

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Bc. Marie PROCHÁZKOVÁ

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

INTEGRACE NEVIDOMÉHO ŽÁKA DO TĚLESNÉ VÝCHOVY A TŘÍDNÍ
KLIMA
Diplomová práce

Autor: Bc. Marie Procházková
Vedoucí práce: PaedDr. Zbyněk Janečka, Ph.D.
Olomouc 2018

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Marie Procházková
Název diplomové práce: Integrace nevidomého žáka do tělesné výchovy a třídní klima
Pracoviště: Katedra aplikovaných pohybových aktivit
Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Zbyněk Janečka, Ph.D.
Rok obhajoby diplomové práce: 2018

Abstrakt: Předmětem práce je komplexní posouzení integrace žáka do tělesné výchovy a třídního kolektivu. Výzkumu se zúčastnilo celkem 20 žáků během dvou školních let. Integrovaný žák je nevidomý chlapec, v průběhu výzkumu vzdělávaný v šesté a na začátku sedmé třídy základní školy. Při zjišťování dat byly využity následující metody: antropomotorické testy, motorické testy, testy prostorové orientace, analýzy dokumentů, pozorování, rozhovory, sociometrie a standardizovaný dotazník třídního klimatu. Výsledkem je zhodnocený individuální vzdělávací plán nevidomého žáka. Popsané výsledky jsou použitelné pro učitele základních škol jako možný přístup ke komplexnímu posouzení individuálního vzdělávacího plánu nevidomého žáka a třídního kolektivu.

Klíčová slova: Individuální vzdělávací plán, sociometrie, komplexní hodnocení, evaluace, aplikovaná tělesná výchova

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author's first name and Surname: Marie Procházková
Title of the master thesis: Integration of a Blind Student to Physical
Education and Classroom Climate
Department: Adapted Physical Activity
Supervisor: PaedDr. Zbyněk Janečka, Ph.D.
The year of presentation: 2018

Abstract: The goal of this work is to comprehensively assess the integration of a student into physical education and classroom collective. In the research participated 20 students during two years. The integrated student is a blind boy, currently studying the sixth grade of an elementary school. For collecting the data, following methods were used: anthropomotoric tests, motoric tests, tests of orientation in space, documents analysis, observation, interviews, sociometry and standardized questionnaire of classroom climate. The result is an evaluated individual educational plan. The presented results could be applicable for elementary school teachers as a possible way for a comprehensive assessment of an individual educational plan for a blind student and a evaluation of a classroom climate.

Keywords: Individual educational plan, sociometry, comprehensive assessment, evaluation, applied physical education

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. Zbyňka Janečka, Ph.D., uvedla jsem všechny použité literární zdroje a další prameny uvedené v referenčním seznamu a dodržovala jsem zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 4. 5. 2018

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucímu práce PaedDr. Zbyňku Janečkovi, Ph.D, kterému děkuji za trpělivost, vstřícnost při konzultacích a cenné rady. Dále bych ráda poděkovala svým blízkým za podporu během studia i psaní této práce. V neposlední řadě děkuji personálu základní školy, kde probíhal výzkum, za jejich otevřenost, ochotu a subvenci.

Obsah

1 Úvod.....	9
2 Teoretická část	11
2.1 Integrovaná tělesná výchova	12
2.1.1 Tělesná výchova	12
2.1.2 Integrovaná tělesná výchova s nevidomým žákem	12
2.2 Podpůrná opatření.....	13
2.3 Bariéry integrace nevidomého do školy tělesné výchovy	16
2.4 Způsoby zapojení žáka do tělesné výchovy	19
2.2 Sport osob se zrakovým postižením.....	24
2.2.1 Soutěže a klasifikace	24
2.2.2 Sportovní organizace osob se zrakovým postižením.....	25
2.2.3 Doporučení pro přípravu sportovce.....	26
2.2.4 Vybrané sporty a jejich popis	27
2.2.5 Pomůcky pro sporty nevidomých	31
2.3 Pohybová rekreace	33
2.4 Sociální aspekty integrace	34
2.4.1 Socializace	34
2.4.2 Škola	34
2.4.3 Žák a třída.....	35
2.4.4 Sociometrie.....	36
2.4.5 Klima třídy.....	37
3 Cíle.....	41
3.1 Dílčí cíle	41
2.2 Výzkumné otázky.....	41
4 Metodika	42
4.1 Design studie	42
4.2 Výzkumný soubor	42
4.3 Sběr dat/informací	44
4.4 Metody sběru dat /informací	44
4.5 Zpracování a vyhodnocení dat	48
5 Výsledky	50
5.1 Individuální vzdělávací plán	50
5.1.1 Výsledky testových baterií	50

