

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2020

Barbora Madudová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Tělovýchovné lekce pro předškolní děti s tělesným postižením

(Bakalářská práce)

Autor: Barbora Madudová
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: VYSZB výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Barbora Madudová

Studium: P17P0701

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Tělovýchovné lekce pro předškolní děti s tělesným postižením**

Název bakalářské práce AJ: Physical Education for Children with Physical Disability in Kindergarden

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá tělovýchovnými lekcemi pro předškolní děti s tělesným postižením v mateřské škole pro tělesně postižené. Teoretická část definuje dítě předškolního věku, popisuje kurikulární dokumenty pro mateřské školy a charakterizuje specifické potřeby dětí s tělesným postižením v rámci pohybových aktivit. Praktická část se uskutečňuje realizací tělovýchovných lekcí. Cílem práce je ověřit nově vytvořené hry a na základě reflexe vyvodit doporučení pro pedagogy v běžných i speciálních mateřských školách.

PRŮCHA, Jan. Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 254 s. ISBN 978-80-7552-323-5. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4. OPATŘILOVÁ, Dagmar a Dana ZÁMEČNÍKOVÁ. Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 180 s. ISBN 978-80-210-4575-0. KUDLÁČEK, Martin a Ondřej JEŠINA. Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 178 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3964-8. Kurikulární dokumenty.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.

Oponent: PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2019

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením PhDr. Miroslavy Javorské, PhD. a všechny knižní i internetové zdroje, které jsem použila, cituji na závěr práce.

V Hradci Králové dne

Barbora Madudová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Miroslavě Javorské, PhD. za její cenné rady, odborné připomínky i vedení v průběhu tvorby bakalářské práce. Dále děkuji Mgr. Lence Pánkové, ředitelce Mateřské školy Duhová pastelka a zároveň vedoucí praxe, za poskytnutí informací o dívkách, prostoru a možnosti realizovat praktickou část v zařízení.

Anotace

MADUDOVÁ, Barbora. 2020. *Tělovýchovné lekce pro předškolní děti s tělesným postižením*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

Bakalářská práce se zabývá tělovýchovnými lekcemi pro děti s tělesným postižením předškolního věku. V teoretické části je vymezeno dítě v předškolním období a popsány specifika dítěte s tělesným postižením, dále je uvedena klasifikace tělesného postižení, jsou představeny kurikulární dokumenty zabývající se jak předškolním vzděláváním, tak edukací dětí se speciálními vzdělávacími podmínkami vyplývající z pohybového omezení. Dále je v práci uvedena didaktika předškolního věku a edukační specifika dětí s tělesným postižením.

V rámci praktické části je připraveno a následně realizováno pět tělovýchovných lekcí. Na základě pozorování a sebereflexe bude ověřeno, zda přípravy jsou vhodné pro děti s tělesným postižením předškolního věku, a vyvozeno doporučení pro pedagogy.

Klíčová slova: edukace, předškolní věk, tělesné postižení, tělovýchovná lekce

Anotation

MADUDOVÁ, Barbora. 2020. *Physical Education for Children with Physical Disability in Kindergarden*. Hradec Králové: Hradec Králové University. Faculty of Education Hradec Králové University

The bachelor thesis deals with lessons of physical education focused on children with physical disabilities of preschool age. The theoretical part defines a child in the preschool period and describes the specific features of a child with physical disability, the classification of physical disability is presented, curricular documents dealing with both preschool education and education of children with special educational needs resulting from physical restrictions are introduced. Furthermore, the thesis presents the didactics of the preschool age and educational specifics oriented on children with physical disabilities.

In the practical section, five physical education lessons are prepared and implemented. Based on observation and self-reflection, it will be verified whether the preparations are suitable for children with physical disabilities of preschool age and will propose recommendations for teachers.

Key words: education, pre-school age, physical disability, physical education

Obsah

ÚVOD.....	11
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	12
1.1. POZNÁVACÍ PROCESY	13
1.2. KRESBA	15
1.3. VERBÁLNÍ SCHOPNOSTI, KOMUNIKACE.....	16
1.4. EMOCE A JEJICH VÝVOJ	17
1.5. SOCIALIZACE, SEBEPOJETÍ	18
1.6. NORMY, CHOVÁNÍ A MORÁLNÍ UVAŽOVÁNÍ.....	20
1.7. SPECIFIKA DÍTĚTE S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM.....	20
2 DÍTĚ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	24
2.1. KLASIFIKACE TĚLESNÉHO POSTIŽENÍ.....	24
2.2. DĚTSKÁ MOZKOVÁ OBRNA	26
2.2.1. Formy dětské mozkové obrny	27
2.2.2. Přidružená postižení	29
3 KURIKULUM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	32
3.1. ZÁKON Č. 561/2004 SB., O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÝM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
3.2. VYHLÁŠKA Č. 27/2016 SB., O VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁKŮ NADANÝCH.....	33
3.3. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	33
4 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	35
4.1. DIDAKTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	35
4.2. DIDAKTIKA TĚLESNÉ VÝCHOVY	37
4.3. SPECIFIKA EDUKACE DĚTÍ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM.....	41
5 PRAKTICKÁ ČÁST	47
5.1. VYMEZENÍ CÍLE	47
5.2. POPIS METODY PRÁCE.....	47
5.3. MÍSTO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	48
5.4. VÝZKUMNÝ VZOREK	49

5.4.1. Dívka č. 1.....	49
5.4.2. Dívka č. 2.....	49
5.4.3. Dívka č. 3.....	50
5.5. PŘÍPRAVY TĚLOVÝCHOVNÝCH LEKCÍ	50
5.5.1. Tělovýchovná lekce číslo 1	50
5.5.2. Tělovýchovná lekce číslo 2	53
5.5.3. Tělovýchovná lekce číslo 3	55
5.5.4. Tělovýchovná lekce číslo 4	57
5.5.5. Tělovýchovná lekce číslo 5	60
5.6. OVĚŘENÍ PŘIPRAVENÝCH TĚLOVÝCHOVNÝCH LEKCÍ.....	62
5.6.1. Tělovýchovná lekce č. 1	63
5.6.2. Tělovýchovná lekce č. 2	63
5.6.3. Tělovýchovná lekce č. 3	65
5.6.4. Tělovýchovná lekce č. 4	66
5.6.5. Tělovýchovná lekce č. 5	67
5.7. ZHODNOCENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	68
ZÁVĚR	70
BIBLIOGRAFIE.....	71
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	74
SEZNAM PŘÍLOH.....	75

Úvod

Pohyb tvoří podstatnou část života. Pro mě je pohyb důležitou součástí, neboť se mu věnuji od dětství. Člověk s tělesným postižením má omezené pohybové možnosti. Pod touto skutečností si mnozí mohou představit, že takový jedinec není schopen pohybu, ale opak je pravdou. V průběhu studia jsem absolvovala desítky hodin na praxi v mateřské škole pro děti s tělesným postižením a viděla jsem úsměvy a radost z pohybu, třebaže omezeného. Problematika pohybu u osob s tělesným postižením mě zaujala, a proto jsem se rozhodla tomuto tématu věnovat mou bakalářskou práci.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole je popsáno dítě předškolního věku, dále je vymezeno tělesné postižení se zaměřením na dětskou mozkovou obrnu, jsou definovány kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání v České republice a další kapitola je věnována didaktice předškolní edukace a speciálním vzdělávacím potřebám dětí s tělesným postižením. Praktická část se zabývá přípravou a následným provedením tělovýchovných lekcí i jejich zhodnocením, ve kterém jsou zahrnuty postřehy pro pedagogy.

Cíl bakalářské práce byl vymezen jako ověření nově vytvořené hry a na základě reflexe vyvodit doporučení pro pedagogy v běžných i speciálních mateřských školách. V průběhu pozorování tělesných aktivit během praxe v Mateřské škole Duhová pastelka, která přímo předcházela realizaci praktické části, jsem zjistila, že není potřeba vytvářet novou hru. Plně vyhovující je již známé hry přizpůsobit pro děti s tělesným postižením. Nový cíl práce si klade vytvořit vzorové tělovýchovné lekce a ověřit, zda jsou vyhovující z hlediska míry modifikace, kladených nároků, účinnosti motivace i zvolených pomůcek pro konkrétní zařízení.

V této práci je využita analýza odborné literatury a pozorování, ze kterého vyplývá, že se jedná o kvalitativní výzkum.

1 Dítě předškolního věku

Předškolní věk je charakterizován jako období, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu (Vágnerová, 2008). Začíná ve 3 letech a končí nástupem do školy. Zpravidla to bývá v 6. roku, kvůli možnosti odkladu povinné školní docházky se může posunout na 7. rok života. Langmeier rozlišuje předškolní období na dvě pojetí, a to širší a užší. Širším pojetím rozumí období *od narození až do vstupu do školy*¹, užší pojetí se shoduje s Vágnerovou. Oba autoři označují nástup do školy jako událost, která ukončuje předškolní věk.

V této fázi života se dítě *připravuje na život ve společnosti*². Dítě se dostává ze známého prostředí do prostředí s cizími lidmi, např. vrstevníci a učitelé, a má možnost lépe porozumět řádu a normám společnosti, rozvíjí se schopnost spolupráce, obohacuje se řeč, dosáhne požadované úrovně komunikace či samostatnosti, která se posune z úrovně dopomoci na úroveň soběstačnosti, zlepšuje se hrubá i jemně motorika. Postupné změny můžeme sledovat ve hře.

Hra je *základní aktivitou dětské seberealizace*³ a neodmyslitelnou součástí předškolního věku. Hra umožňuje dítěti vyrovnat se s problémy, znovuprožítí situace, pochopit souvislosti a jevy v dosud neznámém světě dospělých (Koťátková, 2005). Skrze hru má dítě možnost vyjádřit svůj postoj k realitě či vyrovnat se s ní a získat určité dovednosti. Langmeier rozlišuje čtyři formy hry, každá je zaměřena na rozvoj a procvičení jiných schopností a dovedností: funkční či činnostní, konstrukční, iluzivní a úkolová (Langmeier, 2006). Koťátková dělí hru konstruktivní, pohybovou, manipulační a námětovou (Koťátková, 2005). Hra je spontánní, dobrovolná, objevná a tvořivá. Dítě je do hry vtaženo, přináší mu uspokojení a radost. Opakování hry, kterou již absolvovalo, je pro tento věk typické. Dítě se vrací do situace, kterou zná, ví, jak se má v těchto podmínkách chovat. Přijetí role ve hře reprezentuje mezník, protože dítě odlišuje sebe od druhých a plní požadavky kladené na konkrétní roli (Koťátková, 2005). Potřeba mít partnera ve hře v předškolním období stoupá. V době nástupu do mateřské školy si dítě hraje samo, ale vedle dalších dětí. Před 4. rokem se

¹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9, str. 87.

² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4, str. 59

³ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0852-3, str. 14.

z paralelní hry stává sdružující hra: více dětí si spolu hraje, ale na hře se nedomlouvají, cílem je jejich osobní cíl a hra ostatních je nezajímá. Kooperativní hra je realizována s dalšími dětmi, hra má svá domluvená pravidla a specifické role na odlišných úrovních, děti spolupracují, komunikují.

Tělesný vývoj předškolního dítěte prochází změnou. Prodlužují se ruce a nohy, mění se proporce, snižuje se množství tuku v těle, dítě nabírá svalovou hmotu. Platí, že chlapci jsou vyšší a těžší než dívky (Říčan, 2006). S růstem se zvyšuje výkonnost celého organismu. Oproti batolecímu období jsou pohyby prováděny rychleji, koordinace získává jistotu a dítě je obratnější. Tělesná stavba začíná postupně začíná představovat relevantní roli v očích předškolního dítěte. Dítě si začíná všimnout odlišností výšky postav u dětí. Říčan spojuje tělesný tvar dítěte s prosazováním v kolektivu, a to tak, že vyšší a silnější děti zaujímají lepší pozici v kolektivu, zatímco slabší či menší děti se prosazují méně (Říčan, 2006).

1.1. Poznávací procesy

Myšlení dětí předškolního věku je odlišné od myšlení batolete i od myšlení dětí mladšího školního věku. Typickým znakem je absence logiky. Dále je potřeba zmínit pojem názorné myšlení. Case (1998) vidí největší pokrok v chápání vztahů dle různých úrovní i chápání souvislostí (in Vágnerová, 2007).

Vágnerová rozděluje poznávání okolí na *způsob, jak dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá, a způsob, jak tyto informace zpracovává*⁴. Do první kategorie se řadí:

- centrace: upoutání pozornosti na jeden znak objektu, který je zpravidla ten nejvýraznější;
- egocentrismus: dítě se rozhoduje na základě vlastního názoru, řídí se podle své aktuální nálady a na svět se dívá se zaměřením na sebe;
- fenomenismus: obraz světa vytvořen na základě zjevných znaků (např. lev není kočkovitá šelma, protože ho nemáme doma jako kočky);
- prezentismus: upnutí se na přítomnost, pro dítě je důležitý pouze přítomný okamžik.

Do způsobů, jakými dítě zpracovává získané informace o okolí, Vágnerová řadí tyto:

⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4, str. 78, 79.

- magičnost: dítě si dle své fantazie zkreslí realitu, může dojít k nerozeznávání fantazie od reality;
- animismus: dítě přisoudí neživým objektům lidské vlastnosti a tím si vysvětluje řád světa (např. slunce chodí po obloze);
- artificialismus: také slouží k pochopení věcí, kterým nerozumí (např. někdo sype sněh, andělé pláčou – dešť);
- absolutismus: polární pohled na svět, buď je něco dobré, nebo to je špatné, není nic mezi tím, existuje pouze jedna pravda;
- konfabulace: *nepravé lži*⁵; dítě dle aktuálního stavu a potřeb spojí vzpomínky a fantazijními představami a vysvětlí si situaci tak, jak potřebuje, zároveň je přesvědčeno o své pravdě, slouží k duševní harmonii;
- dodržování pravidel, řádu: rigidní dodržování řádu usnadňuje pochopení situací a zároveň buduje pocit jistoty, protože dítě již ví, co bude následovat;
- fantazie: potřeba nahlížet na svět skrze fantazii je důležité pro vyrovnaný vývoj, neboť dítě může změnit realitu dle svých pocitů a potřeb, tudíž porozumí věcem, které jsou pro něj náročné, či srovnat se s tlakem.

Paměť je závislá na zkušenostech, zralosti CNS a stupně poznávacích funkcí. I přesto, že kapacita a rychlost zpracování informace je dané na vyspělosti CNS, můžeme paměť rozvíjet paměťovými hrami a tréninku vědomé pozornosti (Kail in Vágnerová, 1991). Nemůžeme s dětmi procvičovat způsoby, jak si rychleji a lépe pamatovat, protože ony samy tyto postupy nepoužívají, jelikož jejich paměť je bezděčná. Paměť je také propojena s verbálními schopnostmi a jejich vývojem. Tyto schopnosti jsou rozvíjeny v aktivní interakci s další osobou, neboť si dítě rovná myšlenky, poukazuje na subjektivní důležité aspekty a popisuje zážitky, které si poté lépe uchová. Popsat dějovou linku a dodržet jednoduchou osnovu zvládne dítě od 5. roku života.

Děti předškolního věku si tedy představují realitu podle sebe, jak oni ji rozumí. Egocentricky se dívá na věci kolem sebe, prostor chápe dle vzdálenosti objektů od něj:

⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4, str. 61

nejbližší je největší, menší jsou objekty vzdálené. Význam času je malý, pro dítě je důležitá současnost a jeho aktuální stav. Realitu si vysvětlují pochopitelně pro ně, tudíž jejich realita nemusí odpovídat skutečnosti. Vágnerová shrnuje myšlení předškolních dětí jako útržkovité, nekoordinované, zúžené pouze na jednu oblast, absence komplexního přístupu a nepropojené. (Vágnerová, 2007). Paměť se vyvíjí společně s CNS. První vzpomínky, které si dítě uchová do pozdějšího věku, se tvoří před 4. rokem. Tyto vzpomínky se v průběhu let mohou propojit s fantazijními představami i mezi sebou navzájem, proto nemusí být přesné.

1.2. Kresba

Dětská kresba je *neverbální aktivita, ve které děti využívají grafického zobrazení k vyjádření svých poznatků, názorů a pocitů*⁶. Tato činnost stejně tak jako herní aktivita poskytuje možnost vyrovnání se s realitou, porozumění zážitků a zkušeností i prezentace svých přání, sdělení a názorů. Vývoj kresby je závislý tréninku – čím více dítě kreslí, tím lépe mu to jde.

Vývoj kresby je rozdělen do třech období: presymbolické, symbolické a období vizuálního realismu. Každé období trvá u každého jedince jinou dobu, nelze tedy určit přesné časové rozpětí, ale jsou ohraničeny kreslířskými mezníky, které jsou jasně prokazatelné. Presymbolické období trvá od 2. do 3. roku života a jeho hlavní náplní je čmárání. Dítě zjišťuje, že některé předměty zanechají stopu a některé ne, proto experimentuje a objevuje. Cílem tedy není zobrazit symboly. V tomto období se projevuje i fáze čmárání: jde o vědomé zobrazování horizontální a vertikální čáry, kruhy či smyčky a uzavřených tvarů, tudíž výtvořiny získávají konkrétnější význam (Matthews in Vágnerová, 1999). Přejchod z presymbolického období na symbolické období se objevuje kolem 3. roku. Kresba je kognitivně zpracovaná, má konkrétní význam odvíjející se od fantazie a aktuálního stavu dítěte, proto výtvořiny mohou představovat něco jiného při tvorbě a interpretaci. K vytvoření jsou využívány čáry, tečky, kruhy, poté i čtverec a obdélník. Mezi 3. a 4. rokem přibývají hlavonožci a zvířata, která vypadají stejně, ale při slovní interpretaci zvíře pojmenují. Ve 4 až 5 letech dochází k diferenciaci osoby a zvířete dle velikosti, začínají rozlišovat vertikální a horizontální osu. V kresbě se prolíná fantazie a skutečnost, zároveň je zaznamenán názor a přání dítěte – zdůraznění toho, co je pro něj důležité. Realita je tedy zkreslena

⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, [2017], 219 s. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9, str. 9.

egocentrickým pohledem na svět. Typická je transparentnost: *prolínání linií*⁷, která je důkazem plánování kresby. Posledním obdobím je vizuální realismus. Kresba prochází proměnou. I přes egocentrický pohled na svět je přesněji zachycena poloha objektu a objevují se obecné znaky, např. komín, brýle.

