdělují do týmů a dvojic	
45 min 20 min	Hlavní část	Překážková dráha	Žáci překonávají překážkovou dráhu naslepo Na překonání mají dva pokusy Dráhu překonává i zrakově postižený žák – nejprve z dopomocí asistentky poté se svým spolužákem	Kužele, žíněnky, lavičky, fotbalové míče, brány, žebřiny, šátky

30 min		Fotbal	Po přípravě herní plochy se žáci rozdělí do dvou týmů. Před samotnou hrou došlo k zopakování pravidel. Do této hry se integrovaný žák nemohl zapojit. Prováděl individuální aktivitu společně se svou asistentkou: driblink s klasickým míčem, skoky přes švihadlo, ručkování po žebřinách, přitahy nohou k břichu na žebřinách, kliky, plazení za ozvučeným míčem. Po absolvování cvičení v tělocvičně byla trénována u zrakově postiženého žáka prostorová orientace pomocí slepecké hole(celkový čas cvičení 25 minut)	Brány, fotbalový míč U zrakově postiženého: švihadlo, žebřiny, podložka na cvičení, ozvučený míč, slepecká hůl
5 min	Závěrečná část	Úklid doskočiště, úklid hrací plochy a pomůcek v hodině	Všichni cvičící i necvičící žáci uklízí použité pomůcky. Integrovaný žák čeká na pokyny učitele.	
2 min		Nástup, zhodnocení výuky, pochvaly, nedostatky, pozdrav, odchod do školy	Zrakově postižený žák odchází z tělocvičny do šatny s paní asistentkou.	

Tipy/ doporučení do výuky/ Závěry:

Hodina, kterou jsem měla možnost pozorovat, byla pestrá. Líbila se mi integrace zrakově handicapovaného žáka v první části hodiny. Probíhala zde komunikace mezi vyučujícím, zrakově handicapovaným, asistentkou pedagoga i mezi spolužáky.

Příloha 2 Záznamový arch z hodiny tělesné výchovy 6. a 7. ročníku

Škola Základní škola Žehušice	Třída 6. a 7. ročníku Přítomno 22 chlapců z celkového počtu 25
Předmět Tělesná výchova	
Pozorování žáci: Integrovaný žák 6. ročníku základní školy s postižením zraku	
Cíl pozorování: Zjistit míru/způsob zapojení do výuky a potřeby žáka ve výuce, zjistí	
Pozorovatel Martina Lukáčová	Datum 23.4.2024

Záznam z pozorování:

Cíle výuky (stanovené, jasné, přizpůsobené, dosažené, smysluplné)	Na začátku vyučovací jednotky zazněly cíle hodiny, které byly jasné, stručné a smysluplné.
Metody výuky 1) propojení jazyka a obsahu, 2) navazování na předchozí znalosti/dovednosti, 3) vizualizace, 4) důraz na komunikaci, jazykovou produkci + možnosti participace, zapojení integrovaných žáků	Cílem dnešní hodiny byl běh na 60 m a kolektivní míčová hra fotbal. Učitel tělesné výchovy pracoval po celou dobu vyučovací jednotky s intonací a sílou hlasu. Žáci se v dnešní hodině věnovali běhu na 60 m a kolektivní míčové hře fotbal. Komunikace probíhala mezi učitelem, žákem se zrakovým postižením a asistentkou pedagoga. Komunikace mezi spolužáky a zrakově postiženým spolužákem byla nenucená a spontánní.

	<p>K zapojení integrovaného žáka došlo především v první části vyučovací jednotky při rozběhání na zvukový signál asistentky pedagoga a rozcvičce.</p> <p>V druhé části vyučovací jednotky byly realizovány aktivity individuální s pomocí asistentky.</p>
<p>Zadané úkoly</p> <p>(srozumitelnost zadání, přiměřenost / splnitelnost, reakce žáka)</p>	<p>Společné úkoly, které byly žákům zadány, byly formulovány srozumitelně, jasně a stručně, byly přiměřené aktuálnímu věku i tělesnému stavu všech žáků i žáka integrovaného. Samostatné úkoly sdělovala zrakově postiženému žákovi paní asistentka.</p>
<p>Sociální aspekty</p> <p>(komunikace se spolužáky, umístění ve třídě...)</p>	<p>Komunikace mezi integrovaným žákem a jeho spolužáky v rámci hodiny tělesné výchovy probíhala samovolně, bez podnětů učitele nebo asistentky pedagoga.</p>

STRUKTURA VYUČOVACÍ JEDNOTKY:

Čas	Fáze	Aktivita	Poznámky	Pomůcky
10 min	Úvodní část	Nástup, seznámení žáků s obsahem hodiny, organizační pokyny, bezpečnost	V úvodní části došlo i k přípravě pomůcek potřebných pro realizaci dráhy naslepo	
10 min	Průpravná část	Rozcvičení a protažení celého těla - rozběhání 200 m na ovále - rozcvička	Rozběhání se zúčastnil i zrakově handicapovaný žák s dopomocí asistentky pedagoga, která vydávala zvukové signály pomocí ozvučeného míče. Během rozcvičky odpočíval (celkový čas cvičení 5 minut)	Ozvučený míč
10 min		Běžecská abeceda - rozdělení do družstev - provádění jednotlivých cviků na krátkou vzdálenost	Žáci se samostatně rozdělují do týmů a provádí cviky běžecské abecedy – zrakově handicapovaný běží na zvukový signál bez provádění jednotlivých cviků (celkový čas cvičení 4 minuty)	
45 min 15 min	Hlavní část	Běh na 60 m	Žáci se rozdělí do závodních dvojic podle výkonnosti a nastaví si správně bloky. Zrakově handicapovaný žák čeká, až všichni odběhnou. Mezitím skáče přes švihadlo a čeká na signál učitele. Běh je realizován za pomoci spolužáka, který vydává zvukový signál pomocí ozvučeného míče (celkový čas cvičení 15 minut)	Bloky, stopky, ozvučený míč
35 min		Fotbal	Po přípravě herní plochy se žáci rozdělí do dvou týmů. Před samotnou hrou došlo k zopakování pravidel. Do této hry se integrovaný žák nemohl zapojit. Prováděl individuální aktivitu společně se svou asistentkou: driblíng s míčem, běh na zvukový	Míč, ozvučený míč

			signál, házení s ozvučeným míče, skok do písku na zvukový signál a nácvik prostorové orientace. Po absolvování cvičení v tělocvičně byla trénována u zrakově postiženého žáka prostorová orientace pomocí slepecké hole ve školním prostředí a poté venku v okolí školy (celkový čas cvičení 30 minut)	
5 min	Závěrečná část	Úklid doskočiště, úklid hrací plochy a pomůcek v hodině	Všichni cvičící i necvičící žáci uklízí použité pomůcky. Integrovaný žák čeká na pokyny učitele a odchází do šatny s asistentkou	
2 min		Nástup, zhodnocení výuky, pochvaly, nedostatky, pozdrav, odchod do školy	Zrakově postižený žák se nástupu neúčastní.	

Tipy/ doporučení do výuky/ Závěry:

V hodině byly realizovány aktivity, do kterých byl zrakově handicapovaný žák zařazen: rozběhání na ovále 200 m za zvukovým podnětem, běh 60 m na zvukový podnět. Zároveň byly plněny aktivity individuální: skok přes švihadlo, přihrávky ozvučeným míčem, házení ozvučeného míče, skok do písku a nácvik prostorové orientace. Komunikace probíhala mezi asistentem pedagoga, učitelem, zrakově handicapovaným žákem a jeho spolužáky. Aktivita zrakově handicapovaného žáka byla střední.

Příloha 3 Záznamový arch z hodiny tělesné výchovy 8. a 9. ročníku

Škola Základní škola Žehušice	Třída 8. a 9. ročníku Přítomno 18 žáků z celkového počtu 19
Předmět Tělesná výchova	
Pozorovaní žáci: Integrovaný žák 9. ročníku základní školy s postižením zraku	
Cíl pozorování: Zjistit míru/způsob zapojení do výuky a potřeby žáka ve výuce, zjistit	
Pozorovatel Martina Lukáčová	Datum 25.4.2024

Záznam z pozorování:

Cíle výuky (stanovené, jasné, přizpůsobené, dosažené, smysluplné)	Cíle výuky byly stanoveny v úvodní části hodiny Byly sděleny jasně, stručně a srozumitelně
Metody výuky 1) propojení jazyka a obsahu, 2) navazování na předchozí znalosti/dovednosti, 3) vizualizace, 4) důraz na komunikaci, jazykovou produkci + možnosti participace, zapojení integrovaných žáků	Učitel tělesné výchovy pracoval po celou dobu vyučovací jednotky s intonací a silou hlasu. Žáci se v dnešní hodině věnovali skoku do výšky a kolektivní míčové hře softball. Aktivity byly realizovány na základě předchozích schopností a dovedností žáků. Komunikace probíhala po celou dobu vyučovací jednotky mezi učitelem a žáky i mezi spolužáky navzájem. Bohužel jsem si nevšimla, že by byl do komunikace spolužáků zapojen i žák se zrakovým postižením.

	K zapojení integrovaného žáka došlo v hodině především v úvodní části během rozcvičky, poté byly jeho aktivity individuální.
Zadané úkoly (srozumitelnost zadání, přiměřenost / splnitelnost, reakce žáka)	Úkoly, které byly žákům zadány, byly formulovány srozumitelně, jasně a stručně, byly přiměřené aktuálnímu věku i tělesnému stavu všech žáků i žáka integrovaného, který měl úkoly individuální.
Sociální aspekty (komunikace se spolužáky, umístění ve třídě...)	Komunikace mezi integrovaným žákem a jeho spolužáky v rámci hodiny tělesné výchovy neprobíhala. K vzájemné komunikaci docházelo pouze mezi integrovaným žákem a učitelem.