5.1.2 Zhodnocení testů	52
5.1.3 Zhodnocení individuálního vzdělávacího plánu.....	52
5.2 Sociometrie	59
5.2.1 Koho z této třídy bys požádal o pomoc?	60
5.2.2 Koho z této třídy bys rozhodně nepožádal o pomoc?.....	62
5.2.3 Se kterými spolužáky bys chtěl bydlet na pokoji?	64
5.2.4 Se kterými spolužáky bys rozhodně nechtěl bydlet na pokoji?.....	66
5.3 Klima třídy	68
6 Diskuze	70
6.1 Individuální vzdělávací plán	70
6.2 Sociometrie	72
6.3 Klima třídy	73
6.4 Limity práce	74
7 Závěry	75
8 Souhrn.....	76
9 Referenční seznam.....	78
10 Přílohy.....	85

1 Úvod

Jan Michalík ve své monografii z roku 2005 píše: „Školská integrace žáků se zdravotním postižením je složitý organizační ekonomický a psychosociální fenomén“ (Michalík, 2005, p. 255). V této své výzkumné zprávě sleduje fenomén integrace žáků s postižením do běžných škol, který byl nově podpořen změnami legislativy. Od sepsání Michalíkovy publikace uběhla již řada let, ovšem téma integrace zůstává i nadále aktuální. Tato diplomová práce se zaměřuje na integraci jako psychosociální fenomén a zároveň poukáže na jednu z problematických pasáží integrace, zařazení nevidomého žáka do hodin tělesné výchovy.

Data o počtu uvolnění a míře zapojení žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do tělesné výchovy podle Ješiny (2017) neexistují. Důvodem k uvolnění mohou být nejen materiální nebo legislativní bariéry, ale i nedostatečně kvalifikovaní učitelé a jiné faktory. Naopak výuku aplikované tělesné výchovy může podpořit dobře zpracovaný individuální vzdělávací plán nebo kvalifikovaný pedagog či asistent pedagoga. Tato diplomová práce se snaží blíže porozumět problematice individuálních vzdělávacích plánů, a to nejen jejich sestavením ale i realizaci a hodnocení s následnými návrhy na zlepšení. Prvotním motivem k přímému zkoumání prostředí integrace a zařazení dalších testů byla potřeba zpřehlednit veřejnosti poznatky o integraci s konkrétní praktickou ukázkou.

Práce uzavírá tříletý projekt zabývající se integrací nevidomého žáka do tělesné výchovy. První fází bylo sepsání podkladů pro individuální vzdělávací plán s provedením vstupní diagnostiky za využití antropomotorických testů, motorických testů a testů prostorové orientace. Následně byl plán ve spolupráci s vyučujícím tělesné výchovy realizován během celého školního roku a autorka práce aktivně participovala na jeho naplnění. Získané informace a zkušenosti přehledně sumarizuje a zhodnotí diplomová práce. Nadto, pro komplexnější zhodnocení dopadů integrace i v sociální rovině, bylo zařazeno sociometrické měření a dotazník klimatu třídy.

Text je strukturován do čtyř hlavních celků, zaměřujících se na teoretické poznatky, formulování cílů, metodiku a prezentaci výsledků. V první části jsou představeny teoretické poznatky z oblasti aplikované tělesné výchovy, sportu i rekreace s integrovaným nevidomým žákem. Uvedené druhy tělocvičných aktivit jsou popisovány v jednotlivých specifických kategoriích, ale jsou vzájemně kompaktně propojeny. Závěr teoretické části je věnován sumarizaci teoretických poznatků z oblasti sociometrie a výzkumu třídního klimatu.

Praktická část systematicky hodnotí individuální vzdělávací plán. Nejprve jsou porovnány aplikované diagnostické testy realizované s jednoletým odstupem. Popsán je průběh uskutečněných vyučovacích jednotek i jednotlivých tematických oblastí vzdělávacího plánu. Dále jsou prezentovány výsledky sociogramů a zjištěné informace týkající se třídního klimatu. Jednotlivé části mají napomoci komplexnímu hodnocení integrace nevidomého žáka se specifickým zaměřením na tělesnou výchovu.