Odlišný vývoj má kresba lidské postavy. Je silně ovlivněn zážitky s vlastním tělem, ale nejedná se o demonstraci vědomostí o lidském těle. První vyobrazení lidské postavy se nazývá hlavonožec a objevuje se ve 3. roce. Ke kruhovému tvaru se základními rysy obličeje jsou připojené čáry směrem dolů představující nohy. Dle Coxové (1993) ½ dětí nakreslí i ruce, a to čarami, které vycházejí ze stran hlavy (in Vágnerová, 2017). Kresba postrádá detaily, končetiny jsou umístěné špatně a postava je zobrazena ve vertikální ose. Tato podoba je ovlivněna zkušenostmi s kreslením, rozvojem grafomotoriky a také znaky, které jsou pro dítě důležité. Nejvýznamnější mezník se projeví mezi 4. a 5. rokem života a jedná se o zaznamenání trupu do kresby postavy. Postupně se objevují další detaily, které jsou pro dítě významné. Konvenční zobrazení lidské postavy nastupuje v 5. roku a jsou využívány různé geometrické tvary. I přes nesprávné rozměry částí těla jde o *zobrazení všech podstatných částí těla*⁸. Části těla jsou prostorově uspořádány správně. Ke konci předškolního období je kladen důraz na zobrazení detailů, dlaně jsou oddělené od paží a také jsou zobrazovány prsty.

Kresba v předškolním věku projde významnými změnami. Z využívání geometrických tvarů a jejich interpretaci dle aktuálního stavu se kresba posune na realistické zachycení okolí a lidské postavy. Z výzkumů prováděných Hallem (2008) a Duncanem (2013) vyplývá, že dívky kreslí častěji a jejich kresby jsou více barevné a zaznamenávají postavy, chlapci kreslí méně často a více se uchylují ke kresbám akčních scén s menším spektrem barev než dívky (in Vágnerová, 2017).

1.3. Verbální schopnosti, komunikace

Verbální schopnosti úzce souvisí s vývojem kognitivních procesů, které se rozvíjí zkušenostmi i podněty. Jsou ovlivněny myšlením, proto i v řeči je možné pozorovat stejné znaky. Rozvoj řeči probíhá aktivní komunikací, ideálně s dospělým, který má bohaté zkušenosti, co se týče řeči i správných komunikačních modelů, a dítě

⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, [2017], 219 s. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9, str. 34.

⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, [2017], 219 s. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9, str. 54.

se učí nápodobou. Egocentrická řeč expresivní, která slouží k formulaci pocitů bez ohledu, jestli jej někdo slyší nebo ne, regulační neboli řídicí jednání, vymezení, co je a není povoleno, a kognitivní, kterou lze označit za přemýšlení nahlas a slouží k porozumění.

Řeč, tudíž i komunikace je ovlivněna egocentrismem. Myšlenky, jež zazněly v průběhu komunikace, dítě soudí ze svého pohledu a zkušeností. Od 4. roku by měly děti rozeznat, s kým komunikují dle věku (dospělý, vrstevník, malé dítě), a tomu adekvátně přizpůsobit svou komunikaci (Vágnerová, 2008).

Mezi časté nedostatky řeči patří špatná výslovnost či dětská dyslalie (neboli patlavost), které mohou být projevem nějakého problému, ať to je zanedbání řečového rozvoje v rodině, nevypělost sluchového vnímání nebo nesprávná anatomie mluvidel.

1.4. Emoce a jejich vývoj

Oproti batolecímu období jsou emoce vyrovnanější, ale dosud platí polarita emocí – střídání pozitivních a negativních emocí. Emoce jsou prožívány intenzivně v závislosti na přítomnosti, aktuálním stavu a uspokojení či neuspokojení potřeb. Vliv na prožívání emocí má i vysoká míra sugestibility, což znamená, že dítě přijímá náladu jiných lidí.

V předškolním věku převažují kladné emoce a veselí, děti jsou pozitivní. Také dochází k rozvoji smyslu pro humor. Ubývají záporné emoce (např. zlost, vztek), které se projevují jako důsledek frustrace. Projevuje se strach, který je vázán na vývoj fantazie a představivosti, a každé dítě jej prožívá jinak podle temperamentu. Ovládnutí projevů emocí, především těch negativních, se vyvíjí nerovnoměrně. Díky dozrávání CNS přibývá alternativ pro vyjádření frustrace nebo nespokojenosti. Mezi 4. a 5. rokem si je dítě vědomo, jak by mělo reagovat, později je schopno odhadnout emoce u ostatních. Zhruba ve stejné době, tedy období 5. až 6. roku, se rozvíjí empatie a pochopení důvodů reakcí druhých. Dítě chápe, že určité pocity se projevují stejným chováním, a na základě své vlastní zkušenosti vzniklé situace posuzuje podle sebe.

Pro předškolní věk je typické intenzivní prožívání emocí a pozitivní naladění. Emoce jsou ovlivnitelné ve vysoké míře. V průběhu předškolního období se rozvíjí autoregulace jednání na základě emocí a dítě se učí ovládat emoce při neuspokojení jeho potřeb.

1.5. Socializace, sebepojetí

V rámci období přípravy na život je nutné, aby se dítě připravovalo i na život jako součást společnosti. Vágnerová definuje socializaci jako *proces, který se realizuje na základě interakce mezi jedincem a společností*⁹. V procesu socializace je získávaná schopnost komunikace, osvojen žebříček hodnot, norem a rolí, v interakci s ostatními je objeven vhodný způsob autoregulace (Vágnerová, 2000). Raná socializace probíhá v rodině, která má stěžejní roli z hlediska socializace. V bezpečném prostředí rodiny se dítě učí akceptace cizích či formulaci vlastních potřeb, vyjádření názorů, nabývá sociálních a komunikačních dovedností. Identita, kterou získá skrze rodinu, poskytuje jistotu, která dítěti umožní adaptaci na nová prostředí. Bez vytvořené rodinné identity není dítě schopné navázat vztahy s dalšími lidmi.

Rodina jako primární sociální skupina pěstuje klíčové vztahy. Rodiče zastávají ideál, který děti chtějí dosáhnout a ztotožnit se s ním. Tuto skutečnost můžeme pozorovat ve hře (Kotátková, 2005). Sourozenci představují zdroj zkušeností, během kterých se dítě učí sociálním dovednostem. S věkovým rozdílem přichází rozporuplné stanovisko vůči sobě – na jedné rovině se považují za spojence, na druhé straně spolu soupeří o výhody a pozornost od rodičů. Vztahy mezi sourozenci jsou ve velké míře ovlivnitelné rodičovským postojem k dětem.

Mateřská škola představuje prostředí na pomezí rodinou a okolím. Dítě upevňuje již nabyté sociální dovednosti, získává nové sociální role, zkušenosti a dovednosti. Je žádoucí, aby dítě přijalo novou autoritu v podobě učitelky. To je možné dosáhnout pouze po nabytí jistoty od rodiny. Kontakt s vrstevníky a být součástí kolektivu je příležitost účastnit se společných zážitků, ale stejně jako u sourozenců ostatní děti mohou být vnímány jako konkurence. Rovnocenný vztah mezi vrstevníky je velmi potřebný pro socializaci, protože neposkytuje ochranu jako vztah s dospělým člověkem a umožňuje prožít pozitivní či negativní zpětnou vazbu, čímž dítě hodnotí své jednání a případně ho upraví. Potřeba vztahu s vrstevníky je vnímána jako vývojový mezník. Dovednosti, které si dítě osvojí při kontaktu s vrstevníkem, Matějček (1999) shrnul jako sebesozobování – přijatelný způsob pro prosazování svých názorů, schopností a dovedností; spolupráce a sebeovládání; empatie; zvládání konfliktů a zklamání (in Vágnerová, 2007).

⁹ VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOUVÁ a Stanislav ŠTECH. *Psychologie handicapu*. 2. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-929-4, str. 158.

Vágnerová definuje sociální vlastnosti a dovednosti jako *žádoucí vzorce chování, které mají obecný charakter, tj. nejsou součástí jen některé role*¹⁰. Největší vývoj sociálních vlastností a dovedností se odehrává právě v předškolním období. V této souvislosti hovoříme zejména o nácviu prosociálních vlastností a chování: *pozitivní postoje a projevy, respektující ostatní a v případě potřeby jim poskytující oporu a pomoc*¹¹. Dítě přechází z bezpečné zóny rodiny do společnosti dětí se stejným myšlením jako on – egocentricky zaměřené. V takovém prostředí dochází ke konfliktům, které se dítě učí řešit, a tím rozvíjeno prosociální smýšlení. Na konci předškolního období by měly být tyto sociální vlastnosti vytvořeny. K tomu je potřeba dosáhnout určitého stupně emoční zralosti, autoregulace vlastních potřeb a naplněná potřeba pocitu jistoty a bezpečí, kterou získáváme primárně v rodině. Vývoj je také ovlivněn dosaženou kognitivní úrovní. V rámci svých mezí je dítě schopno zhodnocení situace z pohledu někoho jiného, projevit snahu pomoci vrstevníkovi nebo vyjádřit sympatie. Prosociální chování je rozvíjeno především nápodobou, je vhodné ji doplnit vysvětlením, v některých případech i podmiňováním. Dítě se identifikuje s rodičem, proto přebírá jeho chování i v tomto ohledu.

S novými zkušenostmi, které jsou získávány při kontaktu s ostatními lidmi, se mění i pohled dítěte na sebe samo. Je si vědomo svého těla a orientuje se na něm. Sebepojetí je formováno reakcemi okolí na dítě, které si upraví tak, aby odpovídaly jeho představě. Stěžejní roli zde hrají rodiče, kteří jsou považovány za vzor, se kterým se chce dítě identifikovat, a tak získávat sebevědomí. Dítě má tendenci se přeceňovat a vymezovat si své území vlastnictvím předmětů, svojí aktivitou a snahou zvládat činnosti jako dospělí si potvrzují kvalitu jejich osobnosti. Nehotové sebepojetí se projevuje zdůrazňováním svého vlastnictví a vychloubáním, které se mohou týkat osoby, se kterou se dítě ztotožnilo. V předškolním věku si dítě začíná uvědomovat rysy pohlaví a prochází procesem diferenciací. Ve třech letech chápe pohlaví jako něco, co náš rozlišuje, ale je přesvědčeno o možnosti přeměně pohlaví při oblékání. Vývojový mezník nastává ve čtyřech letech, kdy dítě pochopí neměnnost pohlaví, ztotožní se se svým pohlavím, což můžeme pozorovat na oblečení nebo hračkách, se kterými si dítě hraje. V 5. roce dítě vyhledává vzor stejného pohlaví, osvojí si normy či znaky svého

¹⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0, strana 123.

¹¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4, str. 74

pohlaví a dochází ke stabilizaci genderové identity. V předškolním věku přetrvává genderová segregace, tj. preference být ve skupině stejného pohlaví.

Říčan popsal předškolní období jako *období, kdy se kladou základy socializace*¹². V mateřské škole dítě přichází do kontaktu s dalšími lidmi, díky kterým získává zkušenosti a poznatky o svém chování. Tyto zkušenosti přispívají ke změně chování. V průběhu předškolního období dochází k prohloubení dovedností získaných v rodině, zároveň k osvojení nových dovedností či přijetí sociální role na základě svého pohlaví. K tomu dochází ve hře (Kotátková, 2005). Je žádoucí, aby dítě přicházelo do kontaktu s dalšími dětmi, a tím získávalo sociální zkušenosti (Říčan, 2006).

1.6. Normy, chování a morální uvažování

První setkání s pravidly se uskuteční již v rodině. Je po dítěti požadováno jejich dodržování, a tak je položen základ pro budoucí přijetí norem a morální chování. Morální chování se shoduje s vývojem jedince. Dítě je v této oblasti ovlivnitelné dospělým, respektuje taková pravidla a normy, která jsou předkládána osobou, kterou dítě uznává. Konformita k normám je tedy vysoká, dítě je přijme bez připomínek.

Dítě k pravidlům přistupuje rigidně, tedy stroze, lpí na jejich dodržování za každých podmínek bez ohledu na záměr. Zároveň se upne na jednu situaci, ve které je žádoucí danou normu respektovat, za odlišných podmínek není nutno normu dodržovat. Dítě si normy vysvětluje tak, jak mu to v dané situaci vyhovuje a aby z toho mělo prospěch (Siegler a kol. in Vágnerová, 2003). V případě, že normu poruší, snaží se najít přijatelné vysvětlení, a tak se zbavit viny.

Ke konci předškolního období nastává vývojový mezník projevující se pocitem viny. To je známka přijetí a ztotožnění se s normou. V dítěti se začíná rozvíjet svědomí a tato skutečnost signalizuje vznik autoregulace. Podmínkou dosažení tohoto mezníku je pochopení podstaty norem, proč danou normu dodržujeme.

1.7. Specifika dítěte s tělesným postižením

Faktory, které působí na formování osobnosti dítěte, shrnul Matějček (2001) jako prožívání postižení, dosaženou úroveň kognitivních schopností, rozsah postižení, psychické dispozice a v neposlední řadě sem zařadil i reakce okolí k dítěti s postižením. Tělesné postižení je zdrojem vzniku podnětové deprivace. Toto riziko se může, ale nemusí projevit, v tomto ohledu je stěžejní výchovná strategie rodičů i

¹² ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Nakladatelství Portál, 2006, 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6, str. 119.

podnětně bohaté prostředí. Od raného dětství je zdravé dítě zvyklé na pasivní příjem stimulantů, po osvojení lokomočních dovedností lezení a chůze je schopno zajistit si více smyslových podnětů samo, a tak obohacovat poznávací složku. Dítě s tělesným postižením má omezené možnosti v zajišťování si dalších podnětů samo, proto zůstává déle odkázáno na pasivní příjem stimulantů (Matějček, 2001). Rozvoj motoriky přímo souvisí s rozvojem poznávacích činností, je naplněná potřeba poznávat okolí a v dítěti roste touha poznávat více. Snížené možnosti získávání kvantitativních i kvalitních stimulantů mohou dospět ke strádání rozumových schopností. Pro zdravý vývoj dítěte představuje předškolní období *zjemňování a rozvíjení nabytých zkušeností*¹³. Vágnerová (2000) přidává viditelný posun v percepci a motoriky předškoláka. V průběhu předškolního věku zaznamená znamenitý pokrok jemná motorika a dítě se laterálně vyhraní, potřeba aktivity je v tomto věku vysoká. Dítě s tělesným postižením předškolního věku má snížené pohybové možnosti, tudíž i aktivitu, a pro částečný rozvoj hybnosti je žádoucí docházet na rehabilitaci a s dítětem cíleně cvičit (Matějček, 2001). Cvičení by mělo být připravené jako hra, motivováno odměnou a pro zvýšení efektivity cvičení je žádoucí, aby dítě zažilo úspěch.

Myšlení dítěte s tělesným postižením bez přidružené mentální retardace v bohatém prostředí na stimulanty odpovídá myšlení zdravého dítěte. Poznávací procesy jsou rozvíjeny na základě stimulantů. Možnost zajistit podněty je pro děti s tělesným postižením omezena, neboť je snižena hybnost a schopnost přesunu po prostoru. Tím pádem vzniká riziko podnětové deprivace, ovlivněno množstvím stimulantů i jejich kvalitou. Nepřesné zrakové představy mohou vznikat i se zdravým zrakem při pozorování okolí ze stejného úhlu. Vnímání je zasaženo v důsledku tělesné vady, dochází tedy k sekundárnímu postižení (Vágnerová, 2000). Podnětová deprivace má neblahý vliv i na paměť a pozornost. Pozornost je procvičována rozvojem paměti a bez podpory vnímání strádají i tyto kognitivní složky.

Kresba dítěte s tělesným postižením je narušena. Kvalita kresby je závislá na formě a rozsahu hybné vady (Vágnerová, 2017). Postižení může nebo nemusí být znázorněno v kresbě, zpravidla se tak děje po přijetí své zvláštnosti (Davido, 2008). Čadová (2012, str. 96) představuje seznam pomůcek pro usnadnění kresby:

- trojhranný program k rozvoji správného držení psacích potřeb;

¹³ MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přeprac. vyd. Jinočany: H & H, 2001, 147 s. ISBN 80-86022-92-7, str. 115.

- molitanové či plastové nástavce pro žáky s těžšími úchopovými vadami;
- pera a tužky s ergonomicky tvarovaným úchopem;
- trojhranné nástavce;
- speciální deska s magnetickým pravítkem;
- protismykové podložky, které usnadňují přidržení sešitu a tím usnadňují práci dětem s postižením.

Vágnerová a Štruma (1982) uvádějí typické znaky kresby dětí s DMO: nesprávné proporce a asymetrie párových částí těla, chybné detaily obličeje, nesprávné umístění postavy na papíře, nekoordinované či roztřesené čáry a zpravidla ke kresbě využívá větší tlak na tužku (in Vágnerová, 2017).

Možný nedostatek podnětů se projeví i na verbálních schopnostech. Jestliže strádají kognitivní složky, nedaří se ani řečovým dovednostem. Motorická stránka řeči je zasažena v rámci podstaty tělesného postižení. U dětí s dětskou mozkovou obrnou se může projevit akustická dysgnózie, neboli obtíže v diferenciaci zvukových podnětů, dysartrie, nesprávná koordinace a poškození mluvidel.

Tělesné postižení představuje zdroj stresu a zároveň připravuje jedince o adekvátní strategie na vyrovnání se se stresem. Dítě s tělesným postižením se s ním vyrovnává agresí, která se projevuje vulgarismy a negativismem, nebo únikem ze situace, izolací (Matějček, 2001). V předškolním věku se začíná rozvíjet a projevovat strach ze zdravotních pracovníků. Dítě je emočně labilní, úzkostné a ustrašené (Čadová, 2012). Nedostatečné či dlouhodobé nenaplňování psychických potřeb jedince vede nejen k citové deprivaci. Dítě s tělesným postižením má stejné potřeby jako dítě zdravé. Riziko jakékoliv deprivace je u dětí s tělesným postižením vysoké, neboť *děti s různými poruchami smyslovými a motorickými už povahou svého defektu bývají zvláště „vnímavé“ vůči deprivacním činitelům ve svém životním prostředí¹⁴.*

Narušení motoriky se projeví i v sociální oblasti. Tělesné postižení snižuje možnosti socializace (Čadová, 2012). O stejné problematice se vyjadřuje i Matějček (2001), který vidí nebezpečí v přehnaném zaměření na vlastní osobu nebo vyšší závislosti na rodiči. Zdravé dítě si fázi osamostatňování prochází v batolecím věku,

¹⁴ MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přeprac. vyd. Jinočany: H & H, 2001, 147 s. ISBN 80-86022-92-7, str. 113.

dítě se závažnou tělesnou vadou si touto fází prochází hůře (Vágnerová, 2001). Přítomnost dítěte s tělesným postižením v rodině ovlivňuje i zdravého sourozence. Rodiče na něj mohou klást vysoké nároky, platí pro něj odlišná pravidla a nemá taková privilegia jako dítě s tělesným postižením. Tyto faktory působí na vztahu sourozenců. V předškolním věku stoupá potřeba kontaktu s dalšími dětmi, ale tělesné postižení výrazně omezuje možnosti naplnění této potřeby. Dítě s narušenou hybností si začíná uvědomovat svou odlišnost a sociální deprivace může vést k pocitům méněcennosti (Matějček, 2001). Vztah s vrstevníky může být problematický, neboť je dítě zvyklé přicházet do kontaktu s dospělými (Vágnerová, 2000). Iniciativa dítěte je omezena jak tělesnou vadou, tak i postoji, které rodič zaujímá k dítěti. Pokud je rodič úzkostný nebo nadměrně ochránářský a vede potomka k pasivnímu přijímání, dítě nezíská pocit jistoty potřebný pro pokus o vlastní aktivitu (Vágnerová, 2000). Přijetí sociální role je opožděno v důsledku omezeného sociálního kontaktu, který je žádoucí pro pochopení jednotlivých rolí. Sociální dovednosti nemohou být rozvíjeny bez sociálních zážitků. Sebepojetí je formováno ve školním věku, po přijetí a osvojení sociálních norem. Nezralé sebepojetí se projeví jako parazitický vztah s matkou. Porucha hybnosti zasahuje do možností sebeprosazení a osamostatnění, a tím je narušen proces tvorby identity (Vágnerová, 2000).