STRUKTURA VYUČOVACÍ JEDNOTKY:

Čas	Fáze	Aktivita	Poznámky	Pomůcky
10 min	Úvodní část	Nástup, seznámení žáků s cílem hodiny, organizační pokyny, bezpečnost	V úvodní části došlo i k přípravě pomůcek	
10 min	Průpravná část	Rozcvičení a protažení celého těla - rozběhání na ovále 200 m - běžecká abeceda - rozcvička	Rozběhání se účastní i zrakově postižený žák – realizováno pomocí tleskajícího učitele	
10 min		Průpravná cvičení pro skok do výšky	Žáci provádí přeskoky odrazem snožmo jednož a obouž přes nízké překážky Integrovaný žák skáče přes švihadlo pod dohledem učitele- 3 série po 10 opakování (celkový čas cvičení 5 minut)	nízké překážky švihadlo
45 min 20 min	Hlavní část	Skok do výšky	Žáci se nejprve rozskáčou na doskočišti bez laťky Do tohoto cvičení byl zapojen i žák se zrakovým postižením, který společně s dopomocí učitele provádí na hlasové pokyny skok do doskočiště (celkový čas cvičení 10 minut)	doskočiště laťka

25 min		Softball	Po přípravě herní plochy se žáci rozdělí do dvou týmů. Před samotnou hrou došlo k zopakování pravidel. Do této hry se integrovaný žák nemohl zapojit. Prováděl individuální aktivitu společně se svým spolužákem, který byl necvičící. Žák se zrakovým postižením obíhá dvakrát atletický ovál na zvukový podnět, kterým bylo tleskání necvičícího spolužáka (celkový čas cvičení i s vydýcháním 10 minut)	
10 min	Závěrečná část	Úklid doskočiště, úklid hrací plochy a pomůcek v hodině	Všichni cvičící i necvičící žáci uklízí použité pomůcky. Integrovaný žák čeká na pokyny učitele.	
2 min		Nástup, zhodnocení výuky, pochvaly, nedostatky, pozdrav, odchod do školy	Zrakově postižený žák odchází do školy s učitelem tělesné výchovy. V šatně se převléká sám.	

Tipy/ doporučení do výuky/ Závěry:

V hodině, kterou jsem navštívila nebyla přítomna asistentka pedagoga. Pro pana učitele bylo velmi náročné korigovat sportovní aktivity žáků a individuálně se věnovat aktivitám se zrakově handicapovaným žákem. Komunikace mezi žáky a zrakově handicapovaným žákem neprobíhala. Aktivita zrakově handicapovaného v hodině byla nízká.

Příloha 4 Záznamový arch z hodiny tělesné výchovy 8. a 9. ročníku

Škola Základní škola Žehušice	Třída 8. a 9. ročníku Přítomno 17 chlapců z celkové počtu 19
Předmět Tělesná výchova 8. a 9. ročníku základní školy	
Pozorovaní žáci: Integrovaný žák 9. ročníku základní školy s postižením zraku	
Cíl pozorování: Zjistit míru/způsob zapojení do výuky a potřeby žáka ve výuce,	
Pozorovatel Martina Lukáčová	Datum 9.5.2024

Záznam z pozorování:

Cíle výuky (stanovené, jasné, přizpůsobené, dosažené, smysluplné)	Cíle výuky byly stanoveny v úvodní části hodiny Byly sděleny jasně, stručně a srozumitelně
Metody výuky 1) propojení jazyka a obsahu, 2) navazování na předchozí znalosti/dovednosti, 3) vizualizace, 4) důraz na komunikaci, jazykovou produkci + možnosti participace, zapojení integrovaných žáků	Žáci se v dnešní hodině věnovali běhu na 60 m a kolektivní míčové hře fotbal. Komunikace probíhala mezi učitelem, žákem se zrakovým postižením a asistentkou pedagoga. Komunikace mezi spolužáky a zrakově postiženým spolužákem neprobíhala. K zapojení integrovaného žáka došlo v hodině především v první hodině tělesné výchovy – rozběhání, běh na 60 m na zvukové signály. V druhé hodině byly aktivity individuální s dopomocí asistentky.

<p>Zadané úkoly</p> <p>(srozumitelnost zadání, přiměřenost / splnitelnost, reakce žáka)</p>	<p>Úkoly, které byly žákům zadány, byly formulovány srozumitelně, jasně a stručně, byly přiměřené aktuálnímu věku i tělesnému stavu všech žáků i žáka integrovaného, který měl úkoly individuální. Úkoly nezadával jen učitel, ale také asistentka pedagoga, která si individuální činnosti řídila sama.</p>
<p>Sociální aspekty</p> <p>(komunikace se spolužáky, umístění ve třídě...)</p>	<p>Komunikace mezi integrovaným žákem a jeho spolužáky v rámci hodiny tělesné výchovy neprobíhala. K vzájemné komunikaci docházelo pouze mezi integrovaným žákem, učitelem a asistentkou.</p>

STRUKTURA VYUČOVACÍ JEDNOTKY:

Čas	Fáze	Aktivita	Poznámky	Pomůcky
10 min	Úvodní část	Nástup, seznámení žáků s cílem hodiny, organizační pokyny, bezpečnost	V úvodní části došlo i k přípravě pomůcek	
10 min	Průpravná část	Rozcvičení a protažení celého těla - rozběhání na ovále 200 m - běžecká abeceda - rozevička	Rozběhání se účastní i zrakově postižený žák – realizováno pomocí zvukového signál (tleskání) asistentky	
5 min		Průpravná cvičení pro hod kriketovým míčkem	Žáci provádí průpravná cvičení pro hod kriketový míčkem – házení, chytání, podávání míčku osmičky ad., Zrakově handicapovaný žák si hází s asistentkou pedagoga s ozvučeným míčem	Ozvučený míč, kriketové míčky