Ačkoli autorka vnímá robustní rozdíl mezi slovy inkluze a integrace, bude rozdíl pro potřeby práce mírně setřen. Koncept tohoto tříletého projektu se snaží o inkluzi. Ale i vzhledem k tomu, že práce je případovou studií nevidomého žáka, je častěji používán pojem integrace. Stručně lze tedy říci, že se jedná o složitý komplex zjednodušený na elementární prvky, jež opět zařazujeme do kontextu.

2 Teoretická část

V této kapitole jsou shrnuty základní poznatky, které budou využity při praktické části práce. Podrobnější informace jednotlivých témat je možno dohledat v použitých literárních zdrojích uvedených v referenčním seznamu. Obzvláště u legislativních témat či norem týkajících se daných sportů je důležité nastudovat aktuální plné znění schválené konkrétními institucemi. Tato práce navazuje na bakalářskou práci autorky, která teoreticky pojednala o anatomii a fyziologii oka, zabývá se teoretickým rámcem školské integrace a inkluze, prezentovala integrovanou tělesnou výchovu a sumarizuje informace týkající se prostorové orientace

Teoretická část, diplomová práce navazuje čtyřmi hlavními kapitolami: Integrovaná tělesná výchova, Sport osob se zrakovým postižením, Pohybová rekreace a Sociální aspekty integrace. První kapitola je věnována sportu jako prostoru pro soutěžení mezi jednotlivci i skupinami. Specifika u osob jinak zrakově disponovaných jako tempo výuky či vnější podmínky jsou přizpůsobeny potřebám jednotlivce (Janečka, Ješina, & kol., 2007).

Tělesná výchova jako předmět, do kterého je integrován nevidomý žák se svými specifickými vzdělávacími potřebami, je představena v druhé části. Zvláštní důraz je zde kladen na bariéry integrace a výčet možných způsobů zapojení žáka během výuky. Všechny poznatky o sportu zrakově postižených osob je vhodné přenést do výuky na školách nebo rekreace popsaných v dalších kapitolách práce.

Poslední část přehledu poznatků se věnuje sociálnímu působení školní třídy a jejímu klimatu. „Třída je svébytným a v jistém slova smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova“ (Lašek, 2007). Právě touto jedinečností, kterou definoval Lašek, se práce zabývá. Nejprve jsou vymezeny základní prvky jako sociální skupina nebo třída a žák. Později práce pojednává o metodě sociometrie a výzkumu třídního klimatu, které pracují s žáky v jejich prostředí a zkoumají skupinu jejich optikou.

2.1 Integrovaná tělesná výchova

Pojmem integrace v tělesné výchově se zabývá Ješina et al., a podle jimi uvedeného výkladu znamená „zařazení různých typů jedinců do společných forem tělesné výchovy“ (2012, p. 20). Na základě uvedené publikace můžeme konstatovat, že zařazení žáka se specifickými vzdělávacími potřebami do tělesné výchovy je obecně možné. Každá integrace ale přináší svoje specifika proměnná se zařazeným kurikulem aktivit (Ješina et al., 2012).

Tato podkapitola nejprve definuje tělesnou výchovu a její cíle a následně popíše teorii integrace žáka se zrakovým postižením. Dále se tato část zaměří na podpůrná opatření usnadňující zapojení žáka do všech aktivit. Opakem podpory jsou bariéry, jež se v průběhu integrace každého žáka mohou vyskytnout. Téma bariér je také sumarizováno v následujícím textu.

2.1.1 Tělesná výchova

„Pod tělesnou výchovou rozumíme cílevědomou výchovnou a vzdělávací činnost působící na tělesný a pohybový vývoj člověka, upevňování jeho zdraví, zvyšování tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti“ (Vilímková, 2002, p. 13). Dále se tělesná výchova podílí na teoretické edukaci žáků v oblasti sportu a vytváření kladného vztahu k pohybu (Vilímková, 2002).