Setkání s prvními pravidly a normami se uskuteční již v rodině. Problém nastává, jestliže není vyžadováno jejich dodržování. Rodiče ve své výchovné strategii zvolí úlevy pro dítě s postižením, které mu ale v konečném důsledku uškodí, jelikož se dítě nenaučí respektovat a chápat normy, a tato skutečnost může negativně ovlivnit jeho další sociální kontakt (Vágnerová, 2000).

Vývoj zdravého dítěte a dítěte s tělesným postižením se liší. Vývoj dítěte s tělesnou vadou se odvíjí od typu a rozsahu omezení. Pokud není přidruženo další postižení a dítě je stimulováno v podnětném prostředí, odpovídá kognitivní složka danému věku. Kresba i řeč jsou dle konkrétního postižení narušeny v různém stupni omezení. V předškolním věku je důležitá objektivní hodnota motoriky, zároveň dochází ke zvýšení subjektivní hodnoty na základě pozorování zdravých dětí, sociálního kontaktu a prosazení v kolektivu. Omezené možnosti socializace působí na tvorbu identity, přijetí sociální role či osvojení si sociálních dovedností. Je žádoucí trvat na dodržování předem daných norem a učit děti s tělesným postižením respektovat pravidla (Vágnerová, 2000).

2 Dítě s tělesným postižením

Jankovský definuje tělesné postižení jako *postižení, které se projevuje buďto dočasnými anebo trvalými problémy v motorických dispozicích člověka (dítěte)*¹⁵. Gruber a Lendl (1992) tělesné postižení chápou jako *přetrvávající nebo trvalé nápadnosti v pohybových schopnostech se stálým nebo značným vlivem na kognitivní, emocionální a sociální výkony* (in Fischer a Škoda, 2008)¹⁶. Tělesné postižení je charakterizováno omezením hybnosti částečné či celkové povahy v důsledku ortopedického, neurologického nebo dalšího poškození (Vítková, 2006). Tělesné postižení nezasahuje pouze do psychomotorického vývoje jedince, projeví se i psychické a sociální oblasti. Z těchto definicí vyplývá, že se jedná o různorodou skupinu s rozmanitým okruhem diagnóz. Příčiny tělesného postižení jsou rozlišovány na endogenní a exogenní či kongenitální a získané. Pro zmírnění důsledků tělesného postižení je důležitá interdisciplinární spolupráce s odborníky (lékař, psycholog, sociální pracovník, speciální pedagog a technik), a tím dosáhnout co nejvyšší míru kompenzace omezení hybnosti (Vítková, 2006).

2.1. Klasifikace tělesného postižení

Tělesné postižení představuje široké spektrum onemocnění, chorob či úrazů, a proto je klasifikace obtížná a rozsáhlá. Různí autoři uvádějí klasifikaci na základě svého přesvědčení. V této práci uvedu klasifikaci dle Monatové (1995), Jankovského (2001) a Renotierové (2003). Monatová rozlišuje pohybové vady na vrozené a získané i na obrny, které dále dělí na centrální a periferní, deformace a amputace. Monatová do obrn řadí stavy po úrazech míchy, pro které Jankovský definoval vlastní kategorii. Jankovský dělí tělesné postižení na obrny, neuromuskulární a svalová onemocnění, kam zařadil artrogrypózu či myopatii (omezení hybnosti v důsledku poškození svalového vlákna), somatická postižení a ortopedická postižení. Somatická postižení představují deformaci lebky, kloubů a končetiny jako je mikrocefalie či hydrocefalus, nádory CNS a úrazy míchy. Ortopedická postižení v podání Jankovského zahrnují malformace, deformace páteře či kongenitální luxaci kyčlí. Renotierová (2003) rozděluje tělesná postižení na vrozené a získané po úraze či nemoci. Do vrozených

¹⁵ JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton, 2001, 158 s., [8] s. obr. příl. ISBN 80-7254-192-7, str. 31.

¹⁶ FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0, str. 34.

řadí vady lebky a páteře, končetin a růstové odchylky, ale zároveň i obrny. Do druhé kategorie dle Renotiérové spadají deformace, amputace v důsledku úrazů a nemoci jako je revma, dětská obrna či Perthesova choroba.

Dále uvádím a pracuji s klasifikací pohybových vad od Monatové (1995) a doplňuji poznatky Jankovského.

Jankovský obrny označil za *ztrátu schopnosti uskutečnit volní pohyb*¹⁷ a kromě dělení dle doby vzniku je lze dále rozlišovat na základě místa vzniku a rozsahu poškození. Místo vzniku platí pro centrální (poškození mozku či míchy) a periferní (mozkomíšni a vegetativní nervy) nervovou soustavu. Rozsah poškození rozlišujeme na parézu (částečné omezení) či plegii (úplné). Zasaženo je i svalové napětí, jedná se o hypertonii, hypotonii či střídavé svalové napětí. Jankovský (2001) přidává klasifikaci centrální obrny dle postižené části, jedná se o:

- monoparéza/plegie – postižená jedna končetina;
- paraparéza/plegie – zasaženy jsou zejména dolní končetiny;
- hemiparéza/plegie – omezení pohybu pravé nebo levé poloviny těla;
- kvadruparéza/plegie – postižení všech čtyř končetin;
- diparéza/plegie – jedná se o spasticitu dolních končetin, zejména u dětí s dětskou mozkovou obrnou.

Monatová (1995) do obrn řadí dětskou mozkovou obrnu, důsledky cévní mozkové příhody, dětskou obrnu a rozštěp páteře.

Deformace označují široké spektrum kongenitálních či získaných vad, typickým znakem je špatný tvar části těla (Vítková, 2006). Do vrozených vad řadíme kongenitální dysplázii kyčelního kloubu (vrozené vykloubení) či Perthesovu chorobu, při které odumírá hlavice stehenní kosti (Jankovský, 2001). Získané deformace mají svůj počátek v nesprávném držení těla. Příčiny mohou být fyziologické, např. růstové, nebo důsledkem prostředí, např. jednostranný pohyb. Deformace páteře se projeví v sagitální (pohled ze strany) nebo frontální rovině a jedná se o hyperkyfózu, hyperlordózu a skoliózu. Malformace označuje *patologické vyvinutí různých částí těla, nejčastěji končetin*¹⁸, jedná se tedy o vadu vrozenou. Jesenský (2001) rozlišuje tři podoby: amelie – absence končetiny, fokomelie – nevyvinutá končetina, mikromelie

¹⁷ JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton, 2001, 158 s., [8] s. obr. příl. ISBN 80-7254-192-7, str. 32.

¹⁸ VÍTKOVÁ, Marie. *Somatopedické aspekty*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, 302 s. ISBN 80-7315-134-0, str. 65.

– nápadně odlišná délka končetiny oproti tělu. Amputace je chápána jako *umělé oddělení části orgánu nebo části či celé končetiny od ostatního organismu*¹⁹ a vznikají v důsledku úrazu (Vítková, 2006). V takovém případě je potřebná spolupráce s odborníky na plastickou chirurgii a využití protézy.

Tělesná postižení představují širokou oblast diagnóz, které mají společného jmenovatele, a to snížení hybnosti. Jankovský (2001) sem řadí poruchy nervového systému, nosného a pohybového aparátu. Platí, že ne každý zásah do těla je chápán jako tělesné postižení (Monatová, 1995).

2.2. Dětská mozková obrna

Spektrum nemocí, chorob či úrazů, které naruší pohyblivost člověka, je široké. Zamýšlela jsem, že se v této kapitole se budu věnovat vybraným pohybovým vadám, které byly diagnostikovány dětem, se kterými realizuji tělovýchovné lekce v mateřské škole. Vzhledem k tomu, že všem dívkám byla diagnostikována dětská mozková obrna, se zaměřím pouze na toto pohybové omezení.

Dětská mozková obrna je dle Zikla s odvoláním na Vítkovou nejčastější tělesné postižení u dětí předškolního věku (Zikl, 2011). Stejný názor popsal i Jankovský (2001). Příčina vzniku dětské mozkové obrny je poškození mozku v prenatálním, perinatálním a raně postnatálním období. Prenatální příčiny označují různé nitroděložní infekce, do období perinatálního spadají komplikace při porodu (např. hypoxie, zdlouhavý porod), raně postnatální období ohraničuje dobu prvních měsíců života a patří sem poranění lebky a mozku (zánětlivá onemocnění CNS) (Jankovský, 2001; Renotiérová, 2003; Vítková, 2006). Jedná se o neprogresivní obrnu. Pro dětskou mozkovou obrnu je charakteristická narušená pohybová koordinace, zasažena je jak jemná, tak i hrubá motorika, pohybový neklid, emoční labilita, epileptické záchvaty, poruchy řeči či snížení intelektu v různém rozsahu (Renotiérová, 2003; Vítková, 2006).

Dětská mozková obrna se projevuje zásahem do motoriky, může být omezeno i smyslové vnímání či snížení intelektu (Vítková, 2006). Narušení hybnosti znamená i její abnormální vývoj, kdy kromě narušené lokomoce, jsou zasaženy i obličejové svaly, tudíž hrozí riziko dysfagie a poruchy řeči (Jankovský, 2001). Přesné určení typu dětské mozkové obrny u dítěte je možné až po 3 letech života, tedy po skončení raného

¹⁹ RENOTIÉROVÁ, Marie. *Somatopedické minimum*. Dotisk 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0532-6, str. 42.

vývoje (Jankovský, 2001; Kraus, 2005). Pro žádoucí zmírnění důsledků je potřebná včasná intervence při prvních příznacích odlišného vývoje již v kojeneckém věku dítěte. Léčba vyžaduje přístup odborníků spolupracujících s rodinou a dle Vítkové (2006) by v předškolním věku měla být zaměřena na rozvoj jemné motoriky a řeči. V souvislosti s dětskou mozkovou obrnou nemůže opomenout Vojtovu metodu, jejíž cílem je *podpora vývoje vzpřimování s konečným stadiem chůze*²⁰ a je založena na reflexní lokomoci (www.vojtovametoda.com). Důležitou terapeutickou péčí je i Bobath koncept zahrnující fyzioterapii, ergoterapii a logopedii. Ten je *založen na podrobné analýze a porozumění senzomotorických funkcí, napětí na těle, pohybových vzorů a toho, jakým způsobem tyto skutečnosti ovlivňují schopnosti dítěte vykonávat běžné denní aktivity, hru a zapojení mezi vrstevníky*²¹. Cílem je tvorba využitelných pohybových vzorců a běžného svalového napětí, v neposlední řadě i zlepšení koordinace (Vítková, 2006).

2.2.1. Formy dětské mozkové obrny

Literatura uvádí rozdílné klasifikace forem dětské mozkové obrny. Autoři se na tuto problematiku dívají z různých hledisek, a to především z pedagogického či medicínského. V této práci jsem pracovala s rozdělením Jankovského (2001), Renotiérové (2003) a Vítkové (2006) a klasifikaci dětské mozkové obrny uvádím takto:

- spastické formy: diparetická, hemiparetická, kvadraparetická;
- nespastické formy: hypotonická, dyskinetická.

Spastické formy jsou charakteristické *zvýšeným klidovým svalovým tonem*²². To je způsobeno poškozením motorických neuronů a narušením pyramidové dráhy v mozku (Fischer, Škoda, 2008). Mezi projevy spastických forem jsou řazeny hypertonie svalů či narušení volných pohybů.

Diparetická forma je nejpočetněji zastoupena v rámci dětské mozkové obrny (Kraus, 2005 Vítková, 2006) a je charakteristická postižením obou zejména dolních končetin v důsledku poškození části mozkového kmene (Renotiérová, 2003).

²⁰ VÍTKOVÁ, Marie. *Somatopedické aspekty*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, 302 s. ISBN 80-7315-134-0, str. 45.

²¹ Bobath koncept [online]. cadbt.cz, 2020 [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: <https://www.cadbt.cz/bobath-koncept-ndt/>

²² *Centrální obrna: Spasticita* [online]. WikiSkripta, 2019 [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: https://www.wikiskripta.eu/w/Centráln%C3%AD_obrna

Zkrácené adduktory stehna jsou příčinou křížení dolních končetin, ojedinělá není i vnitřní rotace stehen (Renotiérová, 2003). Omezení hybnosti horních končetin je minimální, zpravidla žádné. Intelekt se pohybuje v normě či dolním pásmu. Narušená je zraková percepce a objevuje se strabismus. Nezralý mozek je poškozen do doby, kdy si dítě osvojí chůzi (Jankovský, 2001). Výše uvedení autoři se shodují na době vzniku této formy, a to je předčasný porod. Kraus (2005) a Vítková (2006) dodávají nízkou porodní váhu jako důležitý faktor. K osvojení chůze dochází mezi 3. a 5. rokem, je potřeba opora o berli či další osobu (Renotiérová, 2003). Typické je tzv. nůžkovitá chůze.

Hemiparetická forma označuje omezení pohyblivosti jedné poloviny těla na horní i dolní končetině s tím, že je více postižena končetina horní (Jankovský, 2001). Končetiny postižené části těla bývají kratší (Renotiérová, 2003). Příčiny tohoto typu dětské mozkové obrny sahají již do prenatálního období, Kraus (2005) určil ukončený 1. měsíc života dítěte jako ohraničení možnosti vzniku. Předpoklad, že se jedná o tento typ, je možné pozorovat mezi 4. a 5. měsícem kojence, kdy se dítě snaží uchopovat předměty pouze jednou rukou (Kraus, 2005). Objevují se zrakové problémy, epilepsie, skolióza. Mentální postižení zpravidla není přítomno, je-li zasažena levá hemisféra, v případě poškození pravé hemisféry, může být přidružena mentální retardace (Říčan, Krejčířová in Renotiérová, 2003). Pro tento typ je charakteristické tzv. flekční držení ruky.

Kvadruparetická forma je považována za nejtěžší (Kraus, 2005) a vyznačuje se postižením jak obou dolních, tak obou horních končetin v různém stupni. Může se jednat o oboustrannou hemiparézu, kdy jsou více postiženy končetiny horní, nebo se jedná o diparézu s dalším omezením hybnosti horních končetin, v tomto případě jsou více zasaženy končetiny dolní (Jankovský, 2001). Dále je zasažen intelekt na úrovni těžké mentální retardace, narušeny jsou oromotorické funkce, přidružena je i epilepsie. Formy nespastické jsou charakteristické minimálním výskytem svalového tonu (Opatřilová in Fischer, Škoda, 2008). Pyramidová dráha není zasažena, narušené jsou korové oblasti mozku, bazální ganglia a retikulární formace či thalamu (https://www.wikiskripta.eu/w/Dětská_mozková_obrna).

Forma hypotonická označuje *oslabení svalového napětí trupu i končetin*²³ na centrálním podkladě. V tomto případě se projevuje i snížení mentálních schopností na úrovni těžké mentální retardace a epilepsie, což odlišuje centrální formu od periferní (Jankovský, 2001). Více zasaženy jsou dolní končetiny (Renotiérová, 2003). Kolem 3. roku života tato forma může přeměnit na formu spastickou či dyskinetickou (Kapounek in Renotiérová, 2003).

Dyskinetická forma je charakterizována jako *neschopnost organizovat a správně provést volní pohyb, a také koordinovat automatické pohyby a udržovat posturu*²⁴. Příčina je poškození bazálních ganglií v prenatálním či raně postnatálním období a projevuje se mimovolnými pohyby a poruchou svalového napětí (Vítková, 2006). První příznaky jsou viditelné od 5. měsíce, klinický obraz je plně dotvořen do 3. roku života dítěte (Kraus, 2005). Nechtěné pohyby zasahují i řečové svalstvo, proto řeč není srozumitelná (Renotiérová, 2006). Kraus (2005) dále rozlišuje tuto formu na dva typy – hyperkinetický: projevuje se podstatnými choreatickými (prudké) a atetózními (pomalé) pohyby, a dystonický, pro který je charakteristické neočekávané střídání svalového napětí. Osvojení chůze bývá nejistá a pomalá (Renotiérová, 2003). K této formě se intelektové schopnosti pohybují v normě (Kraus, 2005).

Rozdělení dětské mozkové obrny je obtížné, neboť různí autoři zaujímají odlišná stanoviska, podle čeho ji rozlišují. Rozhodla jsem se pracovat s klasifikací od Jankovského (2001), který rozlišuje dvě kategorie dle svalového napětí, které dále dělí, a celkem určil pět forem dětské mozkové obrny. Ty jsem doplnila pohledy dalších autorů a vyjádřila i jejich poznatky.

2.2.2. Přidružená postižení

Diagnóza dětské mozkové obrny kromě omezení hybnosti s sebou přináší další postižení. Za nejčastější přidružené postižení je považována mentální retardace v různém stupni, epilepsie či poruchy řeči (Fischer, Škoda, 2008). Jankovský (2001) dodává smyslové vady, zejména zrakové či sluchové, poruchy somatického růstu a ortopedické komplikace.

²³ JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton, 2001, 158 s., [8] s. obr. příl. ISBN 80-7254-192-7, str. 35.

²⁴ KRAUS, Josef. *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada, 2005, 348 s. ISBN 80-247-1018-8, str. 81.