48 min 28 min	Hlavní část	Hod kriketovým míčkem	Nejprve dojde k vyměření dráhy hodu, poté mají žáci jeden cvičný pokus – hází i zrakově handicapovaný žák. Poté mají tři měřené pokusy dle pravidel- hází i zrakově handicapovaný žák za pomoci asistentky pedagoga (postavení na místo hodu)	Kriketové míčky
22 min		Fotbal	Po přípravě herní plochy se žáci rozdělí do dvou týmů. Integrovaný žák prováděl individuální aktivitu společně s asistentkou pedagoga – přihrávky s ozvučeným míčem, skoky přes švihadlo, posilování na podložce, nácvik prostorové orientace.	Míče, branky, ozvučený míč s roličkou, švihadlo
10 min	Závěrečná část	Úklid herní plochy a pomůcek v hodině	Všichni cvičící i necvičící žáci uklízí použité pomůcky. Integrovaný žák odchází s asistentkou pedagoga do šatny.	
2 min		Nástup, zhodnocení výuky, pochvaly, nedostatky, pozdrav, odchod do školy	Zrakově postižený žák se nástupu nezúčastnil.	

Tipy/ doporučení do výuky/ Závěry:

Aktivity vhodné k integraci: rozběhání a hod míčkem. Individuální aktivity: přihrávky ozvučeným míčem, skoky přes švihadlo a nácvik prostorové orientace.

Komunikace probíhala mezi učitelem, asistentkou a zrakově handicapovaným žákem.

Příloha 5 Strukturovaný rozhovor s učitelem tělesné výchovy

Příloha 5 Strukturovaný rozhovor s učitelem tělesné výchovy

1. Setkal jste se již v minulosti se vzděláváním žáků zrakově postižených?

Osobně jsem takovou zkušenost v minulosti nezažil. Práce se zrakově postiženými v hodinách TV je tak pro mne novinkou.

2. Došlo díky integraci žáka se zrakovým postižením do běžné školy k úpravám tělocvičny nebo venkovního sportoviště?

Žádné speciální úpravy vnitřního nebo vnějšího sportoviště jsme neprováděli. Zrakově postižení žáci s námi pracují v reálném prostředí. Využíváme ale speciální cvičební pomůcky, jako například Goalball (zvukový míč).

3. Absolvoval jste nějaké vzdělávací akce (semináře, kurzy, školení...) ohledně vzdělávání žáků se zrakovým postižením?

Prozatím neabsolvoval. Snažím se být aktivní v samostudiu práce s žáky s tímto postižením v rámci dostupné literatury a videí na internetu. Byť množství dostupných informací k této problematice na internetu považuji za nedostatečné. Mnohé stěžejní informace pak čerpám od asistentek pedagoga, které žáka s touto vadou znají nejlépe. Dle toho se následně snažím přizpůsobit hodinu tělesné výchovy.

4. Byl jste seznámen se zásadami vzdělávání žáků se zrakovým postižením v rámci tělesné výchovy?

Ano, byl.

5. Jak přistupujete k žákovi se zrakovým postižením v hodinách tělesné výchovy? Jak taková hodina vypadá?

Spolu s asistentkou se jej snažíme co nejvíce zapojit do kolektivu. Máme k dispozici dvě 45 minutové hodiny TV v kuse. V první pětáctýřicetiminutovce zapojujeme zrakově postiženého do různých štafet se zbytkem třídy, běhů, posilovacích cvičení, akrobacie – kotouly, šplh. Druhá hodina je věnována většinou míčovým hrám.

Zde již není v našich silách plnohodnotně takového žáka zapojit. Tudíž se mu věnuje paní asistentka individuálně – posilovací cvičení, protažení, případně vycházka v přírodě.

6. Jak vnímáte přítomnost asistentky pedagoga v hodinách tělesné výchovy?

Naprosto jako klíčovou. Při skupině dvaceti žáků není v silách učitele tělesné výchovy ještě věnovat zvýšenou pozornost žákovi se zrakovým postižením.

7. Máte nějaké speciální hodnotící škály, které uplatňujete při hodnocení těchto žáků v tělesné výchově?

Nemáme. Posuzuji/hodnotím dle snahy žáka o zapojení se do dané aktivity. Samozřejmě s ohledem na jeho zrakové postižení.

8. Využíváte v hodinách tělesné výchovy nějaké speciální metody, formy a pomůcky?

Pro orientaci zrakově postiženého v prostoru používáme výrazové prostředky – hlas, tleskání, cinkání klíčenkou. Prozatím jsme v hodinách využívali Goalball (zvukový míč).

9. Jistě je náročné skloubit společnou výuku zrakově postiženého žáka a žáků zdravých. Jaké metody jste využíval nebo využíváte pro jejich integraci v tělesné výchově?