Rámcový vzdělávací program zařazuje tělesnou výchovu a výchovu ke zdraví do vzdělávací oblasti člověk a zdraví (“Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,” 2017). Mezi hlavní cíle tělesné výchovy patří výchovný, vzdělávací a zdravotní (Šmelová, Suralová, & Petrová, 2017). Hrabinec rozepisuje cíle následovně: formování žáka v rámci organizačních struktur, výchova k zájmu o pohybovou činnost, diagnostika aktuálního stavu motorických schopností a dovedností, vzdělávání v motorických schopnostech a dovednostech i teorii sportu, zdravotní cíl zaměřující se na formování správných zdravotních návyků, psychické uvolnění a v neposlední řadě cíl přípravný pro další život (Hrabinec, 2017).

2.1.2 Integrovaná tělesná výchova s nevidomým žákem

Zrakové podmínky jsou pro děti motivujícím prvkem k pohybu. Absence tohoto podmínky má za následek podle Lieberman & Linsenbigler (2017) méně tělesné aktivity, opožděný motorický vývoj, obtíže v oblasti samostatné mobility i sebeobsluhy (Lieberman & Linsenbigler, 2017). Pro takto hendikepované žáky představuje tělesná

výchova jednu z mála pohybových příležitostí (Baslerová et al., 2012). Uvedená fakta týkající se zrakově postiženého žáka se promítají do integrované tělesné výchovy coby nezastupitelného předmětu školního kurikula. Integrovaná neboli aplikovaná tělesná výchova by měla ve všech žácích třídy budovat pozitivní vztah k pohybu a aktivnímu životnímu stylu (Kudláček & et al, 2013).

Jeřábková (2013) uvádí, že by žádné části kurikula neměly být vynechány při vzdělávání žáka se zrakovou vadou. Obtížné části je vhodné upravit nebo nahradit uzpůsobením neboli modifikací. Základní principy úpravy tělesné výchovy jsou: všechny cviky by měly být pro žáka upraveny, tak aby je mohl vykonávat bezpečně s ohledem na konkrétní kontraindikace. Zvláštní důraz by měl být kladen na korekci správného držení těla, osvojování prostorové orientace a nauku sebeobsluhy (Jeřábková, 2013). Časová dotace určená k nácviku správného držení těla a korekci základních pohybových vzorců by měla být vymezena v každém individuálním vzdělávacím plánu (Lechta, 2010).

Výzkum Mihajlovic (2017) uvádí, že především upravení pravidel a pomůcek při výuce tělesné výchovy s integrovaným žákem napomůže snadnějšímu zařazení zdravotně postiženého žáka do výuky. Mezi další napomáhající strategie podporující integrovanou tělesnou výchovu patří obrácená integrace, tedy zařazení aktivity obvyklé pro osoby se zdravotním postižením, společné učení a výuka peertutorů (Mihajlovic, 2017). Jako doplňkové cvičení, například pokud žák přímo nemůže participovat na výuce, navrhuje Lechta (2010) zařazení plavání, které nemá žádné kontraindikace a podporuje práci velkých svalových skupin.

Integrace žáků se zrakovým postižením do školy zvyšuje nároky na kompetentnost učitelů, kteří by měli být seznámeni se zdravotním stavem žáka a patřičně reagovat na nepředvídatelné momenty. Neméně důležitým předpokladem integrace je připravenost školního prostoru, která se týká například reliéfního označení orientačních bodů (Jeřábková, 2013). Mihajlovic (2017) na základě polostrukturovaných rozhovorů ve své práci potvrzuje důležitost připravenosti učitelů na integraci žáka s jakýmkoliv postižením. V diskuzi také podotýká, že by se kurzy věnující se integraci žáků do tělesné výchovy měly zabývat jednoduchými úpravami a přizpůsobováním podmínek, protože nové vybavení i větší změny jsou často finančně i časově náročné (Mihajlovic, 2017).

2.2 Podpůrná opatření

Předpokladem kvalitní integrované tělesné výchovy s plnou účastí zrakově postiženého žáka kategorie B1 jsou individuální vzdělávací plán a asistent pedagoga, o

kterých je pojednáno v následujících částech. Oba zmiňované body jsou součástí podpůrných opatření upravovaných v současné době vyhláškou číslo 27/2016 o vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ve vyhlášce lze nalézt postup pro uznání jednotlivých podpůrných opatření i jejich popis (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2016).