Jankovský chápe mentální postižení jako *trvalý stav charakteristický celkovým snížením intelektových schopností*²⁵. Mezi hlavní znaky patří vrozenost a neměnnost, stejně tak i snížená schopnost adaptace (Fischer, Škoda, 2008). Literatura rozlišuje čtyři stupně mentální retardace: lehká (IQ 50 – 69), středně těžká (IQ 35 – 49), těžká (IQ 34 – 20) a hluboká (IQ méně než 19) (Vágnerová, 2004 in Fischer, Škoda, 2008). Jankovský (2001) uvádí častý výskyt u kvadraparetické a hypotonické formy, nejméně je přidružen k hemiparetické a diparetické formě. Kraus (2005) uvedl těžce narušený intelekt u kvadraparetické formy, přítomnost u ½ dětí s hemiparetickou formou a minimální přítomnost u diparetické formy.

Epilepsie je z medicínského hlediska definována jako *opakované záchvaty přechodné mozkové dysfunkce podmíněné excesivními výboji mozkových neuronů*²⁶. Projevuje se neovlivnitelnými epileptickými záchvaty, které jsou náhlé, a dochází ke ztrátě vědomí. Vítek rozděluje příznaky epileptického záchvatu na motorické (např. atetóza), senzitivní (pocit brnění, zvonění v uších), vegetativní (nevolnost, inkontinence), psychické (kognitivní poruchy) a automatismy (opakované součinné jednání). Epileptické záchvaty jsou rozděleny na tři skupiny dle místa vzniku výbojů na ložiskové, generalizované a neklasifikované (Vítek in Vítková, 2006).

Poruchy řeči jsou častým přidruženým postižením k dětské mozkové obrně. Toto tvrzení vychází z podstaty poškození mozku. Brocovo a Wernickeovo se nacházejí v blízkosti primární motorické a sensorické motorické kůry, které bývají zasaženy. Tuto skutečnost můžeme vidět na Brodmannových areích (Fischer, Škoda, 2008). Mezi časté poruchy řeči patří vývojová dysfázie, afázie, dysartrie, dyslalie a anartrie (Klenková in Fischer, Škoda, 2008; Jankovský, 2001). Ojedinelé nejsou ani smyslové vady. Jankovský (2001) mezi nejčastější smyslové vady řadí zrakové postižení, zejména amblyopii, refrakční vady, narušení binokulárního vidění i slabozrakost, projevít se může i strabismus či nystagmus. K dyskinetické formě bývá přidruženo i sluchové poruchy (Jankovský, 2001).

Riziko atrofie končetin dle postižené části těla je vyšší než u dětí zdravých. Postižen je flexor kyčelního kloubu a adduktor stehna, což vede k nesprávnému držení těla, tudíž nebezpečí deformace kyčelního kloubu je vysoké, stejně tak i riziko vzniku

²⁵ JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton, 2001, 158 s., [8] s. obr. příl. ISBN 80-7254-192-7, str. 36.

²⁶ *Epilepsie* [online]. Praha: WikiSkripta, 2020 [cit. 2020-01-16]. Dostupné z: <https://www.wikiskripta.eu/w/Epilepsie>

skoliózy. Osvojení chůze není ohroženo pouze na základě omezení hybnosti, ale také jako důsledek zkrácení šlach kolenních a Achillovy šlachy (Jankovský, 2001).

Dětská mozková obrna primárně narušuje hybnost, ale s sebou přináší i řadu dalších omezení a vad. Mezi nejčastější je řazeno mentální postižení, epilepsie a vady řeči, výjimkou nejsou smyslové poruchy. V takovém případě řešíme, jaká kombinace se vyskytuje u dítěte a zároveň které postižení jej zatěžuje nejvíce (Jankovský, 2001). Od tohoto poznatku se odvíjí další postup a terapie.

3 Kurikulum předškolního vzdělávání

Vymezením pojmu kurikulum se zabývá Walterová (1994) a uvádí pojem obecného kurikula: *proces, prostředí i prostředky, jimiž se dosahuje stanoveného cíle*²⁷ i význam kurikula pro pedagogiku, která jej chápe jako označení vzdělávacího plánu, jeho obsahu i průběhu.

Šmelová (2018) rozlišuje kurikulum formální, neformální a skryté. Formální kurikulum chápe jako obsah edukace a prostředky dosažení jejích cílů, neformální kurikulum označuje vzdělávání, které nevyužívá tradiční didaktické metody, ale jedná se o zkušenosti získané skrze akce organizované školou (terénní výuka). Skryté kurikulum hovoří o klimatu školy tvořené vedením školy a pedagogickým sborem, které působí na práci učitele a ovlivňuje podmínky edukace ve třídě.

V České republice je realizováno dvoustupňové kurikulum na státní a školní úrovni. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a rámcový vzdělávací program patří pod kurikulumní dokumenty státní úrovně. Školní vzdělávací program vychází z RVP a je zhotovován pro každou konkrétní školu ředitel ve spolupráci s pedagogickým sborem.

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

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborným a jiném vzdělávání (dále školský zákon) byl uveden v platnost v listopadu 2004, kdy byl přijat mezi zákony. Účinnost nabyl v lednu 2005. Vymezeny jsou obecná ustanovení vzdělávání, upravuje cíle i podmínky předškolního, základního, středního, vyššího odborného vzdělávání a konzervatoře.

Edukací osob se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá paragraf 16, který se věnuje možnostem podpory vzdělávání skrze podpůrná opatření nebo využití služeb poradenských zařízení.

Předškolnímu vzdělávání se věnuje druhá část s paragrafy 33 až 35. Vymezeny jsou cíle, organizace a povinnosti vzdělávání, dále pojednává o možnosti a podmínkách individuální edukace.

Školský zákon je legislativní dokument, ve kterém je zakotven záměr vzdělávání, očekávané předpoklady a podmínky, jak jich dosáhnout. Reaguje na aktuální trendy

²⁷ WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 185 s. ISBN 80-210-0846-6, str. 14.

ve vzdělávání i nárokům kladeným společností, proto je novelizován vyhláškami. V současnosti je školský zákon platný v 45. verzi, neboť byl naposledy aktualizován vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jejíž aktuální verze nabyla platnost začátkem roku 2020 (zakonyprolidi.cz, 2020). Zákon je vydáván ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

3.2. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Školský zákon je doplněn o vyhlášku, která vešla v platnost v lednu 2016, ale účinnost nabyla se školním rokem v září 2016. Tento dokument obsahuje dohromady 34 paragrafů, které jsou rozčleněny na pět částí.

V první části jsou uvedena ustanovení. Další části jsou věnovány podpůrným opatřením, jejich vymezením a popisem, je stanoveno, kdo je může přisuzovat, jaký postup musí být dodržen, jaké náležitosti je potřeba splňovat při sepsání zprávy. Další část se zabývá vzděláváním žáků nadaných a poslední poukazuje na přechodná ustanovení.

Vyhláška novelizuje školský zákon, rozšiřuje a upravuje podmínky edukace žáků se speciálními potřebami. Uvádí možnosti podpory, která je žádoucí tvorbu stejných příležitostí vzdělávání. Aktuální znění je účinné od 1. ledna 2020. Vyhláška je dostupná v platném znění v příloze A.

3.3. Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání představuje kurikulární dokument státní úrovně a je vydáván ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Jedná se o spis, který definuje cíle a úkoly předškolního vzdělávání, klasifikuje vzdělávací obsah na vzdělávací oblasti, určuje podmínky edukace a povinnosti vyplývající pro pedagogy, formuluje kritéria a zásady, podle kterých jsou vypracovávány školní vzdělávací programy.

Rámcový vzdělávací program vymezuje čtyři kategorie cílů a rozlišuje cíle jako záměry a cíle jako výstupy v obecné a oblastní úrovni: rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle, dílčí výstupy. Tyto kategorie pracují s všeobecnými i konkrétními cíli, vzájemně se prolínají a doplňují, a tak zajišťují osvojení žádoucích kompetencí.

Vzdělávací obsah je formulován do pěti vzdělávacích oblastí, ze kterých vychází očekávané výstupy. Jedná se o oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociokulturní, environmentální. Cílem těchto oblastí je harmonický a všestranný rozvoj osobnosti dítěte, seznámení se s normami společnosti a socializace.

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání je závazný nejen pro pedagogy předškolního vzdělávání, ale také pro zřizovatele mateřských škol. Přímo z něj vychází školní vzdělávací programy, které si mateřská škola vytvoří sama, tudíž je umožněna tvorba originálních programů zajišťující pestrou nabídku vzdělávacích činností, současně jsou jasně vyjádřeny nároky a cíle. Rámcový vzdělávací program odpovídá na otázky co, kdy, jak, proč, za jakých podmínek a jaké efekty jsou očekávány (Šmelová, 2018).

4 Vzdělávání dětí předškolního věku

Preprimární vzdělávání dle dokumentu ISCED (International Standard Classification od Education) z roku 2011, který nabyl platnost v roce 2014, je označováno úrovní 02 (Průcha, 2015). Tento stupeň je určen dětem od 3 let do začátku primárního vzdělávání, tedy základní školy. Edukační proces je záměrný s jasně vymezeným cílem.

Edukace předškolního věku je uskutečňována v mateřských školách a realizována pedagogickým pracovníkem, kterého Šmelová definuje jako *ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost*²⁸. Mateřská škola plní socializační, kulturační, personalizační a pečovatelskou funkci, zajišťuje osobní rozvoj dítěte (Šmelová, 2018). Výkon této profese vyžaduje vysokoškolské, vyšší odborné nebo středoškolské vzdělání zaměřené na pedagogiku. Odborná kvalifikace na vysokoškolské úrovni se zaměřením na speciální pedagogiku je žádoucí pro práci v mateřské škole speciální.

Vzdělávací proces respektuje vývojový stupeň a jeho zvláštnosti, probíhá v bohatém podnětném prostředí, a především je uzpůsobeno potřebám dětí. V širším pojetí předškolní vzdělávání připravuje děti nejen na úspěšné zahájení školní docházky, ale vytváří základy pro život (Vejrochová in Čadová, 2012).

4.1. Didaktika předškolního věku

Didaktika je jedna z pedagogických disciplín a je označována za teorii vyučování (Šmelová, 2018). Výchova nové nastupující generace byla ovlivňována společenskými podmínkami a ideologií politických představitelů. Nejvhodnějším způsobem předání vědomostí a dovedností se zabývali ve starověkém Řecku filosofové Sókratés, Platón i Aristoteles a od té doby se vyvíjela dle ideologie společnosti. Významný český pedagog Jan Ámos Komenský je autorem systematické didaktiky a chápal ji jako teorii vyučování, zároveň viděl mravní výchovu jako její součást. Dílem Informatorium školy mateřské položil základy didaktiky pro předškolní věk. Didaktikou se dále zabývali další pedagogové jako Rousseau, Herbart, Pestalozzi či Montessori, v současnosti se jí věnuje Průcha, Gavora nebo Kalhous.

Dnešní pojetí didaktiky je rozděleno dle vývojového stupně, mluvíme-li o teorii edukačních podmínek v mateřské škole, jedná se o didaktiku předškolního věku.

²⁸ ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, 229 s. ISBN 978-80-262-1302-4, str. 44.

Šmelová ji vymezuje jako *organizovaný proces, který se děje v určitém čase a prostoru, s cíleně a systematicky zvoleným učivem, ve vzájemné interakci učitele a dětí, jež směřuje k dosažení stanovených cílů*²⁹. Cíl předškolního vzdělávání je všestranný rozvoj, který navazuje a prolíná se s výchovou rodinnou, a vytvoření příznivých podmínek pro další vzdělávání.

Den v mateřské škole je uspořádán bez pevného rozvrhu, avšak danou strukturu má. Režim dne by měl být především flexibilní, reagující na aktuální potřeby dětí a jejich naplnění. Rovnoměrně jsou zařazovány řízené i spontánní činnosti, pro které jsou vytvářeny vhodné podmínky. Všechny aktivity podporují aktivitu dítěte.

Organizační formy řeší otázku prostoru a času vzdělávacího procesu (Šmelová, 2018). Šmelová (2018) představuje šest vhodných forem využívaných v předškolním vzdělávání: frontální, skupinová, kooperativní učení, individualizace, exkurze a projektové vyučování. Frontální forma označuje práci se všemi dětmi najednou a tato varianta není doporučována využívat často, neboť těžce se naplňují potřeby všech dětí. Skupinová forma odstraňuje nedostatky formy frontální, protože edukace je realizována v menších skupinách. Kooperativní učení je *založeno na základech spolupráce dětí při dosahování společného cíle*³⁰. Individuální fronta respektuje konkrétní dítě, jeho možnosti, zájmy, potřeby i způsob edukace. Exkurze plní orientační funkci a po jejím uskutečnění je možné ji využít v průběhu dalšího vzdělávání. Je nutné promyslet její přínos, cíl, organizaci dopravy a zajistit pedagogický doprovod. Projektové učení označuje formu, která využívá kooperativní učení dětí a vedení pedagoga, protože děti spolupracují spolu s učitelem pro dosažení cíle.

Dělení didaktických metod se věnuje mnoho autorů, v této práci je popsána klasifikace dle Maňáka (2003), která byla uvedena v publikaci od Šmelové (2018):

- metody označující pramen poznání a typ poznatků: slovní, názorně demonstrační a praktické;
- metody dle aktivity a samostatnosti žáků: sdělovací, samostatná práce žáků, badatelské a výzkumné;

²⁹ ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, 229 s. ISBN 978-80-262-1302-4, str. 11.

³⁰ ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, 229 s. ISBN 978-80-262-1302-4, str. 120.

- metody z hlediska myšlenkových operací: srovnávací, induktivní, deduktivní a analyticko-syntetické;
- varianty metod podle fáze výuky: motivační, expoziční, fixační a aplikační;
- varianty metod z hlediska forem vzdělávání a prostředků: kombinace metod s vyučovacími formami nebo pomůckami.

Kombinace metod má žádoucí účinek efektivního přenosu informací. V mateřské škole jsou využívány slovní a názorně demonstrační metody, didaktické hry využívající pomůcky a metody situační, díky kterým jsou využívány osvojené dovednosti.

Zásady jsou označovány jako *obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi vzdělávání a s výchovně-vzdělávacími cíli určují charakter vzdělávacího procesu*³¹. Jejich respektování je předpoklad pro vhodnou edukaci. Patří sem zásada komplexního rozvoje osobnosti dítěte, vědeckosti, individuálního přístupu, propojení teorie s praxí, uvědomělosti a aktivity, názornosti a v neposlední řadě zásada soustavnosti a přiměřenosti (Šmelová, 2018).

Teorii výchovy se zabývali již ve starověkém Řecku, nicméně pojem didaktika vznikl o několik staletí později. Edukace předškolního věku má jasně vymezené cíle. Organizaci dne je nutné promyslet z hlediska časového i místního, vhodná forma je zvolena dle počtu dětí i charakteru aktivity. V průběhu realizace připravených aktivit jsou dodržovány pedagogické zásady, které představují základ pro efektivní vzdělávání a jsou upevňovány metodami. Také je nutné respektovat vývojová specifika předškolního věku.

4.2. Didaktika tělesné výchovy

Příznivé účinky pohybu na tělesný i psychický stav člověka byly prokázány již ve starověkých kulturách. I přes zaměření na duchovno a zanedbání dosavadních poznatků o prospěšnosti pohybu ve středověku, se důležitosti tělovýchovy věnovali renesanční i pozdější učenci. Jan Ámos Komenský ve svých dílech poukazuje na význam pohybu nejen pro tělo, ale i pro mysl. V 19. století vznikají základní tělovýchovné soustavy, které zásadně ovlivnily chápání tělovýchovy. České země byly nejvíce ovlivněny švédskou a německou tělovýchovnou soustavou. Peter Henrik Ling

³¹ ŠMELOVÁ, Eva a MICHAELA PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, 229 s. ISBN 978-80-262-1302-4, str. 133.

je považován za zakladatele švédského systému a položil základy zdravotní tělesné výchovy, pro kterou vymyslel nové náčiní využívané pro tělesnou výchovu. Zakladatelé německého hnutí byli Friedrich L. Jahn a Ernst W. B. Eiselen, kteří přišli s myšlenkou sportování pro všechny, cílem bylo zlepšení fyzické zdatnosti všech vrstev německé společnosti. V českých zemích MUDr. Hirsch inspirován švédským systémem založil ortopedický ústav v roce 1839. O více než dvacet let později je založena Tělovýchovná jednota Sokol Miroslavem Tyršem a Jindřichem Fügnerem, konkrétně v roce 1862. Ta kromě cvičení pro všechny přinášela i vlastenecký podtext. Mužík (1997) označil pohyb za život, tam kde je pohyb, je život. Pohyb je součástí zdravého životního stylu a základy jsou pokládány již od narození. Nedostatečný pohyb je příčinou narůstajícího počtu civilizačních chorob.

Dvořáková označila vyučování jako *činnost učitele, který různými formami, metodami a v souladu s pedagogickými zásadami ovlivňuje chování dítěte ve snaze o trvalou změnu v jeho vědomí a chování*³², Mužík konkrétněji definuje pojetí tělesné výchovy jako *výslednici mnoha nepřetržitě působících vlivů na proces výchovy a vzdělávání čili jako neustálé dotváření názorů a představ o poslání tělesné výchovy*³³. Cíl tělesné výchovy je vytvořit pozitivní přístup k pohybu, který se bude projevovat po celý život. V předškolním věku je žádoucí osvojit si a rozvíjet pohybové dovednosti i schopnosti, podpořit obratnost a koordinaci dítěte. Berdychová (1976) dělí úkoly tělesné výchovy na zdravotní, výchovný a vzdělávací. Obecné zásady realizace tělovýchovné lekce vymezila Dvořáková (2000) takto: tvorba prostoru a podmínek pro spontánní pohybovou aktivitu, nejméně jednou denně realizovat řízenou pohybovou činnost, motivovat a využívat jiný než příkazovací styl či dodržovat potřebný klid po jídle. Nedoporučují se zařazovat určité cviky z důvodu nedozrálého organismu. Patří sem visy a vzpory z důvodu nedokončené osifikace, hluboké záklony, kroužení trupu, široké rozkročné stoje, doskoky na tvrdou podložku, kotoul vzad, přetahy a přetlaky a nošení těžkých břemen (Dvořáková, 2000). Pohyb se v mateřské škole realizuje v několika formách. Rozlišovány jsou spontánní i řízené pohybové aktivity a patří sem tělovýchovná chvílka, tělovýchovná lekce, ranní cvičení, pobyt venku, zájmové kroužky, sezónní výcviky a výlety.

³² DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2000, 95 s. ISBN 80-7290-005-6, str. 41.

³³ MUŽÍK, Vladislav a Milada KREJČÍ. *Tělesná výchova a zdraví: zdravotně orientované pojetí tělesné výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Olomouc: HANEX, 1997, 139 s. Tělesná výchova a zdraví. ISBN 80-85783-17-7, str. 10.