Jelikož se snažíme se o co největší zapojení žáka se zrakovým postižením do hodiny, tak například upravujeme pravidla různých her, aby tým se zrakově postiženým nebyl hned v úvodu znevýhodněn. Výchově jsem zmiňoval, že je nedostatek odborné literatury na toto téma, tudíž je třeba přiznat, že kolikrát jedeme metodou „pokus/omyl“, ale vždy s ohledem na zrakově postiženého žáka.

10. Nejen u žáků se zrakovým postižením, ale obecně u všech žáků je důležitá motivace. Jakým způsobem motivujete své žáky? Snažíte se je motivovat ke sportovním aktivitám i v jejich volném čase?

Snažíme se o nastavení soutěžního prostředí, tak abychom dokázali motivovat i žáky, kteří nejsou pohybové zdatní. Při míčových hrách například rozdělují týmy tak, aby utkání byla vyrovnaná a do poslední chvíle nebylo jasné, kdo zvítězí.

O možnostech sportovních aktivit mimo školní prostředí se s žáky bavíme, často přicházíme i s nabídkou sportovních klubů, nebo volnočasových aktivit. Prozatím se nám, až na výjimky, nedaří přimět žáky k větší aktivitě.

11. Účastní se zrakově postižení žáci sportovních akcí v rámci školy. Mám na mysli například sportovní kurzy a sportovní dny. Pokud ano, mají pro tyto akce nějak speciálně upravené podmínky?

Přímo sportovních akcí a sportovních dní se neúčastní. Nicméně jsou účastníky akcí typu „škola v přírodě“, kdy jsou začleněni do kolektivu dané třídy.

12. Jak vnímají zrakově postižené žáky jejich spolužáci v hodinách tělesné výchovy?

Mladší kolektiv (6. třída) bere na zrakově postiženého žáka větší ohled. Jsou mu v hodinách nápomocni a neberou to „jako nutné zlo“. Naopak z nich mám pocit, že jsou ochotni svému spolužákovi pomoci.

V případě staršího kolektivu (8. - 9. třída) je situace jiná. Prakticky si již neuvědomují, že jejich spolužák je zrakově postižený a ohled na něj berou pramálo. Respektují ale požadavky učitele TV a asistentky, kdy je žádáme o pomoc se zrakově postiženým při jednotlivých úkonech, jako je např. běh atp. Nedělají to ale automaticky tak, jako jejich mladší kolegové.

Příloha 6 Strukturovaný rozhovor s asistentkou pedagoga Martina

1. Setkala jste se již v minulosti se vzděláváním žáků se zrakovým postižením?

Ne, nikdy jsem se takovým žákem nesečkala.

2. Absolvovala jste nějaké speciální vzdělávací akce (semináře, kurzy, školení...) ohledně vzdělávání žáků se zrakovým postižením?

Ano

3. Byla jste seznámena s tím, jak postupovat k žákovi se zrakovým postižením?

Ne, nebyla jsem seznámena s tím, jak postupovat.

4. Jakým způsobem pracujete se zrakově postiženým žákem v hodinách tělesné výchovy?

Vždy dle pokynů vyučujícího.

5. Jsou činnosti, které vykonává zrakově postižený žák společně se svými spolužáky v rámci tělesné výchovy?

Ano, v hodinách tělesné výchovy jsou aktivity, které vykonává s ostatními žáky.

6. Jaká cvičení vykonáváte v rámci tělesné výchovy se zrakově postiženým žákem?

Všechny.

7. Jak hodnotíte vztah zrakově postiženého žáka k tělesné výchově?

Moc ho to nebaví, raději sedí v lavici a učí se.

8. Jak hodnotíte chování ostatních spolužáků ke zrakově postiženému spolužákovi v hodinách tělesné výchovy? Jak ho jeho spolužáci vnímají? Žáci ho tolerují.

Příloha 7 Strukturovaný rozhovor s asistentkou pedagoga Dominika

1. Setkala jste se již v minulosti se vzděláváním žáků se zrakovým postižením?

Ne, nikdy jsem nesečkala se žákem, který by měl zrakový handicap.

2. Absolvovala jste nějaké speciální vzdělávací akce (semináře, kurzy, školení...) ohledně vzdělávání žáků se zrakovým postižením?

Ano, absolvovala jsem školení.

3. Byla jste seznámena s tím, jak postupovat k žákovi se zrakovým postižením?

Ani moc ne.

4. Jakým způsobem pracujete se zrakově postiženým žákem v hodinách tělesné výchovy?

Podle svého uvážení a pocitu.

5. Jsou činnosti, které vykonává zrakově postižený žák společně se svými spolužáky v rámci tělesné výchovy?

Běh, skok přes švihadlo, šplh, kotouly.

6. Jaká cvičení vykonáváte v rámci tělesné výchovy se zrakově postiženým žákem?

Posilovací cvičení, práce s míčem, nácvik prostorové orientace.

7. Jak hodnotíte vztah zrakově postiženého žáka k tělesné výchově?

Velmi dobře.

8. Jak hodnotíte chování ostatních spolužáků ke zrakově postiženému spolužákovi v hodinách tělesné výchovy? Jak ho jeho spolužáci vnímají?

Chování spolužáků je na výborné úrovni, jsou ohleduplní.