2.2.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je sepsán na základě školního vzdělávacího plánu, který vyhotovuje škola podle Rámcového vzdělávacího plánu. „Individuální vzdělávací plán zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka“ (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2016). Hlavní složky, které musí obsahovat individuální vzdělávací plán, jsou identifikační informace o žákovi, pracovních vzdělávajících žáka a klíčovém pracovníkovi školského poradenského zařízení. Dále musí plán zaznamenávat druh a stupeň poskytovaných podpůrných opatření. Individuální vzdělávací plán musí obsahovat popis úprav obsahu vzdělávání, časový a obsahový harmonogram, změny v metodách a formách výuky, zaznamenává způsob hodnocení a jakékoliv potřebné úpravy vzhledem k vzdělávacím potřebám žáků. Kompletní údaje o náležitostech, podmínkách a tvorbě plánu jsou zaznamenány ve vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2016).

Vhodné nastavení individuálního vzdělávacího plánu je záležitostí týmu osob pracujících s integrovaným žákem. Při tvorbě individuálně vzdělávacího plánu by měli kooperovat i rodiče, kteří dítě znají nejlépe (Luder, Moretti, Kunz, & Diezi-Duplain, 2011). Žádoucí je také zapojení zletilého žáka. Nedílnou součástí práce na individuálním vzdělávacím plánu je také neustálá diagnostika, zaznamenávání a vzájemné sdílení dosažených výsledků při aktivitách. Sestavování dalšího individuálního plánu tak může probíhat jednodušeji a s větší efektivitou pro integrovaného žáka (Luder et al., 2011).

Vytvořené individuální vzdělávací plány se mohou velmi podstatně lišit. Například Paccaud a Luder (2017) poukazují, že v jejich výzkumném souboru žáků se specifickými vzdělávacími potřebami zaznamenali plány s prakticky neuvedenými cíli na jedné straně až po žáky s nastavenými 45 cíli. Autoři si stanovili následující kritéria pro posuzování individuálních vzdělávacích plánů, a to měřitelnost, srozumitelnost, určení časového ohraničení a popsání očekávaných výstupů. Takto definované požadavky

mohou být využity při každé evaluaci vzdělávacího plánu. Podle jimi zvolených čtyř posuzovacích kritérií byla v jejich výzkumném vzorku nejčastěji naplněny pouze dvě kritéria k hodnocení cílů, a to srozumitelnost a zmínění očekávaných výstupů. Kritérium měřitelnosti a určení časového ohraničení bylo naplněno pouze minimálně (Paccaud & Luder, 2017).

2.2.2 Asistent pedagoga

Pedagogické profese, mezi které se řadí i povolání asistenta pedagoga, jsou popsány v Zákoně o pedagogických pracovních. Asistent pedagoga musí absolvovat minimálně základní školu a studium pro asistenta pedagoga. Ješina et al. podotýká, že v rámci vzdělávání asistentů pedagoga, které je nejméně o rozsahu 120 hodin, není příprava pro asistenci v tělesné výchově často zařazena (Ješina et al., 2012; Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2004).

Publikace Jankové et al. vypočítává konkrétní prvky a doporučení pro asistenta pedagoga pracujícího ve třídě s žákem se zrakovým postižením. Text je vhodně doplněný konkrétními příklady, jež mohou inspirovat a nasměrovat kohokoliv pracujícího s osobou se zrakovým postižením. „Máte-li vést žáka vyučovací hodinou, musíte vědět předem, co učitel plánuje, s jakým cílem volí různé postupy, metody a formy práce“ (Janková et al., 2015, p. 38). Komunikace s učitelem a žákem je prvním bodem úspěšného naplnění pozice asistenta pedagoga. Úspěch dále zajišťuje připravení bezpečného prostoru pro edukaci třídy i s integrovaným žákem (Janková et al., 2015).

Metodika práce asistenta pedagoga uvádí jako podstatné při přístupu k žákovi se zrakovou vadou i změnu v jeho podpoře a motivaci. Za nejúčinnější motivaci lze pokládat spravedlivé hodnocení, doprovázené například slovním oceněním a vhodným fyzickým kontaktem, uvedený projev je daleko přínosnější než mimické vyjádření pochvaly i v případě zachování částečného zrakového vjemu (Janková et al., 2015). Žáka je dále možno motivovat zajištěním možnosti k aktivnímu vyučování, poskytnutím pomůcek a názorných prvků i se zaměřením na jiné smyslové vjemy. Rozhodující vliv na motivovanost žáka k učení mohou mít také podmínky okolního prostředí. Mezi doporučované prvky patří klidné, příjemné a čisté prostředí bez větších rušivých vlivů a s dostatečným prostorem pro každého žáka třídy. Je nutné věnovat pozornost i osvětlení a orientačním prvkům v prostorách školy (Janková et al., 2015). Další dva často zmiňované benefity pohybové aktivity, jež mohou být současně i motivací, jsou zábava a zdraví (Jaarsma, Dekker, Koopmans, Dijkstra, & Geertzen, 2016).