Tělovýchovná lekce je základní jednotkou tělesné výchovy a jedná se o řízenou pohybovou aktivitu, která má jasně daný řád a části: úvodní, průpravná, hlavní a závěrečná. Cílem úvodní části je zahřátí organismu, rozhýbat jej a motivovat děti k tělesné aktivitě. Trvat by měla až 5 minut, tedy 10 % z celkového času tělovýchovné lekce. V každé tělovýchovné jednotce následuje průpravná část, která zabírá 20 % lekce, což představuje 10 minut, a jejím úkolem je připravit tělo na aktivitu a pohyb. Během této doby je potřeba protáhnout svalové skupiny, cviky se opakují 4x. Stěžejní je správná výchozí poloha, která je potřebná pro správné provedení cviku. Děti s tělesným postižením mohou provádět cviky v nižší poloze či na vozíku (Kopecká in Čadová, 2012). Hlavní část trvá 30 minut, neboli 60 % celé lekce. Zařazeny jsou aktivity vycházející z ŠVP a dochází k postupnému získávání pohybových dovedností a prohlubování již nabytého. Do této části je žádoucí zařazovat pohybové hry, které mohou být upraveny či modifikovány pro možnosti dítěte s tělesným postižením. Vhodnou aktivitou je plavání, neboť se jedná o rovnoměrnou zátěž. Potřebná je přítomnost asistenta a vyšší teplota vody. Další pohybové aktivity, jako jsou úpoly či atletika, je možné zařadit po úpravách v organizaci a zajištění speciálních pomůcek. Gymnastika a sportovní hry vyžadují rozsáhlejší úpravy a modifikaci. V současnosti se přizpůsobením sportovních her pro osoby s tělesným postižením zabývají Kudláček a Ješina z Univerzity Palackého v Olomouci. Pro děti s osvojenou chůzí je účast na lyžařském výcviku možná se speciálními pomůckami. Je potřeba zmínit nabídku speciálních sportů, které byly uzpůsobeny pro osoby s tělesným postižením a do které řadíme bocciu nebo závěsný kuželník. Poslední část trvá 5 minut a má zklidňující účinek, proto sem řadíme dechová a relaxační cvičení. Organizační forma složená pouze ze tří částí a postrádající část hlavní, se nazývá ranní cvičení a mělo by probíhat každé dopoledne v mateřské škole (Kopecká in Čadová, 2012).

Příprava pohybové aktivity pro děti s tělesným postižením je v souladu se zásadami pohybového rozvoje. Tyto zásady sepsal Kábele (1998) a uvádí je Kopecká (in Čadová, 2012). Jedná se o zásadu:

- vývojovosti, která respektuje stupně vývoje;
- reflexnosti, která *využívá reflexy při nácviku pohybových a mluvních dovedností*³⁴;

³⁴ ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 107 s. ISBN 978-80-244-3308-0, str. 76.

- rytmizace, která pracuje s rytmem a jeho vlivem během nácviu pohybových dovedností;
- komplexnosti, která využívá sluchové a zrakové podněty při působení na hybnost jedince;
- kolektivnosti, která podporuje realizaci pohybu ve skupině;
- přiměřenosti a individuálního přístupu, která přistupuje ke konkrétnímu dítěti a respektuje jeho možnosti a potřeby.

Při realizaci tělovýchovné lekce využíváme vyučovací metody, což označuje *záměrné, plánovité uspořádání učiva, vyučovacích činností učitele a učebních činností dítěte, aby za daných podmínek bylo co nejefektivněji dosaženo cíle vyučování*³⁵. Metody jsou rozděleny podle různých kritérií, které určují způsob nebo nácvik předávání pohybové dovednosti, v jaké fázi edukačního procesu se daná tělovýchovná lekce uskutečňuje a jaký je její cíl.

Dle fáze, během které je tělovýchovná lekce realizována, využíváme metody, které seznamují děti s pohybovým úkonem, důležitá je správná motivace, dále nácvičné a zpevňovací metody, jejichž cílem je zdokonalení pohybu, a metody diagnostické, které zkoumají pokroky.

Pohybová dovednost může být předána slovně, jedná se o slovní popis pohybu, demonstračně, v tomto případě je rozlišována přímá ukázka učitelem nebo nepřímá ukázka, ve které jsou využívány obrázky či videa, a praktická metoda, kdy si dítě činnost vyzkouší samo. V edukačním procesu je žádoucí, aby učitel využíval všechny tyto metody, a ty se tak vzájemně prolínaly.

Při nácviu pohybové dovednosti postupujeme komplexně, jednoduché úkony jsou učeny vcelku. Jedná-li se o pohybovou aktivitu složenou z jednotlivých úkonů, činnost rozdělíme na kousky, které jsou trénovány samostatně, tento způsob je nazýván analyticko-syntetický. Postup syneitcko-analytický kombinuje komplexní i analyticko-syntetické přístup a volíme jej při problémech v osvojení pohybu, pohyb rozdělíme na úkony, které postupně spojíme dohromady.

Upevňovat pohybovou dovednost je možné v rámci koncentrovaného učení, což znamená neustálé opakování pohybu za sebou, nebo disperzně, tedy připravit

³⁵ DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2000, 95 s. ISBN 80-7290-005-6, str. 45.

takovou pohybovou aktivitu, která obsahuje další pohybové úkony a do které zařadíme požadovanou dovednost.

Diagnostické metody představují zdroj poznatků pro pedagoga o pokroku. Časté diagnostické metody využívané v tělesné výchově jsou pozorování, rozhovor a testování (Dvořáková, 2000). Vstupní diagnostika slouží k zjištění stavu pohybové dovednosti, se kterou dítě přichází, a k nastavení cílů dalších lekcí. Průběžná diagnostika informuje o efektivnosti edukace a zlepšení pohybových dovedností. Konečná diagnostika je prováděna na konci učebního plánu, přináší poznatky o naplnění cílů a slouží jako zpětná vazba pro pedagoga.

Tělovýchova dětí s tělesným postižením je ovlivňována vnitřními i vnějšími podmínkami. Renotiérová (2005) zařadila tělesnou vadu, psychický stav a dorozumívací schopnosti do podmínek vnitřních. Mají vliv na pohyblivost dítěte, projev v důsledku frustrace a využití tzv. copying strategií či přidruženými vadami vycházející z diagnózy. Část těchto podmínek může být ovlivněna protézami, kompenzačními a speciálními pomůckami i medikamenty. Exteriéry a interiéry, ve kterých je tělovýchova realizována, nebo společenské prostředí patří do vnějších podmínek. V širším pojetí se jedná o postoj společnosti k osobám s tělesným postižením, užší smysl je zaměřen na řád a pravidla daného zařízení. Z toho vychází i připravený režim dne, ve kterém je vyhrazený čas na pohybové aktivity.

Omezení pohybu pro děti s tělesným postižením vychází z podstaty diagnózy. Nicméně má pohyb význam i pro tuto cílovou skupinu a měl by být prováděn s respektem vůči možnostem dítěte a typu vady. Pravidelný pohyb přispívá k zmírnění vady, zachování pohyblivosti či zpomalení postup nemoci, zároveň je zdrojem poznatků o sobě samém (Dvořáková, 2000). Je důležité dodržovat zásady, aby byl pohyb prospěšný.

4.3. Specifika edukace dětí s tělesným postižením

Vývoj dítěte s tělesným postižením probíhá odlišně než u zdravého dítěte. Rozsah omezení motoriky vychází z konkrétního tělesného postižení. Riziko vývoje představuje podnětová deprivace vznikající v důsledku nedostatku příležitostí zajistit si podněty v dostatečné míře, apatie jako výsledek dlouhodobého neuspokojování základních potřeb, pasivita a omezený sociální vývoj (Vejrochová in Čadová, 2012). Dle druhu i rozsahu pohybové vady a přidružených postižení jsou podmínky edukace přizpůsobovány a pro naplnění vzdělávacích cílů jsou využívány speciální pomůcky.

Dítě s tělesným postižením má možnost absolvovat předškolní vzdělávání v mateřské škole běžného typu, mateřské škole speciální nebo mateřské škole při zdravotnickém zařízení (Vejrochová in Čadová, 2012). Podmínky integrace, tvorby individuálního vzdělávacího plánu či aplikaci podpůrných opatření řeší speciálně pedagogické centrum. Speciálně pedagogické centrum je školské poradenské zařízení zajišťující všestrannou a komplexní podporu umožňující pro děti, žáky, studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich zákonné zástupce i školy (Michalík in Čadová, 2012). Tým se skládá ze speciálního pedagoga pro předškolní a školní věk, sociálního pracovníka a psychologa. Speciálně pedagogické centrum je zpravidla zaměřeno na jeden typ zdravotního postižení. Standardní i speciální činnosti centra pro děti s tělesným postižením jsou uvedeny v příloze B.

Speciální vzdělávací potřeby dětí s tělesným postižením se odrážejí na interiéru a exteriéru mateřské školy. Čadová (2015) sem řadí teplotní podmínky, světlo, rozměrů místností či volný manipulační prostor. Bezbariérovost školy zajišťuje pohyb dítěte s tělesným postižením bez omezení. Pro její dosažení je vyhovující budova bez schodů nebo budova vybavena výtahem, zdvihací plošinou či možností využití schodolezu, žádoucí jsou dostatečně široké chodby a šatny 1,5 metru, prostorné toalety s madly a také dveře jsou dostatečně široké a bez prahů pro hladké přejezd vozíkem (Čadová, 2015). Edukační proces je plánován s přihlédnutím na individuální potřeby odpočinku z důvodu zvýšené unavitelnosti a zdravotním úkonům (Renotírová, 2005). Na organizaci výuky je možné pohlížet ze dvou hledisek: časového a místního. Úprava časové organizace je patrná v jiném režimu dne, prolínání aktivit s relaxací a odpočinkem, rovněž sem patří zahrnutí terapií do vzdělávacího procesu, a tak není dítě přetěžováno. Místní úprava vyžaduje dostatečný prostor pro neomezený pohyb dítěte a zajištění bezbariérových podmínek, ve kterých probíhá edukace. Je zajištěn prostor pro zdravotní úkony, relaxaci i společnou práci dětí. Úprava organizačních podmínek se také projevuje na počtu dětí ve třídě, který může být snížen, a přítomnosti asistenta pedagoga. V případě mimoškolního pobytu (např. školka v přírodě či plavecký výcvik), je po písemném souhlasu zákonného zástupce zajistit všechny potřebné speciální pomůcky a zdravotní péči pokrývající všechna rizika spojená s tělesným postižením (Adámková, Benoniová, Chrzová, Shánělová, Průchová in Čadová, 2015). Cíl modifikace vyučovacích forem a metod je získání vědomostí a rozvoj dovedností dítěte s přihlédnutím jeho individuálním možnostem. Pro kvalitní edukační proces je

nutné znát diagnózu a možnosti daného dítěte (Kopecká in Čadová, 2015). Jsou využívány speciální kompenzační, technické i didaktické pomůcky, dítěti je poskytováno dostatek času na práci dle jeho tempa, využívá se možnost individuálního přístupu a strukturovaného učení. V rámci strukturalizovaného učení jsou žákovy zodpovězeny otázky kdy, kde a jak dlouho bude činnost vykonávat. Pro kvalitní vzdělávání je žádoucí spolupráce rodiny se školou a dalšími odborníky podílející se na komplexní péči o dítě. V rámci předškolního vzdělávání jsou rozvíjeny jazykové schopnosti logopedickou péčí, dítě si osvojuje prvky sebeobsluhy, sociálního chování a norem. Pomůcky pro děti s tělesným postižením jsou děleny dle různých kritérií (např. umožňující pohyb, usnadnění kresby či pomůcky využívané v polohování). Pro výběr vhodné pomůcky je potřeba vycházet z diagnózy, dítě si práci s pomůckou vyzkouší, jestli mu vyhovuje (Pešková, Slámová in Čadová, 2015). Vhodná pomůcka dítě motivuje a především jej rozvíjí a zprostředkovává činnosti, napomáhá k nabytí a uchování samostatnosti v co nejvyšší míře. Obsah edukačního procesu je přizpůsobován možnostem dítěte, které vycházejí z konkrétní diagnózy. Jedná se o dostatečnou časovou dotaci, modifikaci forem a metod, využívání speciálních pomůcek i započítání speciálněpedagogické péči do edukačního procesu (Fraiová in Čadová, 2015). Hodnocení *obsahuje komplexní průběh vzdělávání žáka v souvislosti s jeho osobnostními vlastnostmi i projevy jeho primární diagnózy. Zachycují řadu aspektů, které s dosahováním znalostí, dovedností a kompetencí souvisejí a které lze jen těžko hodnotit známkou*³⁶. Hodnocení slouží jako motivace k dalšímu výkonu, proto u každého dítěte volíme takovou formu, která mu vyhovuje. Jakákoliv forma hodnocení je žádoucí obohatit o slovní vysvětlení. Součástí zpětné vazby je ocenění přístupu k zadanému úkolu, po udělení pochvaly za správný postup využívány jsou či obrázky jako odměna za úkol. Při hodnocení je žádoucí vzít v potaz individuální schopnosti a dovednosti každého dítěte i za jakých podmínek byl úkol plněn. (Kašníková in Čadová, 2015). Role učitele je stěžejní, neboť vytváří podmínky ve třídě, ve kterých dochází k edukačnímu procesu. Režim dne dětí s tělesným postižením zahrnuje i zdravotní úkony, podání medikace či terapie, se kterými je nutné při plánování aktivit edukačního procesu počítat, a je žádoucí opatřit potřebné pomůcky. Komplexní péče znamená i zajištění rozdílné stravy z důvodu alergie nebo

³⁶ ČADOVÁ, Eva. *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4615-8, str. 221.

další nemoci. Zajištění časového i místního prostoru je nezbytné i v průběhu konání školní akce (např. školka v přírodě) (Čadová, Fraiová in Čadová, 2015).

Nezbytnou součástí péče o děti s tělesným postižením je polohování. Z hlediska speciálně pedagogického se jedná o *aktivity realizované u osob s poruchami hybnosti prostřednictvím změn polohy těla nebo jeho částí*³⁷ a jejich cílem je především předcházení zdravotních komplikací (např. dekubitům), podpora léčebné rehabilitace, edukace, vnímání stimulace, aktivizace, možnost vykonávat každodenní činnosti a v neposlední řadě přispívá ke komfortu osoby s tělesným postižením (Zikl, 2014). Změna polohy je žádoucí každých 30 minut, v jedné poloze by jedinec měl zůstat maximálně dvě hodiny, Opatřilová (2008) tuto dobu prodloužila na hodiny čtyři. Polohování probíhá jak ve dne, tak i v noci. Jednotlivé polohy vycházejí z vývoje zdravého dítěte a Zikl (2014) uvádí šest poloh:

- poloha na zádech: tělo dítěte ležícího zádech je v ose a hlava není zakloněna, k čemuž využíváme molitanové podkovy s fixačním límcem (Opatřilová, 2008), končetiny mohou být natažené i pokrčené, pro prevenci křížení dolních končetin volíme abdukční klín;
- poloha na břiše: podmínkou pro tuto polohu je schopnost udržet hlavu a odpovídá 3. měsíci vývoje, trup je možno podložit šikmým klínem, ruce jsou opřené a dlaně otevřené;
- poloha na boku: je nutné podložit hlavu ve střední poloze či mírném předklonu, trup je stabilizován a zafixován pomocí polohovacích pomůcek, předcházení přetáčení kyčle je žádoucí nakročit vrchní dolní končetinu, výhoda této polohy je pohyblivost horní končetiny;
- poloha vsedě: tělo i hlava jsou v ose, je potřeba kontrolovat, aby dítě sedělo vzpřímeně, dolní končetiny jsou ohnuté v pravém úhlu v kolenu a chodidla jsou opřena o podložku, žádoucí jsou opřené horní končetiny o opěrky, je-li nutné, je sed fixován popruhy či polohovacími pomůckami (krční opěrka, polštář pod bedra, klín proti sesouvání);

³⁷ ZIKL, Pavel. *Terapie ve speciální pedagogice: ergoterapie, fyzioterapie, bazální stimulace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-493-9, str. 95.

- poloha vkleče: *dítě je v kleku na čtyřech s nataženými HK, rozvinutou dlaní a vzpřímeným držením hlavy*³⁸, v případě nutnosti opory, trup je podkládán pro jistější oporu (molitanový válec či krychle);
- poloha ve stoji: je určena pro ty, kteří zatím nezvládají stát samostatně, je možné využít pomůcky pro udržení stability – vertikalizační stoj, berle, chodítka.

Při nedodržení zásad jsou polohovací aktivity rizikové, avšak dlouhé prodlevy mezi změnami poloh podporují vznik zdravotních problémů, tudíž absence polohování je rovněž riziková. Zikl (2014, s. 109 – 110) uvádí jedenáct zásad polohování: vycházet ze zdravotního stavu a případných omezení, zabezpečit před pádem, poloha odpovídá fyziologickému stoji, lehu nebo sedu, dodržovat osovou souměrnost, stabilita polohy, uvědomění si cílů, kterých chci dosáhnout, pravidelnost (celodenní polohování), odbornost (kvalifikace, zaškolení všech pečujících osob), komunikace s klientem, respektovat přání, ochrana zdraví pečujících osob (správné provádění, nepřetěžování). Opatřilová (2008) přidává kontrolu vzniku dekubitů každý den a ujistění se, zda se jedinec v nové poloze cítí příjemně.

Výměna polohy se netýká pouze celého těla, možnost je tzv. mikropolohování, kdy situace nevyžaduje obměnu postavení jedince, postačí obměna části těla. I přes chybné vnímání polohování jako pasivní aktivity, je naopak žádoucí aktivní spolupráce jedince, neboť je rozvíjena samostatnost osoby a zároveň je ulehčeno od fyzicky náročných úkonů pro pedagogy či terapeuty (Zikl, 2014). K správnému polohování využíváme polštáře, molitanové válce, klíny mezi kolena či pro nadzvednutí trupu, gelové podložky a další (Opatřilová, 2008).

V rámci edukace dětí s tělesným postižením je nutné respektovat možnosti a omezení vyplývající z tělesného postižení. Je nutné přizpůsobit prostředí, ve které je edukační proces realizován, zajistit potřebné pomůcky, a tak přispět k vytvoření podmínek pro maximální rozvoj. Nemělo by se zapomínat na žádoucí změny polohy těla i jeho částí neboli polohování, které je praktikováno během vyučování a patří do specifických požadavků. Vhodné podmínky pro edukaci dětí s tělesným postižením jsou splněny, je-li snížen počet dětí ve třídě, dítěti je umožněno používat kompenzační pomůcky a samostatný pohyb v prostorech s využitím technických prostředků,

³⁸ ZIKL, Pavel. *Terapie ve speciální pedagogice: ergoterapie, fyzioterapie, bazální stimulace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-493-9, str. 105

tělovýchovná činnost je v souladu s individuálními možnostmi i potřebami a v průběhu předškolního vzdělávání si dítě osvojí specifické dovednosti dle jeho schopností (Vejrochová in Čadová, 2012).