Příloha 8 Strukturovaný rozhovor s Dominikem a Martinem

1. Máš rád tělesnou výchovu ve škole? Baví tě hodiny tělesné výchovy?

Dominik: *„Tělesnou výchovu mám rád a ve škole mě baví.“*

Martin: *„No tak já jako celkově úplně nejsem pohybově založen, takže tělesná výchova není zrovna moje oblíbená, ale je to pro mě takové relaxační bych řekl.“*

2. Jak se celkově cítíš ve třídě, se kterou chodíš na tělesnou výchovu? Jaké jsou ve třídě vzájemné vztahy? Jsou kluci ochotni ti pomáhat?

Dominik: *„No moje asistentka zrovna moc nemusí běh, takže se mnou běhají kluci a často mi i fandí. Sami od sebe mi pomoc úplně nenabízí, ale věřím tomu, že by mi rádi pomohli.“*

Martin: *„No tak u nás to funguje většinou tak, že dělám jen to, co můžu se svojí asistentkou. Občas se stane, že asistentka na tělesné výchově není, tak poprosí někoho z osmé třídy, aby se mnou běžel, ale z naší třídy ne. Ochota tam někdy je, ale jinak se dění ve třídě neúčastním. Kluci z osmé třídy jsou více ochotní než kluci u nás ve třídě.“*

3. Jaký máš vztah k učiteli tělesné výchovy? Podporuje tě v hodinách a snaží se ti v nich pomáhat?

Dominik: *„Učitel se nás snaží v hodinách motivovat, neříká nám, že jsme pomalí.*

Nemotivuje pouze mě, ale motivuje i ostatní kluky a fandí nám všem. Nikdy nás nekárá kvůli zbytečností.“

Martin: *„Vzhledem k tomu, že máme stejného učitele, tak to funguje podobně. Co se týče mě, tak se snaží mě chválit i přes to, že nejsem zrovna zdatný. Když jsme zkoušeli házet míčem, tak mi říkal, že jsem mistr světa. V posledním pokusu se mi povedl nejlepší hod a tak mi s úsměvem řekl, že jsem se celou dobu flákal.“*

4. V hodinách tělesné výchovy je s tebou i paní asistentka. Jaký spolu máte vztah a myslíš, že se ti v hodinách tělesné výchovy věnuje dostatečně?

Dominik: *„Mně se asistentka věnuje dostatečně. Vždycky pro mě něco vymyslí, jak jste viděla, když jse byla na našich hodinách. Hodiny se snaží uzpůsobit tak, aby mě to bavilo.“*

Martin: *„Asistentka se mnou dělá to, co můžu dělat. Pokud jdeme hrát něco, co nemohu dělat, tak se mnou jde na prostorou orientaci, nebo děláme kondiční cvičení. Nevymýšlí pro mě extra program, ale dělá se mnou činnosti, které potřebuji.“*

5. Myslíš si, že hodiny tělesné výchovy probíhají jinak v případě, že tam s tebou nemůže být paní asistentka?

Dominik: „*Já se přiznám, že si myslím, že se za tento rok nestalo, že by v den, kdy máme tělesnou výchovu nebyla asistentka ve škole, takže na tuto otázku nemohu úplně odpovědět.*“

Martin: „*No tak, jak jste viděla, tak v případě, kdy není ve škole odpadá třeba prostorovka. Pan učitel si se mnou v takovém případě musí poradit, takže skáču přes švihadlo, nebo dělám různá kondiční cvičení. V případě, kdy není asistentka ve škole, tak je moje aktivita nižší, protože pan učitel moc neví, co se mnou.*“

6. Jak u tebe ve třídě probíhá tělesná výchova? Cvičíš obě vyučovací hodiny se svými spolužáky? Nebo máš v hodinách i individuální sportovní činnosti?

Dominik: „*Společně cvičíme první část hodiny. V druhé části jsou moje činnosti individuální.*“

Martin: „*U nás probíhají hodiny tělesné výchovy stejně.*“

7. Které sportovní činnosti nebo hry, tě baví o tělesné výchově nejvíce?

Dominik: „*Většinou pan učitel na každou hodinu vymýšlí něco jiného, to co jsem s ním v hodinách dělal, mě bavilo všechno stejně.*“

Martin: „*Já tak úplně nemohu říct, protože to většinou bývají cviky, které jsou těžší a jednodušší. Většinou mě více baví to, co je pro mě snadnější. Nejvíce mě baví švihadlo a nejméně mě baví kliky, protože nemám správný postoj.*“

8. Používáš při tělesné výchově nějaké kompenzační pomůcky?

Dominik: „*V tělesné výchově používáme třeba ozvučený míč, který používá asistentka při běhání na běžecké trati. Asistentka si někam stoupne a míčem s rolničkami mi určuje, kam mám běžet. Kromě míče, nic jiného asi nepoužíváme.*“

Martin: „*Ozvučený míč.*“

9. Účastníš se sportovních akcí, které probíhají v rámci vaší školy (mám na mysli sportovní soutěže, závody, lyžařský výcvik, školu v přírodě...)?