Problematickými aspekty integrace se zabývají Teplá a Šmejkalová. Ve své publikaci shrnují úskalí zavádění asistentů pedagoga do výuky do několika bodů. Jmenujme: nezkušenost s působením v týmu, nekompetentnost zaměstnáváných osob, nejasné vymezení činnosti, absence metodické podpory a další (Teplá & Šmejkalová, 2010).

Asistence pedagoga může být vhodně doplněna prvky peer tutoring. Účelné zařazení vrstevnického vedení je výhodné především při absenci asistenta pedagoga. Při využívání peer tutoringu přebírají vrstevníci, žáci, zodpovědnost za dopomoc při edukaci spolužáků. Výhody metody lze zaznamenat u tutora i podporovaného žáka. Hlavní složky rozvoje participovaných žáků jsou empatie, tolerance, spolupráce, rozvoj zodpovědnosti a komunikačních schopností (Kinclová & Kudláček, 2012; Rybová, 2012; Rybová & Ješina, 2010).

2.3 Bariéry integrace nevidomého do školy tělesné výchovy

Existující bariéry na škole, kde probíhá integrace, mají za častý následek uvolnění žáka se specifickými vzdělávacími potřebami z tělesné výchovy. Dělením bariér do skupin se zabývají například Kudláček a Ješina (2013), kteří rozdělují prostorové, materiální, a personální limity. Autoři si také už v úvodu publikace pokládají zajímavé otázky typu: „Dokážete si představit, že byste jako rodič či pedagog uvolnili žáka například z výuky anglického jazyka nebo matematiky? ... Potřebují tělesnou výchovu všechny děti?“ (Kudláček & Ješina, 2013, p. 49). Později Kudláček a Ješina uvádějí, že integrace nemusí být vhodná pro každé dítě a je tedy na zvážení rodiny, učitele i poradenských center, zda žáka vůbec integrovat (Kudláček & Ješina, 2013).

2.3.1 Personální bariéry

2.3.1.1 Učitel

Bariéry, které omezují nebo přímo zamezují integraci zrakově hendikepovaného žáka, mohou být způsobeny nedostatkem osob, nízkou kvalifikací pedagogů nebo předsudky a negativními postoji k integraci žáka. Jmenované problémy budou níže popsány, ovšem upozorníme již nyní, že se jedná pravděpodobně o největší bariéru integrace zrakově postiženého žáka do tělesné výchovy.

Postojové bariéry u učitelů často rozhodnou, zda bude nevidomý žák integrován do hodin (Bláha, Janečka, & Herink, 2010a). Akcentování tématu postojů a připravenosti u učitelů tělesné výchovy se věnují některé výzkumné zprávy, například dostatečnou

přípravu učitelů tělesné výchovy vnímají za potřebnou i rodiče dětí s postižením zraku (Perkins, Columna, Lieberman, & Bailey, 2013). Výzkum vědomostí o specifických sportech pro zrakově postižené ukázal, že graduující studenti oborů zaměřujících se na sport mají nedostatečné znalosti o možnostech modifikací pohybových aktivit pro zrakově postižené. Za nenahraditelnou lze označit zkušenost studia či dlouhodobé spolupráce se zrakově hendikepovaným spolužákem (Osvath, Kaelbli, & Ramocsa, 2007). O podporu vzdělávání studentů v oblasti sportu pro hendikepované se snaží i program Erasmus, který v rámci vlastního projektu umožnil studentům získat zkušenosti s modifikacemi aktivit a zprostředkoval přímou spolupráci s osobami se zdravotním postižením (Özer & Aksoy, 2016).