5 Praktická část

Praktická část se zabývá rozvojem pohybových schopností a dovedností u dětí s tělesným postižením předškolního věku prostřednictvím tělovýchovných lekcí. Tělovýchovné aktivity jsem přizpůsobila omezeném vyplývající z tělesného postižení. Navrhované aktivity jsou v souladu s ŠVP Děti dětem daného zařízení. V průběhu plánování jednotlivých lekcí jsem vycházela z možností dívek a respektovala požadavky vycházející z didaktiky tělesné výchovy. Takto připravený metodický materiál bude testován v praxi a dle výsledků pozorování bude potvrzovat vhodnost pro danou cílovou skupinu.

5.1. Vymezení cíle

Cílem této práce je vytvoření tělovýchovných lekcí pro děti s tělesným postižením předškolního věku a jejich ověření v prostředí mateřské školy.

Na základě studia metodických materiálů určených pro předškolní věk budou vybrány vhodné pohybové aktivity, které budou modifikované pro děti s postižením motoriky.

Budou vytvořené vzorové tělovýchovné lekce, jejichž cílem je podpořit rozvoj pohybových schopností dítěte předškolního věku.

Následně budou tyto lekce realizovány s vybranými dětmi a bude ověřeno, zda jejich náročnost, způsob motivace, zvolené pomůcky a navržená modifikace odpovídá potřebám dětí s tělesným postižením a je možné je využívat pro podporu rozvoje jejich pohybových schopností.

5.2. Popis metody práce

Pro účely své práce jsem si vybrala metodu pozorování. Tuto metodu jsem zvolila pro ověření připravených lekcí. Pozorování je *založeno na sledování a analýze jevů, které lze vnímat smysly*³⁹. Gavora pozorování označuje jako snahu popsat jevy co nejpodrobněji (Gavora, 2000). Skutil a Křováčková rozlišují celkem pět druhů pozorování: přímé a nepřímé, zúčastněné a nezúčastněné, skryté a zjevné, krátkodobé a dlouhodobé, strukturované a nestrukturované.

Pozorování prováděné mnou během realizaci tělovýchovných lekcí můžeme označit za přímé – sama jsem si všímala předem stanovená kritéria, zúčastněné – byla

³⁹ SKUTIL, Martin a Blanka KŘOVÁČKOVÁ. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů: Vybraná témata pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-428-6.

jsem v kontaktu s výzkumným vzorkem, skryté – vybrané děti nevěděly, že jsou zkoumány jejich reakce a průběh lekce, krátkodobé – tělovýchovné lekce byly realizovány v rozmezí pěti týdnů, strukturované – proces a výsledky byly zaznamenány dle stanovených měřítek.

Zkoumala jsem, zda jsou připravené hry, cviky a pohybové aktivity vhodné pro vybranou cílovou skupinu a následně jsem po ukončení tělovýchovné lekce zaznamenala výsledky. Zaměřila jsem se na náročnost kladených požadavků, míru nutnosti dopomoci, vhodnost náčiní a pozitivní či negativní reakce dětí na zadaný úkol.

5.3. Místo výzkumného šetření

Svou praktickou část jsem absolvovala v Mateřské škole pro tělesně postižené Duhová pastelka, která je součástí zařízení Základní škola speciální a Mateřská škola pro tělesně postižené, Lužická 920/7, Liberec 1 460 01 a sídlí v prostorách Jedličkova ústavu. Mateřská škola sídlí ve třípatrové budově, která je spojena s budovou školy nadchodem. V přízemí budovy se nachází šatna učitelek, herna pro děti (herna je využívána v zimě nebo za špatného počasí), která je momentálně v rekonstrukci, a místnost Muzikoterapie. V prvním patře je společná jídelna se ZŠ, třída Berušek a Tučňáků, šatna dětí, lehárna a umývárna. Ve druhém patře je sborovna, místnost rehabilitační sestry, dvě lehárny, kancelář vedoucí učitelky, umývárna, třída Sluníček a Medvíďat a Snozelen. Nově od září 2019 do školky dochází logopedka každý den na 1,5 hodiny provádějící skupinovou logopedii a pro tyto účely byla zřízena místnost. V budově se nachází výtah, který zajišťuje převoz dětí na vozíku. Mateřská škola sídlí v budově od roku 2002, dříve sídlila ve městské části Kateřinky. Od roku 2009 je škola zřizována Krajským úřadem v Liberci po organizačních změnách mezi zařízeními a Jedličkovým ústavem. V současnosti zde pracuje sedm učitelek, pět asistentů pedagoga, z nichž jedna pracuje ještě jako rehabilitační sestra. Celkem mateřskou školu navštěvuje 35 dětí a jsou rozděleny do čtyř oddělení: Sluníčka, Berušky, Tučňáci, Medvíďata, a vzdělávány dle ŠVP Děti dětem. Speciální péče je zajištěna pravidelnou logopedií, muzikoterapií, canisterapií, strukturovaným učením a využívá se i didaktická pomůcka Light Box na rozvoj zrakových schopností.

Mateřská škola je primárně určena dětem s tělesným a kombinovaným postižením, ale navštěvují ji i děti s poruchou autistického spektra, mentální retardací (lehká až těžká MR), vadami zraku a řeči, zdravotním a sociálním znevýhodněním, syndromy ADD a ADHD, opožděným vývojem řeči, těžce opožděným

psychomotorickým vývojem, poruchami chování, Downovým syndromem či děti s PEG (krmení sondou – zajišťováno zdravotnickým personálem JÚ).

5.4. Výzkumný vzorek

V rámci ověření navrženého metodického materiálu jsem pracovala se třemi dívkami. Mateřská škola, ve které jsem realizovala svou praktickou část, má ve svém názvu vytyčenou cílovou skupinu, nicméně dětí pouze s tělesným postižením je zde velmi málo, většinu tvoří děti s mentálním a kombinovaným postižením. Po konzultaci s vedoucí učitelkou mateřské školy a nahlédnutí do spisů o dětech jsem zvolila tento počet. Jedna dívka má výhradně tělesné postižení, dvě další mají přidružené postižení intelektu z důvodu diagnózy DMO.

Dvě dívky chodily pravidelně, třetí dívka absolvovala tělovýchovné lekce celkem tři krát.

Následující charakteristiku dětí jsem tvořila na základě nahlédnutí do konkrétních dokumentů jednotlivých dívek, vlastního pozorování během své praxe v rozsahu 20 dnů i konzultace s jejich třídními učitelkami.

5.4.1. Dívka č. 1

Rok narození: 2015

Věk: 4 roky

Diagnóza: spastická DMO – diparéza, ventrikulomegalie, bronchopulmonální dysplázie

Motorika: Jemná i hrubá motorika dívky je ovlivněna diagnózou, ale z podstaty postižení jsou horní končetiny zasaženy v menším rozsahu. V jemné motorice zaostává za zdravými vrstevníky, ale při dostatečné časové dotaci je schopna splnit kladené požadavky kresby, pohyby štětcem a s drobnou dopomocí i střihání. Výtvarné schopnosti odpovídají symbolické fázi. Dívka se pohybuje samostatně, chůzi na krátkou vzdálenost zvládá bez dopomoci, chůze po schodech s držením za ruku i zábradlí s přísunem nohou, delší procházku s dopomocí. Běhání je nekoordinované a nestabilní.

Kognitivní schopnosti: Kognitivní schopnosti odpovídají věku, mentální postižení není přítomno, verbálně je velmi zdatná, ráda si se mnou povídala a kladla různé otázky nejen v průběhu cvičení.

5.4.2. Dívka č. 2

Rok narození: 2015

Věk: 4 roky

Diagnóza: hypotonická DMO, střední mentální retardace

Motorika: Jemná motorika je zasažena méně než motorika hrubá, lateralita je nevyhraněná. Při výtvarných činnostech jsou využívány hrubé pastelky, štětce a další výtvarné pomůcky, které jsou široké, v tomto případě není nutná dopomoc. Kresba je na úrovni čmárání. Chůzi je velmi nekoordinovaná, zvládá ji samostatně s menší dopomocí, ale nerada chodí, běhání nebylo osvojeno. Chůzi po schodech zvládá s držením zábradlí i učitele postupnými přísunými nohy, je potřeba vymezit dostatek času, déle ji to trvá.

Kognitivní schopnosti: Dívka má diagnostikovanou středně těžkou mentální retardaci. Nemluví, žvatlá, emoce vyjadřuje úsměvem, mácháním rukama či pláčem, celkově je pozitivně naladěna a usmívá se.

5.4.3. Dívka č. 3

Rok narození: 2016

Věk: 3 roky

Diagnóza: hypotonická DMO, zraková vada, mentální postižení

Motorika: Motorika třetí dívky je zasažena v rovině jemné i hrubé motoriky. Laterálně není vyhraněná, předměty uchopuje oběma rukama. S výtvarnými pomůckami experimentuje, využívá zejména široké fixy výrazných barev. V důsledku nestabilní chůze je doprovázena za ruku učitelkou, na procházky je využíván kočár. Po schodech je dívka vedena za obě ruce, ale tento styl přemísťování není běžně využívaný, zpravidla se využívá výtah.

Kognitivní funkce: Kognitivní funkce jsou taktéž opožděny stejně jako motorika. Slovní instrukce učitele je nutné doprovázet názornou demonstrací i provedení pohybu přímo s dívkou, a poté několikrát zopakovat. Dívka nemluví, emoce vyjadřuje smíchem či pláčem.

5.5. Přípravy tělovýchovných lekcí

V této kapitole představím návrhy jednotlivých tělovýchovných lekcí. Přípravy jsem vypracovala dle ŠVP Mateřské školy Duhové pastelky.

5.5.1. Tělovýchovná lekce číslo 1

TÉMA	Domácí a hospodářská zvířata
PODTÉMA	

VZDĚLÁVACÍ OBLAST – PODOBLAST	<p>Dítě a jeho tělo</p> <ul style="list-style-type: none"> - pohybová koordinace - rozvoj hrubé motoriky - rozvoj prostorové orientace - trénink rovnováhy <p>Dítě a jeho psychika</p> <ul style="list-style-type: none"> - trénink paměti - procvičování pozornosti <p>Dítě a ten druhý</p> <ul style="list-style-type: none"> - komunikace s učitelem - komunikace s vrstevníky <p>Dítě a svět</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznatky o zvířatech
KONKRETIZOVANÉ OČEKÁVANÉ VÝSTUPY – KOVY	<ul style="list-style-type: none"> - dítě reaguje na moje pokyny - dítě opakuje básně se mnou - dítě správně dýchá - dítě drží správné držení těla
SMĚŘUJEME KE KLÍČOVÝM KOMPETENCÍM	Kompetence k učení, ke komunikaci.
KONKRÉTNÍ PEDAGOGICKÉ POŽADAVKY	<ul style="list-style-type: none"> - učitel dbá na správnou výchozí polohu - učitel dbá na správné provedení cviků - učitel má přehled o všech dětech - učitel popíše cviky srozumitelně
VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA (ČINNOSTI)	Pohybové činnosti, pohybové hry
ORGANIZACE – FORMA	Frontální – stojíme volně v místnosti, individuální ve skupině.
ORGANIZACE – ČASOVÝ HARMONOGRAM	<p>Úvodní část: cca 5 minut</p> <p>Průpravná část: cca 10 minut</p> <p>Hlavní část: cca 10 minut</p> <p>Závěrečná část: cca 5 minut</p>

METODA	Názorná metoda – přímá, slovní metoda
OBSAH (MOTIVACE, METODICKÝ POSTUP)	<p>Úvodní část: cca 5 minut – pohybová hra Ovečky, ovečky, pojd'te domů: děti rozdělíme do dvou nerovnoměrných skupin (1 vs. ostatní) a postavíme je v prostoru k protějším zdem. Skupina dětí představuje stádo oveček a jedno dítě se stává vlkem Každé kolo opakujeme úvodní dialog: „<i>Ovečky, ovečky, pojd'te domů.</i>“ „Nepůjdeme!“ „<i>Pro koho?</i>“ „Pro vlka!“ „<i>Kde je vlk?</i>“ „V lese.“ „<i>Co tam dělá?</i>“ „Houby sbírá!“ „<i>Ovečky, ovečky, nebojte se!</i>“ – po posledním zvolání se děti rozběhnou proti sobě. Úkolem ovcí je se dostat na druhou stranu, aniž by se jich vlk dotknul, úkolem vlka je dotknout se co nejvíce ovcí. Pokud se vlk někoho dotkne, z té ovce se stává vlk a přechází s vlkem na jeho stranu a jeho úkol se mění. Hru lze opakovat, vždy vyměnit původního vlka.</p> <p>Průpravná část: cca 10 minut – viz příloha C</p> <p>Hlavní část: cca 10 minut – opičí dráha: s každým dítětem individuálně; úkoly: 1. slalom mezi novinovými koulemi, 3. válení sudů přes žíněnku, 4. leh na břicho na lavičce + přitahování se, 5. přejít lavičku za doprovodu učitele</p> <p>Závěrečná část: cca 5 minut – pohybová hra Kůň a farmář: z lana vytvoříme na zemi velký kruh. Do něj nanosíme všechny koblihy (novinové koule). Děti rozdělíme na poloviny – jednu polovinu umístíme dovnitř kruhu = koně, a druhou polovinu postavíme vně = farmáři. Koně se snaží vyházet všechny koblihy ven z ohrady přímo na farmářův chodník. Farmáři se snaží uklidit chodník tím, že hází koblihy zpátky do ohrady. Po uplynutí</p>

	časového limitu (20–30 sekund) se hra zastaví, učitelka spočítá koblihy v ohradě. Hru lze opakovat, ale další kola časově zkrátí.
KLÍČOVÉ POJMY	zvířata, ovce, kočka, zajíc, kůň, farmář
PROSTŘEDKY (POMŮCKY, TECHNIKA)	USB s relaxační hudbou, rádio, lano, dostatek novinových koulí, žíněnka, lavička

5.5.2. Tělovýchovná lekce číslo 2

TÉMA PODTÉMA	Tóny a zvuky
VZDĚLÁVACÍ OBLAST – PODOBLAST	Dítě a jeho tělo - pohybová koordinace - rozvoj hrubé motoriky Dítě a jeho psychika - rozvoj rytmičtosti, vnímání hudby Dítě a ten druhý - komunikace s učitelem - komunikace s vrstevníky
KONKRETIZOVANÉ OČEKÁVANÉ VÝSTUPY – KOVY	- dítě reaguje na moje pokyny - dítě vnímá a reaguje na hudbu - dítě pochoduje do rytmu - dítě opakuje tanec v dalších slokách
SMĚŘUJEME KE KLÍČOVÝM KOMPETENCÍM	Kompetence k učení, ke komunikaci.
KONKRÉTNÍ PEDAGOGICKÉ POŽADAVKY	- učitel dbá na správnou výchozí polohu - učitel dbá na správné provedení cviků - učitel má přehled o všech dětech - učitel popíše a vysvětlí cviky srozumitelně
VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA (ČINNOSTI)	Pohybové činnosti, pohybové hry

ORGANIZACE – FORMA	Frontální – stojíme volně v místnosti, individuální ve skupině.
ORGANIZACE – ČASOVÝ HARMONOGRAM	Úvodní část: cca 5 minut Průpravná část: cca 10 minut Hlavní část: cca 10 minut Závěrečná část: cca 5 minut
METODA	Názorná metoda – přímá, slovní metoda
OBSAH (MOTIVACE, METODICKÝ POSTUP)	<p>Úvodní část: cca 5 minut – děti pochodují do kruhu za doprovodu bubínku (rytmizace) – chůze ve výponu, běh, poskoky, zvedání kolen, chůze ve vázaném zástupu; na rychlý rytmus → běh, přestanu → do dřepu</p> <p>Průpravná část: cca 10 minut – viz příloha D</p> <p>Hlavní část: cca 10 minut – nácvik taneční sestavy na písničku <i>Já jsem muzikant</i>:</p> <p><u>Já jsem muzikant a přicházím k vám z české země.</u> (stoj, ruce vbok → pérování v kolenou, otáčení 4x)</p> <p><u>My jsme muzikanti, přicházíme k vám.</u> (útkroky stranou vpravo, vlevo 2x)</p> <p><u>Já umím hrátí.</u> (poskoky stranou vpravo, vlevo)</p> <p><u>My umíme taky.</u> (kroky spolu s rukou: pravá, levá vpřed + ruce vzpažit → pravá, levá vzad + ruce připražít)</p> <p><u>A to na housličky.</u> (kroky vpravo na 4 doby: pravá, levá za pravou, pravá, levá + tlesknutí)</p> <p><u>Jak se na ně hraje?</u> (kroky vpravo na 4 doby: levá, pravá za levou, levá, pravá + tlesknutí)</p>

	<p><u>Fidli, fidli, staré vidli, fidli, fidli, housličky.</u> (otočka vpravo na 8 dob + tlesnutí)</p> <p><u>Fidli, fidli, staré vidli, fidli, fidli, housličky.</u> (otočka vlevo na 8 dob + tlesnutí)</p> <p>Závěrečná část: cca 5 minut – pohybová hra Sochy: děti stojí a pohybují se volně po místnosti, na hudbu se děti pohybují – běh, tanec, skoky. Ve chvíli, kdy učitel vypne hudbu, děti se musí zastavit a udělat štronzo. Kdo se pohne nebo nějak výrazně opozdí s reakcí, jde si sednout vedle. Pro útěchu může stopovat hudbu. Děti můžeme do hry vrátit, pokud je vyřazena většina.</p>
KLÍČOVÉ POJMY	hudební nástroje, muzikant, housle, hudba, tanec
PROSTŘEDKY (POMŮCKY, TECHNIKA)	bubínek, CD přehrávač, USB s relaxační hudbou a písněmi na tanec a pohybovou hru Sochy DID.