Dominik: „*No tak na Žehušickém poháru jsem se já neúčastnil, protože tam jsou vždycky jen ti nejlepší, ale jinak se účastním sportovních akcí, jako jsou například olympiády.*“

Martin: „Se mnou je to vlastně stejně, protože tyhle akce probíhají ve všech třídách, jen jsme rozdělení podle věku nebo různých kritérií. Někdy, když jsou tyhle sportovní dny, tak se mnou asistentka obejde pouze některé disciplíny. Jsou zde disciplíny, které jsou povinné, ale i disciplíny, které jsou dobrovolné a plnit je nemusím.“

Maminka: „Lyžařského kurzu se kluci mohou účastnit, ale pouze v takovém případě, že jsme schopni zajistit vhodné podmínky. Zajistit školu v přírodě, není takový problém, jako zajistit lyžařský kurz. Na škole v přírodě byla s Dominikem paní asistentka, která byla součástí dopoledního i odpoledního programu. Když se jelo na lyžařský výcvik, tak byla zrovna Covidová doba, takže Martin na lyžařský výcvik nejel. Martin by jel stejně pouze v tom případě, že bychom byli schopni zajistit školeného instruktora a finance na takovou akci. Škola jako taková nedisponuje dostatečným množstvím finančních prostředků ani lidí, kteří by mohli jet, takže na lyžařském výcviku nebyl.“

10. Věnuješ se nějakému sportu, nebo sportovním aktivitám i mimo školu?

Dominik: „Ano ve volném čase chodíme plavat.“

Martin: „Ve volném čase rád plavu.“

Maminka: „Pokud se nebudeme bavit o škole tak kluci jezdí lyžovat. Spolupracujeme s Cestou životem bez bariér, takže s nimi chodí kluci plavat a jednou ročně s nimi jezdíme lyžovat. Díky tomu, že jezdíme s touto nadací, tak nám na to něco přispívají, ale vzhledem k tomu, že je zde nutné velké množství instruktorů, tak je příspěvek zanedbatelný.“

Příloha 9 dotazník pro spolužáky zrakově handicapovaných

Dotazník k diplomové práci

Dobrý den, věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího anonymního dotazníku. Dotazník je součástí výzkumu mé diplomové práce, která se týká integrace zrakově postižených žáků do tělesné výchovy na běžné základní škole.

Za vyplnění vám všem předem děkuji.

1 Do jaké třídy chodíš?

2 Myslíš si, že ve třídě, do které chodíš na tělocvik je příjemné klima? (hezké vztahy, celkový pocit pohody)

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Ne

3 Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/ uvedla NE, napiš proč.

4 Myslíš, že by se měly zrakově handicapovaní vzdělávat se zdravými dětmi společně v jedné škole?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Souhlasím Spíše souhlasím Nesouhlasím

5 Zaznamenej na škále, jak vnímáš toto vzdělávání v hodinách TV (plný počet hvězdiček znamená spokojenost).

☆☆☆☆☆☆ / 5

6 Byli jste jako kolektiv třídy poučeni o zvláštностech handicapovaného spolužáka a možnostech, jak mu pomáhat?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu z možností.*

Byli jsme dostatečně poučeni. Byli jsme poučeni, ale myslím, že to nebylo dostačující. Myslím, že nás nikdo nepoučil a nikdo nám nic nevyvětlil.

7 Jak vnímáš přítomnost asistenta pedagoga v hodinách tělesné výchovy?

Nápověda k otázce: *Zaškrtněte všechna tvrzení, se kterými souhlasíte.*

Asistent v hodině TV mi nevádí. Myslím, že učitelé pomáhá zvládnout náročnost společného vzdělávání.

Asistent pomáhá nejen handicapovanému žákovi, ale i všem ostatním, kteří potřebují pomoci.

Asistent pomáhá budovat a rozvíjet hezké vztahy a vytvářet příjemné klima ve třídě. Má velký podíl na úspěšném začlenění žáka s handicapem.

Společná práce handicapovaného žáka a asistenta narušuje chod výuky.

Myslím si, že funkce asistenta pedagoga v hodině TV je zbytečná. Učitel by výuku s handicapovaným žákem hravě zvládl i bez asistenta.

8 Myslíš, že učitel a asistent dokáží efektivně spolupracovat ve výuce tělesné výchovy a na základě dobré spolupráce vytváří kvalitní podmínky pro společné vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Zaškrtni jednu odpověď.*

Ano Ne

9 Pomáhá asistent pedagoga zrakově handicapovanému žákovi v hodinách tělesné výchovy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Ne

10 Probíhá tělesná výchova zrakově handicapovaného spolužáka společně se zbytkem třídy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano, cvičí s námi obě vyučovací hodiny Ano, ale cvičí s námi jen část vyučování Ne, po celou dobu cvičí s asistentkou pedagoga

11 Existuje nějaká sportovní disciplína, činnost nebo hra, kterou s vámi zrakově postižený spolužák vykonává společně?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Ne

12 Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a ANO, napiš o kterou disciplínu, činnost nebo hru se jedná

13 Účastní se spolužák se zrakovým handicapem společných sportovních akcí v rámci školy?

Nápověda k otázce: *Myšleny jsou například sportovní dny, výlety, sportovní tuzajse. Vyber jednu odpověď*

Ano, účastní se. Ne, nezúčastňuje se. Některých akcí se zúčastňuje.