Učitelé tělesné výchovy se dále mohou obávat začlenění integrovaného žáka mezi ostatní spolužáky. Například že integrovaný žák bude omezovat ostatní spolužáky ve vykonávaných aktivitách nebo si z něho budou ostatní dělat legraci (Kudláček & Ješina, 2013). Při provedení kvalitní přípravy může být všem negativním prvkům předcházeno nebo s nimi řádně pracováno v kontextu jedinečnosti každého žáka (An & Meaney, 2015).

Podle studie *Inclusion of Children With Disabilities in Physical Education: A Systematic Review of Literature From 2009 to 2015* existuje více článků, které se zabývají pedagogy tělesné výchovy než samotnými žáky a jejich rodiči. Studie shrnutý v článku od Wilhelmsena a Sørensen byla lokalizována, tento fakt poukázal, že Severní Ameriky a Evropy pochází nejvíce recenzovaných článků na téma integrace žáků do tělesné výchovy. Práce podotýká, že je nutno více pracovat s kontextuálními a společenskými mechanismy, které mohou být překážkami pro zainteresované strany integrace (Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

Článek *Vybrané problémové okruhy integrace dětí se zrakovým postižením do školní tělesné výchovy* shrnují autoři myšlenkou, že je zřejmé úsilí o zlepšení vlastních kompetencí u učitelů pracujících s integrovaným žákem se zrakovým postižením. Dále podle jejich zjištění učitelé pracují s informacemi o zdravotním stavu žáka a mají přehled o možných kontraindikacích u daného postižení (Bláha et al., 2010a)

2.3.1.2 Asistent

Mezi personální bariéry při sportech osob se zrakovým postižením můžeme zařadit podle studie *Bariéry a facilitátory sportovní participace u osob se zrakovým postižením*, například nedostatek asistentů a obtížnou dopravu na sportoviště, ke které je

nutný asistent (Jaarsma et al., 2016). Při účasti na pohybových aktivitách považují Jarsma et al. (2016) za klíčovou podporu rodiny a přátel, která přispívá k sportovní participaci a umožňuje sociální rozvoj, ale takováto podpora není samozřejmostí. Uvedené prvky nemusí být bariérami pouze při každotýdenní výuce, ale mohou vést k vyloučení z kurzů či jiných specifických součástí tělesné výchovy.

Nekompetentního asistenta pedagoga jmenuje publikace Společenské aspekty inkluze (2017) jako problematický prvek při začleňování žáka se specifickými vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga, který nemá osvojeny základy terminologie a nezná metodiku výuky, nemůže patřičným způsobem pracovat s integrovaným žákem ani celou skupinou. Činnost neznalého asistenta, podle Šmelové et al., může ohrozit bezpečnost žáků a způsobit úraz (Šmelová et al., 2017).

2.3.1.3 Lékař

Postojové bariéry mohou být přítomny i u lékařů, kteří dítěti nedoporučí účast na integrované tělesné výchově (Bláha et al., 2010a). Důvodem pro uvolnění z tělesné výchovy mohou být samozřejmě kontraindikace spojené s některými pohybovými aktivitami (Janečka & Bláha, 2013; Ješina et al., 2012). Otázkou ovšem zůstává, zda je vhodné plné uvolnění z tělesné výchovy. Pokud lékař uvolní žáka z tělesné výchovy, může zamezit jediné možnosti pohybu žáka slabozrakého nebo nevidomého (Bartoňová et al., 2012; Janečka & Bláha, 2013).

2.3.2 Bariéry legislativní a komunikační

Na legislativní bariéry v České republice poukázal Ješina (2017), který v článku upozorňuje na aktuální nesrovnalosti v legislativě a možnostech, jak uvolnit dítě z tělesné výchovy, ačkoli existuje nadnárodní dohoda Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která by měla zajišťovat přiměřenou úpravu podmínek pro osoby se zdravotním postižením. Přestože ministerstvo zdravotnictví České republiky v rámci vize „Zdraví 2020“ stanovilo nutnost pracovat s fenoménem bezdůvodného uvolnění z tělesné výchovy, je problematika uvolnění z tělesné výchovy stále málo řešená. V této souvislosti Ješina kritizuje zneužívání vyhlášky 391/2013 sbírky O zdravotní způsobilosti k TV a sportu. Dalším důvodem je podle jeho názoru špatná mezirezortní komunikace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva zdravotnictví. Situaci podle jeho názoru nezlepšují ani rodiče, kteří dávají prvotní impulz k uvolnění žáka a zneužívají tak vzniklé možnosti v legislativě. Takovéto chování popírá cíle přijatých strategických

dokumentů a neuznává pozitivní důsledky pohybových aktivit u žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním, které jsou patrné v rovině fyzické, psychické i sociální. (Ješina, 2017; Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2014).