5.5.3. Tělovýchovná lekce číslo 3

TÉMA PODTÉMA	Vlastnosti předmětů
VZDĚLÁVACÍ OBLAST – PODOBLAST	<p>Dítě a jeho tělo</p> <ul style="list-style-type: none"> - pohybová koordinace - rozvoj prostorové orientace - rozvoj hrubé motoriky - rozvoj specifických dovedností házení, kopání míčem <p>Dítě a jeho psychika</p> <ul style="list-style-type: none"> - trénink pozornosti <p>Dítě a společnost</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - prvky environmentální výchovy – třídění dle materiálů <p>Dítě a svět</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznatky o vlastnostech předmětů
KONKRETIZOVANÉ OČEKÁVANÉ VÝSTUPY – KOVY	<ul style="list-style-type: none"> - dítě určí názvy materiálu - dítě reaguje na zvukový podnět - dítě určí, jestli bude kopat, házet nebo kutálet míč dle materiálu
SMĚŘUJEME KE KLÍČOVÝM KOMPETENCÍM	Kompetence k učení, činnostní a občanské.
KONKRÉTNÍ PEDAGOGICKÉ POŽADAVKY	<ul style="list-style-type: none"> - učitel dbá na správnou výchozí polohu - učitel dbá na správné provedení cviků - učitel má přehled o všech dětech - učitel udrží cviky i specifické dovednosti motivované
VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA (ČINNOSTI)	Pohybové činnosti, pohybové hry
ORGANIZACE – FORMA	Frontální – stojíme volně v místnosti, individuální ve skupině.
ORGANIZACE – ČASOVÝ HARMONOGRAM	<p>Úvodní část: cca 5 minut</p> <p>Průpravná část: cca 10 minut</p> <p>Hlavní část: cca 15 minut</p> <p>Závěrečná část: cca 5 minut</p>
METODA	Názorná metoda – přímá, slovní metoda
OBSAH (MOTIVACE, METODICKÝ POSTUP)	Úvodní část: cca 5 minut – děti utvoří zástup za paní učitelkou; běh kolem žíněnek a slalom mezi žíněnkami – na zvukový podnět dřívěk děti skočí na žíněnku, na žíněnku určité barvy, na žíněnku nějakou částí těla (nohama, zadečkem, rukama, hlavou atd.)

	<p>Průpravná část: cca 10 minut – viz příloha E</p> <p>Hlavní část: cca 15 minut – nácvik házení míče:</p> <p><u>paralelní postavení:</u> dominantní ruka zapažit skrčmo, neodhodová paže předpažit ve směru hodu, stoj rozkročný levou pokrčmo, záklon trupu → vzpažit švihem dominantní paži, výpon</p> <p><i>motorické učení:</i> 1. generalizace: tvorba dobré pohybové představy! – ukázat, s každým individuálně si pár krát zaházet, 2. diferenciaci: střelba na cíl, individuálně s každým, 3. automatizace: třídění dle materiálů → kopat do branky (kov), házet na koš (dřevo), koulet na kužel (papír) – postupně (nejdřív si zakopeme, zaházíme, zakutálíme)</p> <p><i>organizace:</i> dítě, které hází, hlasitě oznámí, že je připraveno → bezpečnost, sledovat situaci</p> <p>Závěrečná část: cca 5 minut – děti běhají dokola na hudbu kolem obruče, na vypnutí hudby se děti musí dotknout něčeho ze dřeva, kovu, skla, papíru → odstranit obruč a předměty, děti se na vypnutí hudby musí dotknout něčeho ze dřeva, kovu, skla nebo papíru v místnosti</p>
KLÍČOVÉ POJMY	míč, kov, dřevo, papír
PROSTŘEDKY (POMŮCKY, DID. TECHNIKA)	CD přehrávač, hudba, dřívka, obruče, ukázka předmětů (dřevo, papír, kov), míče dle počtu dětí, branka, basketbalový koš, kužel

5.5.4. Tělovýchovná lekce číslo 4

TÉMA	Stromy
PODTÉMA	
VZDĚLÁVACÍ OBLAST – PODOBLAST	Dítě a jeho tělo - pohybová koordinace

	<ul style="list-style-type: none"> - rozvoj prostorové orientace - rozvoj hrubé motoriky - rozvoj specifických dovedností odrazu a dopadu <p>Dítě a svět</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznatky o stromech
KONKRETIZOVANÉ OČEKÁVANÉ VÝSTUPY – KOVY	<ul style="list-style-type: none"> - dítě reaguje na zvukový podnět - dítě opakuje pohyby dle učitele - dítě opakuje pohyby z básničky dle učitele
SMĚŘUJEME KE KLÍČOVÝM KOMPETENCÍM	Kompetence k učení.
KONKRÉTNÍ PEDAGOGICKÉ POŽADAVKY	<ul style="list-style-type: none"> - učitel dbá na správnou výchozí polohu - učitel dbá na správné provedení cviků - učitel udrží cviky i specifické dovednosti motivované - učitel má přehled o všech dětech
VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA (ČINNOSTI)	Pohybové činnosti, pohybové hry
ORGANIZACE – FORMA	Frontální – stojíme volně v místnosti, individuální ve skupině.
ORGANIZACE – ČASOVÝ HARMONOGRAM	<p>Úvodní část: cca 5 minut</p> <p>Průpravná část: cca 10 minut</p> <p>Hlavní část: cca 15 minut</p> <p>Závěrečná část: cca 5 minut</p>
METODA	Názorná metoda – přímá, slovní metoda
OBSAH (MOTIVACE, METODICKÝ POSTUP)	<p>Úvodní část: cca 5 minut – procházka lesem: děti utvoří zástup za paní učitelkou, v místnosti jsou rozmístěny kužely („stromy“); běh – chůze ve výponu – zakopávaný běh – zvedání kolen: mezi</p>




	<p>kužely, slalom mezi kužely – snaha nedotknout se žádného stromu</p> <p>Průpravná část: cca 10 minut – viz příloha F</p> <p>Hlavní část: cca 15 minut – nácvik odrazu a dopadu:</p> <p><u>nácvik odrazu:</u> tvorba správné pohybové představy: <i>motorické učení:</i> 1. generalizace: tvorba dobré pohybové představy – ukázat, s každým individuálně několikrát poskoky snožmo na žíněnce, 2. diferenciaci: odrazy na vyvýšené místo (vysoká žíněnka), 3. automatizace: společně s doskoky: odrazy ze žíněnky na vysokou žíněnku a doskoky na měkkou žíněnku – individuálně → dohromady</p> <p><u>nácvik doskoku:</u> tvorba správné pohybové představy: podřep, chodidla v šíři ramen, skrčit předpažmo dolů, předklon trupu <i>motorické učení:</i> 1. generalizace: tvorba dobré pohybové představy! – ukázat, s každým individuálně několikrát doskoky ze žíněnky (procvičení odrazů), 2. diferenciaci: doskoky z vyvýšeného místa (vysoká žíněnka), 3. automatizace: společně s odrazy: odrazy ze žíněnky na vysokou žíněnku a doskoky na měkkou žíněnku – individuálně → dohromady</p> <p><i>organizace:</i> žíněnka musí být upevněna, protiskluzová, záchrana: paže a zadeček</p> <p>Závěrečná část: cca 5 minut – pohybový doprovod na básničku:</p> <p><i>Levou nohu k pravé noze, (levá noha k pravé) přísun pěkně pomalu. (stoj spatný, upažit) Hlavu vzhůru, stoupni rovně, ruce zvedni nad hlavu. (stoj spatný, vzpažit)</i></p>
--	---




	<p><i>Jsi strom, co listy má, (třepání prsty)</i> <i>větrík na ně zafouká,</i> <i>větve tvoje rozfouká. (pohyby pažemi vzhůru a dolů)</i></p> <p><i>Fouká, fičí, větve sklání, (mírné úklony vpravo, vlevo)</i> <i>vpravo, vlevo se uklání. (velké úklony vpravo, vlevo)</i></p> <p><i>Až ten vítr odlétne, (vzpažit)</i> <i>stromek ten si oddechne. (připažit)⁴⁰</i></p>
--	---

5.5.5. Tělovýchovná lekce číslo 5

TÉMA PODTÉMA	Ovoce a zelenina
VZDĚLÁVACÍ OBLAST – PODOBLAST	<p>Dítě a jeho tělo</p> <ul style="list-style-type: none"> - pohybová koordinace - rozvoj prostorové orientace - rozvoj jemné a hrubé motoriky - trénink rovnováhy <p>Dítě a ten druhý</p> <ul style="list-style-type: none"> - komunikace s učitelem - komunikace s vrstevníky
KONKRETIZOVANÉ OČEKÁVANÉ VÝSTUPY – KOVY	<ul style="list-style-type: none"> - dítě drží správné držení těla - dítě reaguje na mé pokyny - dítě projde dráhu z balančních ploch s minimální dopomocí
SMĚŘUJEME KE KLÍČOVÝM KOMPETENCÍM	Kompetence k učení, ke komunikaci.

⁴⁰ PRŮDKOVÁ, Miroslava. Básničky s pohybem: Strom. *Skolaci.com* [online]. 2019, 4. 9. 2019 [cit. 2019-10-25].
Dostupné z: <https://www.skolaci.com/category/rikanky-a-basnicky/basnicky-s-pohybem>

KONKRÉTNÍ PEDAGOGICKÉ POŽADAVKY	<ul style="list-style-type: none"> - učitel dbá na správnou výchozí polohu - učitel dbá na správné provedení cviků - učitel popíše cviky srozumitelně - učitel udrží děti motivované 				
VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA (ČINNOSTI)	Pohybové činnosti, pohybové hry				
ORGANIZACE – FORMA	Frontální – stojíme volně v místnosti, individuální ve skupině.				
ORGANIZACE – ČASOVÝ HARMONOGRAM	Úvodní část: cca 5 minut Hlavní část: cca 20 minut Závěrečná část: cca 5 minut				
METODA	Názorná metoda – přímá, slovní metoda				
OBSAH (MOTIVACE, METODICKÝ POSTUP)	<p>Úvodní část: cca 5 minut – pohybová hra Sběr ovoce: na jedné straně tělocvičny leží rozházené papírové koule, děti vytvoří zástup na druhé straně tělocvičny, kde bude připravená obruč → formou štafety děti vybíhají do prostoru, mohou vzít pouze jedno víčko a hodí ho do obruče, vybíhá další – sběr popadaných jablek</p> <p>Hlavní část: cca 20 minut – vyrovnávací a rozvíjecí část:</p> <p><i>vyrovnávací část:</i> cca 10 minut – viz příloha G (zopakovat 2x)</p> <p><i>rozvíjecí část:</i> cca 10 minut – cvičení s balančnímu plochami</p> <p>1. dráha z balančních ploch → řada za sebou; motivace: popadané ovoce</p> <p>2. cviky na balanční ploše (trénink rovnováhy):</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center;">1.</td> <td style="width: 30%; text-align: center;"></td> <td style="width: 50%; text-align: center;">sed na balanční ploše</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">10s</td> </tr> </table>	1.		sed na balanční ploše	10s
1.		sed na balanční ploše	10s		

	2.		sed na balanční ploše, skrčit upažmo (dlaně na hlavu)	10s
	3.		sed na balanční ploše, zvedat střídavě pravou a levou nohu	10s
	4.		stoj na balanční ploše pravou, poté levou, upažit	10s
	Závěrečná část: cca 5 minut – relaxace na relaxační hudbu			
KLÍČOVÉ POJMY	ovoce, zelenina, záda			
PROSTŘEDKY (POMŮCKY, DID. TECHNIKA)	obruč, papírové koule, CD přehrávač, USB s hudbou, 8x balanční plochy			

5.6. Ověření připravených tělovýchovných lekcí

V této kapitole se budu věnovat poznatkům, které jsem získala na základě pozorování během tělovýchovných lekcí. Pozorovala jsem náročnost kladených požadavků, míru nutnosti dopomoci, vhodnost zvoleného náčiní a pozitivní či negativní reakce dětí na zadaný úkol.

Tělovýchovné lekce byly realizovány v průběhu října a listopadu 2019 v Mateřské škole Duhová pastelka a účastnily se jich tři dívky ve věku 3 až 4 let.

Docházka byla 100% ve třech případech, dvě lekce jsem absolvovala se zbylými dvěma děvčaty.

5.6.1. Tělovýchovná lekce č. 1

První tělovýchovná lekce byla orientovaná na téma Domáci a hospodářská zvířata. Cílem této hodiny byl rozvoj pohybové koordinace a rovnováhy. Motivace byla demonstrována monologem, který měl vyvolat představu návštěvy statku, kde budeme potkávat zvířata. Tato motivace se prolínala celou lekcí.

Pohybová hra Ovečky, ovečky měla za úkol zahřát organismus a připravit ho na aktivitu. Po vysvětlení hry nastal problém, a to úvodní básnička, která vlastně uvádí hru do pohybu, protože dvě dívenky ze tří nemluví. Problém byl vyřešen tak, že jsem se stala vlkem, a na druhé straně stály dívenky, ze kterých jedna mluví a byla tedy schopna vést se mnou dialog. Hru jsme několikrát zopakovaly a dívky se smály, pozitivně reagovaly během doby hry. Cviky na protažení těla jsem nejdříve ukázala, poté jsem dopomáhala v případě potřeby. Dopomoc byla drobná, úprava a dodržení správné výchozí pozice. Třetí cvik jsem provedla s každou dívkou individuálně vzhledem k druhu tělesného postižení. Sedmý cvik jsem provedla s jednou dívkou, ostatní jej zvládly samy. Opičí dráhu zvládly dívky s menší dopomocí. Se slalomem mezi novinovými koulemi i válením sudů přes žíněnku si všechny poradily samy. U třetího úkolu bylo potřeba dopomoci, neboť dívky neměly tolik sil na přitažení sebe sama. Chůzi po lavičce zvládla jedna dívka sama bez dopomoci, zbylým dvěma jsem dopomáhala držením za jednu ruku, aby neztratily rovnováhu. Pohybová hra na závěr dívky velmi bavila, po celou dobu hraní se smály a chtěly hru několikrát zopakovat.

Připravená tělovýchovná lekce se v průběhu realizace osvědčila. Kladené požadavky byly přiměřené, předpokládaná míra dopomoci se ukázala jako nedostačující, jelikož v průpravné části jsem dopomáhala více, než jsem očekávala. Použité náčiní bylo zvoleno vhodně, s pomůckami dívky pracovaly s radostí. Lekce byla zahájena zmatenými reakcemi od dívek zejména kvůli pohybové hře Ovečky, ovečky, poté jsem získala pozitivní reakce v průběhu celé lekce, a to především na konci. Cíl hodiny byl splněn, koordinace pohybů i balanc byl rozvíjen.

5.6.2. Tělovýchovná lekce č. 2

Další tělovýchovná lekce se nesla v hudebních duchu, konkrétněji v tématu Tóny a zvuky. Cíl této hodiny bylo částečné osvojení taneční sestavy. V časové dotaci na jednu lekci jsem nepředpokládala, že by se dívky zcela taneček naučily. Využila

jsem hudební nástroje jako součást mé motivace. Dívky si na začátku zahrály na dřívka a v rámci motivace se z nás stali muzikanti, kteří se na své hudební vystoupení naučí tanec.

Úvodní část jsem pozměnila již na začátku, neosvědčilo se stavět do kruhu a následovat toho před sebou, proto jsem s dětmi vytvořila zástup, což dívky okamžitě pochopily a z tohoto hlediska se již nevyskytl žádný problém. Potíže se nevyskytly ani v realizaci této část, děti opakovaly pohyby po mně a zvládly je bez obtíží. V průpravné části jsem opět dopomáhala při správné výchozí poloze i provedení cviku. Druhý cvik jsem pozměnila: kruhy postupně celými pažemi jsme prováděly pouze na jednu stranu, ne na obě, jak to bylo připravené. U třetího cviku se dívky špatně orientovaly křížem, tudíž jsem tento cvik uskutečnila s každou dívkou individuálně, poté to již nebyl problém. U šestého cviku jsem dopomáhala dvěma dívkám. Dívky se postavily na žlutou čáru na podlaze v tělocvičně a já se postavila před ně, což nám z organizačního hlediska předešlo problémům. Připravená sestava byla pro tuto cílovou skupinu příliš náročná, což se projevilo během několika málo minut, a proto jsem ho upravila v průběhu procesu učení: My jsme muzikanti, přicházíme k vám. (útkroky stranou vpravo 2x), Já umím hrát. (útkroky stranou vlevo 2x), My umíme taky. (poskoky stranou vpravo, vlevo). Po této změně tanec nebyl již tak obtížný, ale byla potřeba se dvěma dívkami provést pohyb spolu s nimi, tak jsem vedla jejich nohy. Poté si dané kroky osvojily a již nebyla potřeba, abych to s nimi prováděla znova. U obou dívek záleželo na počtu opakování i stupni obtížnosti daného kroku. Nacvičování tanečku zabralo mnohem více času, než jsem předpokládala. Poslední část jsem připravila jako uvolnění a dle reakcí dívek tvrdím, že to svůj účel splnilo. Na CD přehrávači jsem pustila dětské písně, dívky mohly tancovat, točit se, poskakovat – cokoliv, co si přály, ale po zastavení písně měly za úkol si sednout na zem. Je možné tuto hru hrát na vítěze, ale tuto variantu jsem ne zvolila, vzhledem k malému počtu dívek i náročnosti předešlého úkolu. Dívky se smály a aktivně se na hudbu pohybovaly.

Požadavky, které jsem měla připravené pro tuto tělovýchovnou lekci, byly příliš náročné. V průběhu jsem pozměnila taneční sestavu tak, aby byla přiměřená dané cílové skupině. Dopomoc jsem poskytovala přibližně ve stejné míře jako minulou lekci, takže to bylo v přijatelné míře. Reakce dívek byly pozitivní, jak na začátku, tak i na konci. Tanec je bavil, smály se a jedna dívenka mi po skončení lekce oznámila, že ho doma ukáže mamince. Předem vytyčený cíl nebyl naplněn, protože v průběhu lekce

jsem připravenou sestavu pozměnila. I tak by byla potřeba delší časová dotace pro důkladné osvojení tanečku pro případnou prezentaci například na Vánoční besídce.

5.6.3. Tělovýchovná lekce č. 3

Téma třetí tělovýchovné lekce znělo vlastnosti materiálů. Cílem této lekce bylo procvičení specifických pohybových dovedností, konkrétněji hod míčem. V rámci motivace jsem dívkám ukázala reálné předměty z různých materiálů, dívky si mohly každý předmět vzít do rukou a zkoumat ho – teplotu, zvuk, váhu nebo tvar. Po celou dobu aktivit jsem pracovala s těmi konkrétními předměty. Tento týden chyběla jedna z dívek, proto jsem pracovala pouze se dvěma dívkami.