14 Změnil se na základě společného vzdělávání se zrakově postiženým žákem tvůj osobní názor na tyto osoby?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Ne Nevím

15 Jak nyní vnímáš zrakově handicapované osoby?

Nápověda k otázce: *Zaznamenej svůj názor na škále.*

-3 -2 -1 0 1 2 3

Negativně Požitivně

16 V případě, že spolužák se zrakovým postižením potřebuje při hodině TV pomoci, pomůžeš mu?

Nápověda k otázce: *Vyberte, jak byste jednali.*

Ano, mám ochotu pomoci. *akorát se bojím, že spolužákovi svou neodbornou pomocí ublížím.* Ne, pomoc raději nechám na asistentovi. Ano, zeptám se učitele a asistenta, jak mohu pomoci. Ne, myslím, že se do školy chodím učit a ne někomu pomáhat.

17 Myslíš, že učitel TV vede výuku rozdílně, když je přítomen žák se zrakovým handicapem?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Ne

18 Omezuje tě přítomnost zrakově handicapovaného žáka v hodinách tělesné výchovy?

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdíl ve vývoji motoriky u dětí vidících a nevidomých	22
Tabulka 2: Klasifikace zrakového postižení podle WHO	25
Tabulka 3: Klasifikace příčin vzniku zrakového postižení	26
Tabulka 4: Typy zrakových vad a doporučení pohybových aktivit	52
Tabulka 5: Objasnění nepříznivého klimatu y 8. a 9. ročníku v hodinách TV.....	72
Tabulka 6: Příklady aktivit k integraci v hodinách TV v 8. a 9. ročníku.	81
Tabulka 7: Vnímání zrakově handicapovaných osob v 8. a 9. ročníku.....	84
Tabulka 8: Objasnění nepříznivého klimatu v 6. a 7. ročníku v hodinách TV.....	91
Tabulka 9: Vnímání zrakově handicapovaných osob v 6. a 7. ročníku.....	103

Seznam grafů

Graf 1: Počet žáků integrované třídy 8. a 9. ročníku v předmětu TV.	70
Graf 2: Názor žáků na klima v integrované třídě 8. a 9. ročníku v hodinách TV.	71
Graf 3: Společné vzdělávání zrakově handicapovaných žáků v 8. a 9. ročníku.....	73
Graf 4: Společné vzdělávání ze zrakově handicapovanými v 8. a 9. ročníku.	74
Graf 5: Poučení o zrakově handicapovaných osobách v 8. a 9. ročníku.	75
Graf 6: Názor na asistentku pedagoga v hodinách TV v 8. a 9. ročníku.	76
Graf 7: Vzájemná spolupráce učitele TV a asistentky pedagoga v 8. a 9. ročníku.	77
Graf 8: Pomoc zrakově handicapovanému žákovi od AP v 8. a 9. ročníku.	78
Graf 9: Organizace integrované tělesné výchovy v 8. a 9. ročníku.....	79
Graf 10: Aktivity sloužících k integraci v hodinách TV v 8. a 9. ročníku.	80
Graf 11: Účast zrakově handicapovaného na sportovních akcích školy v 8. a 9. ročníku. .	82
Graf 12: Osobní názor na zrakově handicapované žáky v 8. a 9. ročníku.	83
Graf 13: Ohleduplnost k zrakově handicapovanému spolužákovi v 8. a 9. ročníku.	85
Graf 14: Hodiny TV za přítomnosti zrakově handicapovaného žáka v 8. a 9. ročníku.	86
Graf 15: Přítomnost zrakově handicapovaného žáka v TV v 8. a 9. ročníku.....	87
Graf 16: Počet žáků integrované třídy v předmětu TV.	89
Graf 17: Názor žáků 6. a 7. ročníku na klima v integrované třídě v hodinách TV.	90
Graf 18: Společné vzdělávání zrakově handicapovaných žáků v 6. a 7. ročníku.	92
Graf 19: Společné vzdělávání ze zrakově handicapovanými v 6. a 7. ročníku.	93
Graf 20: Poučení o zvláštlostech zrakově handicapovaných žáků v 6. a 7. ročníku.	94
Graf 21: Názor na asistenta pedagoga v hodinách tělesné výchovy v 6. a 7. ročníku.....	95
Graf 22: Vzájemná spolupráce učitele TV a asistentky pedagoga v 6. a 7. ročníku.	96
Graf 23: Pomoci zrakově handicapovanému žákovi od AP v 6. a 7. ročníku.	97
Graf 24: Organizace integrované tělesné výchovy v 6. a 7. ročníku.....	98
Graf 25: Aktivity sloužících k integraci v hodinách TV v 6. a 7. ročníku.	99
Graf 26: Příklady aktivit sloužících k integraci v hodinách TV v 6. a 7. ročníku.....	100
Graf 27: Účast zrakově handicapovaného na sportovních akcích školy v 6. a 7. ročníku.	101
Graf 28: Názor na zrakově handicapované žáky v 6. a 7. ročníku.....	102
Graf 29: Ohleduplnosti k zrakově handicapovanému spolužákovi v 6. a 7. ročníku.....	104

Graf 30: Přítomnost zrakově handicapovaného žáka v TV v 6. a 7. ročníku..... 106