Z minula jsem se poučila a s dětmi jsem vytvořila zástup již na začátku aktivity. Jedna dívka plnila zadání správně – dle barvy skákala na žíněny, druhá dívka ji následovala, jelikož barvy zatím neumí rozlišit. Při druhé části této aktivity, kdy jsem ukazovala a slovně instruovala část těla, kterou se dotknou žíněny, obě dívky věděly, co mají dělat. Na zvukový podnět reagovaly okamžitě, poté se smíchem běžely vykonat zadaný úkol. Poučila jsem se z minulé lekce i v prostorové organizaci průpravné části, a to tak, že se dívky postavily na žlutou čáru, tudíž stály vedle sebe. Druhý a třetí cvik byl pro dívky náročný v tom smyslu, že nevěděly, jak ho mají provést, proto jsem cvik uskutečnila s oběma dívkami individuálně s respektem k jejich postižení, ale cviky obě dívky zvládly a poté byly schopné jej zopakovat samostatně. Zařadila jsem do protažení cvik z minulého týdne, dívky si jej pamatovaly a nebyla potřebná má dopomoc, zvládly jej samostatně. Nácvik hodu míčem se vyplatil provést s dívkami individuálně. U poslední fáze, ve které jsme upevňovaly správnou techniku, jsem pozměnila přípravu a dívky házely na všechny typy materiálů, až po chvíli jsme rozlišovaly házení, kopání a kutálení dle materiálů. Po několika pokusech si dívky vyměnily místa a já jsem je slovně instruovala, jestli mají házet, kopat či kutálet míč dle daného materiálu. Po slovní instruktaži věděly, co se od nich očekává. Čím déle jsme trénovaly, tím více byly dívky unavené, proto házely tak, jak chtěly – oběma rukama nad hlavou, proto jsem činnost ukončila. Poslední činnost této lekce jsem zahájila opakováním materiálů a spojením materiálu s konkrétním předmětem, který se nacházel v tělocvičně. Poté byla aktivita zahájena. V této podobě se aktivita nezdařila, jelikož dívky byly unavené. Aktivitu jsem pozměnila, a to tím způsobem, že místo hledání předmětů po tělocvičně, jsem na čáru umístila konkrétní předměty využitě v motivaci. Zadání úkolu se nezměnilo a v této podobě jej dívky zvládly, neboť tyto předměty znaly.

Náročnost požadavků byla přiměřená, ale nezapočítala jsem do realizace své přípravy unavitelnost. Nicméně jsem na tuto skutečnost reagovala pružně. Dopomoc byla žádoucí v míře, kterou jsem očekávala, ať už v průpravné či hlavní části. Pomůcky i náčiní pro tuto lekci byly zvoleny vhodně, motivace konkrétními předměty se vyplatila i v pozdější aktivitě. Barevné žíněnky, velikost míčů a obruč, kolem které dívky běhaly, se osvědčily. Basketbalový koš a kužel jsem využila jak na házení, tak i na další specifické dovednosti. Děvčata v první polovině reagovala úsměvem a smíchem. Pozitivní byly i v průběhu nácviku hodů, ale s nastupující únavou se přestaly projevovat.

5.6.4. Tělovýchovná lekce č. 4

Předposlední lekce byla zaměřená na stromy – téma jsem pojala jako procházku lesem. Mým cílem pro tuto hodinu byl rozvoj specifických pohybových dovedností, přesněji rozvoj odrazu a doskoku. Motivací mi sloužila procházka lesem a překážka v podobě potoka, který jsme musely přeskocit. Tento týden opět chyběla ta samá dívka jako minulý týden, takže jsem pracovala pouze se dvěma dívkami.

Úvodní část jsem připravila v podobném duchu jako minulý týden, tudíž v této části nenastal žádný organizační problém. Dívky opakovaly pohyby po mně a vše zvládly výborně. Problém nastal ve chvíli zakopávaného běhu, jedna dívka se snažila ho splnit, druhá neporozuměla, jak se tento cvik dělá. Protahovací cviky zvládly samy, dopomoc jsem poskytovala až u pátého cviku jedné dívce, sedmý cvik zvládla jedna dívka pouze na pravou nohu, při druhé noze jsem pohyb prováděla s ní, druhá dívka cvik nezvládla sama, proto jsem jí cvikem provedla. Časovou dotaci na rozvoj odrazu a doskoku jsem zkrátila, jelikož minulou lekci byly dívky rychle unavené. Dopomoc jsem poskytovala při nácviku odrazu, kterou potřebovaly ke konci. Během nácviku doskoku jsem kromě dopomoci poskytovala i záchranu. Doskoky zabraly více času a rychleji se unavily. Ve třetí fázi rozvoje jsme spojily odrazy s doskoky. Dívky lépe zvládly doskoky než odrazy. Jedna dívka se odrážela na jedné noze. K lepšímu osvojení techniky obou specifických dovedností by bylo zapotřebí více času a zároveň věnovat jednu lekci pouze odrazům, další lekci pouze doskokům, až poté lekci zaměřenou na spojení těchto dovedností. Básnička s pohybovým doprovodem dívky bavila, jedna dívka opakovala některá slova se mnou, druhá pištěla. Pohybový doprovod si osvojily rychle, básničku jsme opakovaly celkem 4krát. Organizaci jsem vyřešila jako učení taneční sestavy – dívky stály na žluté čáře, já jsem stála proti nim.

Požadavky jsem zohlednila rychlejší unavitelností, přizpůsobila jsem časovou dotaci lekce. Po této změně byly požadavky přiměřené. Míra dopomoci odpovídala náročnosti pohybových dovedností, nebylo potřeba ji poskytovat více, než bylo očekáváno. Měkké žíněny byly zvolené vhodně, odrazy na vysokou žíněny dívky zvládly v pořádku, stejně tak i doskoky z vysoké žíněny na měkkou žíněnu. Díky individuálnímu přístupu jsem měla přehled o bezpečnosti a kontrolu nad upevněním žíněny před skluzem. Skákání přes potok umocnila i barva modré vysoké žíněny, která posílila představu v lese. Dívky byly namotivované, okamžitě byly vtažené do procházky lesem, na kterou reagovaly smíchem či slovním projevem. Dívkám se líbila měkká vysoká žíněna. Básnička s pohybovým doprovodem rovněž sklidila úspěch v podobě snahy opakovat básničku se mnou, ať už slovy nebo pištěním.

5.6.5. Tělovýchovná lekce č. 5

Téma páté tělovýchovné lekce bylo ovoce a zelenina. Pojala jsem ji jako zdravotní tělesnou lekci a stanovený cíl zněl posílení zádových svalů a procvičení rovnováhy. Motivaci jsem propojila s tématem minulé lekce. Navázala jsem na různé druhy stromů a kde rostou. V představách jsme se přesunuly do zahrady a v této představě jsme zůstali do konce lekce. Po dvou absencích dorazila třetí dívka, počet účastníků byl tedy kompletní.

Pohybová hra na zahřátí byla motivována jako sběr popadaných jablek, které dívky měly za úkol posbírat do košíku. Názorně jsem dívkám předvedla, co je od nich očekáváno, a slovně jsem je instruovala. K pochopení hry došlo ihned, u jedné dívky nebyla potřeba žádné dopomoci, jedné dívce jsem poskytla dopomoc v podobě držení za ruku a třetí dívku jsem také držela za ruku, ale k papírovým koulím došla, neběhala. Dívky se během této hry smály a povzbuzovaly ostatní. Hlavní část byla rozdělena na vyrovnávací a rozvíjející část. Vyrovnávací část byla složena z devíti cviků, rozdělené vždy po třech na uvolňovací, protahovací a posilovací cviky. Dopomoc nebyla nutná při prvních dvou, ve třetím cviku jsem ji poskytla jedné dívce. Další cvik jsem nejdříve názorně ukázala, poté jsem dopomohla jedné dívce, další dvě jsem v pohybu vedla. Cviky označené číslem šest a devět v příloze č. 5 jsem během realizace vyřadila, a to z důvodu vysoké náročnosti a nastupující únavy dívek. U posledního cviku jsem dopomoc poskytla jedné dívce, s další jsem pohyb vykonala a třetí dívka nebyla schopná cvik provést. Dále následovala rozvíjející část zaměřená na procvičení rovnováhy a motivovaná přechodem cestičky z dýní. Dráhu z balančních ploch si každá dívka prošla individuálně, dopomáhala jsem u dvou dívek držením za ruku, třetí

dívka si nejdříve zkusila projít trasu vedle balančních ploch, poté si stoupla na balanční plochy a bylo potřeba ji vést nohy. Dívku jsem držela za ruku a druhou ji vedla chodidla. Po přechodu na druhou stranu to již nebylo potřeba, pouze jsem ji držela za obě ruce. Druhý blok rozvíjející části byl připraven na čtyři cviky na balanční ploše, ale protože dívky byly již unavené, tak jsem poslední cvik vynechala. Sedy na balanční ploše dívkám šly bez větší dopomoci, tu jsem poskytla jedné dívce při třetím cviku a to tak, že jsem ji vedla nohy. Pro pohybovou náročnost jsem zvolila relaxační závěrečnou část, aby si dívky odpočinuly. Tuto činnost zvládly bez potíží.

Náročnost této lekce byla až příliš vysoká. Požadavky byly položeny nad schopnosti dívek. Vyplývá to z míry unavitelnosti již během vyrovnávací části, častou dopomocí ve velké míře i reakci dívek, které se neprojevovaly pozitivně jako minulé lekce. I když dívky reagovaly smíchem a povzbuzováním při první aktivitě, toto nadšení jim opadlo během prvních cviků. Dívky se poté již nijak neprojevovaly až do konce cvičení. Pomůcky, se kterými jsme pracovaly během pohybových aktivit, byly zvoleny vhodně. Papírové koule zaujaly zvukem i možnou změnou velikosti, barevně rozlišené balanční plochy plnily svůj úkol a zároveň byly poutavé pro dívky.

5.7. Zhodnocení praktické části

Realizace jednotlivých tělovýchovných měla ověřit, zda příprava, cíl a kladené požadavky je možné uskutečnit s dětmi s dětskou mozkovou obrnou a zda respektují pohybová omezení. Většina lekcí předpoklad úspěšné realizace naplnila, požadavky dvou lekcí se v jejich průběhu ukázaly jako příliš náročné (viz kapitoly 5.6.2 a 5.6.5). Na tuto skutečnost jsem reagovala úpravou zadání, změnou metod anebo snížením nároků i poskytnutím dopomoci ve větší míře, než bylo očekávané.

V tělovýchovné lekci číslo 2 bylo patrné, že připravená taneční choreografie je příliš náročná nejen rychlostí, ale i těžkými kroky, proto jsem některé kroky protáhla do více dob či je zcela vyřadila z choreografie (viz 5.6.2).

Poslední tělovýchovná lekce byla náročná z hlediska organizace i mnou kladenými nároky. Bylo nutné dopomáhat každé dívce více, než jsem při přípravě zamýšlela, tudíž i počet tří děvčat byl na organizaci vysoký a lekce zabrala více času, než bylo očekáváno. Z časových důvodů i značného vyčerpání dívek jsem některé cviky vyřadila (viz 5.6.5). Vybrané pohybové aktivity hodnotím jako vyhovující, aktivity byly zvoleny dle ŠVP zařízení. Dívky na činnosti reagovaly pozitivně, usmívaly a smály se, v průběhu lekcí jedna dívka slovně komentovala vykonávané

činnosti, také povzbuzovala ostatní. Pohybové aktivity a požadavky poslední lekce, ve které jsme se věnovaly zdravotnímu cvičení, nebyly vyhovující. Při 100% docházce nebylo možné dopomáhat v takové míře, jakou dívky vyžadovaly, připravené aktivity byly náročné z hlediska provedení i postupnosti. V takovém případě bych volila menší počet dětí nebo podporu asistenta pedagoga pro zajištění individuálního přístup. Podpora rozvoje pohybových schopností byla naplněna v každé lekci, aktivity byly voleny a připraveny s tímto cílem.

Připravené tělovýchovné lekce je možné využít pro podporu rozvoje pohybových schopností s dětmi s dětskou mozkovou obrnou předškolního věku.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá tělovýchovnými lekce pro děti s tělesným postižením předškolního věku. V této práci je přiblížen popis zdravého dítěte i dítěte s tělesným postižením předškolního věku, vymezeno je tělesné postižení, dle povahy hybného omezení konkrétních dívek, se kterými jsem pracovala v rámci svého výzkumu, byla tato kapitola zaměřena na dětskou mozkovou obrnu, dále jsou představeny kurikulární dokumenty týkající se předškolní edukace, didaktice předškolního věku a speciálních vzdělávacích potřebám vyplývajících ze snížených možností pohybu je věnována poslední kapitola. V praktické části mnou vytvořené a ověřené tělovýchovné lekce, které jsem uskutečnila v Mateřské škole Duhová pastelka na podzim 2019.

V průběhu příprav a psaní práce jsem absolvovala praxi v daném zařízení a po konzultaci s vedoucí praxe i prozkoumání materiálů zabývajících se tělovýchovnými lekce pro děti s tělesným postižením jsem zjistila, že vytyčené ověření vytvořené nové hry není žádoucí, proto jsem dospěla ke změně cíle, a to připravit vlastní tělovýchovné lekce přizpůsobené dětem s tělesným postižením a na základě jejich uskutečnění zjistit, jestli jsou takto zvoleny vhodně. Troufám se domnívat, že tento cíl naplněn byl, neboť jsem v případě větších potíží v rámci realizace uvedla možnosti, jak vzniklou situaci řešit.

V průběhu tvorby tělovýchovných lekcí jsem respektovala možnosti pohybu vyplývající z diagnózy a jednotlivé cviky přizpůsobovala. Dle reakcí dívek, které jsem mohla pozorovat během realizace her a nácviku dovedností, se domnívám, že dívky prožívaly tyto činnosti příjemně.

Pohyb je pro lidské tělo důležitý a člověku s tělesným postižením by neměl být odepřen z důvodu snížených možností hybnosti. Proto je žádoucí, aby byl dopřán již dítěti v mateřské škole.

Bibliografie

BERDYCHOVÁ, Jana. *Tělesná výchova pro střední pedagogické školy: Učební text pro 2.-4. roč. stud. oboru Učitelství pro mateřské školy na stř. pedagog. školách.* 5., přeprac. vyd. Ilustroval František SODOMA. Praha: SPN, 1990, 239 s. Učebnice pro stř. školy. ISBN (Váz.)

ČADOVÁ, Eva. *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4615-8.

ČADOVÁ, Eva. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012, 176 s. Ostatní. ISBN 978-80-244-3052-2.

ČADOVÁ, Eva. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb II. část: Diagnostické domény pro žáky s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012, 176.. ISBN 978-80-244-3052-2.

ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 107 s. ISBN 978-80-244-3308-0.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 205 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-415-1.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy.* Praha: Pedagogická fakulta UK, 2000, 95 s. ISBN 80-7290-005-6.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním.* Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska.* Praha: Triton, 2001, 158 s., [8] s. obr. příl. ISBN 80-7254-192-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her.* Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0852-3.

- KRAUS, Josef. *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada, 2005, 348 s. ISBN 80-247-1018-8.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přeprac. vyd. Jinočany: H & H, 2001, 147 s. ISBN 80-86022-92-7.
- MONATOVÁ, Lili. *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 199 s. ISBN 80-210-1009-6.
- MUŽÍK, Vladislav a Milada KREJČÍ. *Tělesná výchova a zdraví: zdravotně orientované pojetí tělesné výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Olomouc: HANEX, 1997, 139 s. Tělesná výchova a zdraví. ISBN 80-85783-17-7.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita, 2008 dotisk, 146 s. ISBN 978-80-210-3819-6.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar a Dana ZÁMEČNÍKOVÁ. *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 180 s. ISBN 978-80-210-4575-0.
- PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha Wolters Kluwer, 2016, 254 s. ISBN 978-80-7552-323-5.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Petra BENDOVI. *Somatopedie pro učitelství předškolního věku I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1018-4.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Nakladatelství Portál, 2006, 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SKUTIL, Martin a Blanka KŘOVÁČKOVÁ. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů: Vybraná témata pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-428-6.
- SRDEČNÝ, Vojmír. *Tělesná výchova zdravotně oslabených*. 2. vyd. Praha: SPN, 1982, 252 s.
- SÝKORA, František a Jarmila KOSTKOVÁ. *Didaktika tělesné výchovy*. Praha: SPN, 1985, 212 s.
- SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2019, 252 s. Řízení školy. ISBN 978-80-7598-276-6.

- ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, 229 s. ISBN 978-80-262-1302-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha Raabe, [2017], 219 s. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. I., Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita, 2007, 122 s. ISBN 978-80-7372-213-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOUVÁ a Stanislav ŠTECH. *Psychologie handicapu*. 2. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-929-4.
- VÍTKOVÁ, Marie. *Somatopedické aspekty*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, 302 s. ISBN 80-7315-134-0.
- WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 185 s. ISBN 80-210-0846-6.
- ZIKL, Pavel. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011, 112 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3856-7.
- ZIKL, Pavel. *Terapie ve speciální pedagogice: ergoterapie, fyzioterapie, bazální stimulace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-493-9.

Internetové zdroje

Bobath koncept [online]. cadbt.cz, 2020 [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: <https://www.cadbt.cz/bobath-koncept-ndt/>

Centrální obrna: Spasticita [online]. WikiSkripta, 2019 [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: https://www.wikiskripta.eu/w/Centráln%C3%AD_obrna

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 15. února 2019 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2020, částka 190. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=školský+zákon>

ČESKO. Vyhláška č. 27 ze dne 1. ledna 2020 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2020, částka 10. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ČESKO. Vyhláška č. 72 ze dne 1. ledna 2020 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2020, částka 20. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Epilepsie [online]. Praha: WikiSkripta, 2020 [cit. 2020-01-16]. Dostupné z: <https://www.wikiskripta.eu/w/Epilepsie>

PRŮDKOVÁ, Miroslava. Básničky s pohybem: Strom. *Skolaci.com* [online]. 2019, 4. 9. 2019 [cit. 2019-10-25]. Dostupné z: <https://www.skolaci.com/category/rikanky-a-basnicky/basnicky-s-pohybem>

Vojtova metoda: Vojtův princip - diagnostika a terapie [online]. Brno [cit. 2020-01-14]. Dostupné z: <https://www.vojtovametoda.com/vojtova-metoda>

Významné osobnosti: Jindřich Fügner. *Sokol-strasnice.cz* [online]. 2006 [cit. 2020-02-09]. Dostupné z: <http://www.sokol-strasnice.cz/index.asp?menu=800>

Významné osobnosti: Miroslav Tyrš. *Sokol-strasnice.cz* [online]. 2006 [cit. 2020-02-09]. Dostupné z: <http://www.sokol-strasnice.cz/index.asp?menu=799>

Založení Sokola. *Sokol.eu* [online]. 2015 [cit. 2020-02-09]. Dostupné z: <https://www.sokol.eu/obsah/5404/zalozeni-sokola>

Seznam příloh

- A. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- B. Vyhláška č. 72/2005 Sb., poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- C. Průpravná část tělovýchovné lekce č. 1
- D. Průpravná část tělovýchovné lekce č. 2
- E. Průpravná část tělovýchovné lekce č. 3
- F. Průpravná část tělovýchovné lekce č. 4
- G. Průpravná část tělovýchovné lekce č. 5