Další oblastí bariér legislativně administrativních může být komunikace se speciálně pedagogickým centrem, jež se podílí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2016). Na problematiku ukazuje článek Michalíka a Voženíka, který přehledně sumarizuje rozložení jednotlivých center na území České republiky. Studie poukazuje na rozdíly v dostupnosti centra, diagnostiky nebo poradenství (Michalík & Voženík, 2014). V závislosti na kvalitě spolupráce se speciálně pedagogickým centrem může být problematické dosažení poradenství ve specifických oblastech, materiální a finanční podpory z veřejných zdrojů (Michalík & Voženík, 2014). Důvodem uvedených problémů v nerovnosti přístupu k speciálně pedagogickému poradenství jsou organizační nedostatky a problém metodického řízení center (Michalík & Voženík, 2014).

2.3.3 Materiální bariéry

Doplnění náradí a náčiní o specificky modifikované pomůcky podle potřeb integrovaného žáka se specifickými vzdělávacími potřebami je další finanční zátěž (Šmelová et al., 2017). V kontrastu se závěry Šmelové vedlo šetření Bláhy et al. (Bláha, Janečka, & Herink, 2010b) ke konstatování, že se mnoho integrovaných žáků se zrakovým postižením obejde bez speciálních pomůcek pro tělesnou výchovu (Bláha et al., 2010a). Toto zjištění podle Bláhy usnadňuje integraci jinak zrakově disponovaných žáků do tělesné výchovy oproti ostatním typům postižení, které speciální pomůcky vyžadují bezpodmínečně, například integrovaný žák s kvadruparézou užívající k pohybu sportovní vozík (Jaarsma et al., 2016; Ješina et al., 2012).

Mezi materiální bariéry zařadíme i oblast architektonických překážek. Pro zrakově postižené žáky je vyžadována úprava především formou hmatových značek, barevně kontrastních podlah a vhodného osvětlení všech prostorů (Ješina et al., 2012). Problematické může být také zajištění specifických prostor pro separovanou výuku, tak aby bylo zajištěno potřebné ticho. Všechny uvedené prvky jsou náročné na pořízení.

2.4 Způsoby zapojení žáka do tělesné výchovy

Zapojení žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do tělesné výchovy můžeme rozdělit do třech kategorií: inkluzivní, paralelní a separovanou (Válková,

Bartoňová, & Ahmetašević, 2012). Následně lze každou kategorii rozčlenit do podkategorií. Inkluzivní forma výuky je naplněna, jestliže: „Všichni žáci, včetně žáka se specifickými potřebami (SEP) jsou fyzicky, topicky, organizačně i obsahem činnosti společně, dohromady“ (Válková et al., 2012, p. 16). Inkluzivní, jinak nazývaná integrativní nebo společná didaktika hodiny se člení na dalších šest podkategorií rozvedených v tabulce 1. Paralelní výukou se rozumí, když „žáci jsou fyzicky i topicky společně, cvičení pro žáka se SEP má jiný cíl, jiný úkol i obsah“ (Válková et al., 2012, p. 17). Paralelní výuka se dále člení do dvou podkategorií, blíže prezentovaných v tabulce 1. Poslední kategorií je separované cvičení, kdy integrovaný žák necvičí společně se spolužáky nebo není aktivní, ale je přítomný výuce. V tabulce 1 jsou uvedeny jednotlivé kategorie včetně krátkého popisu a praktického příkladu využití při hodině tělesné výchovy. Tabulka shrnuje informace publikované ve Válková et al. (2012, p. 16-18).

Tabulka 1 Způsoby zapojení do tělesné výchovy

Didaktické inkluzivní kategorie	Mira podpory asistentem	Specifikace a popis	Praktický příklad využití
Inkluzivní	Bez asistenta	Inkluzivní v kognitivně emoční činnosti Všichni žáci necvičí, ale účastní se, společně fandí, pokud cvičí jeden žák.	Nástup třídy, vysvětlení učitele před každým cvikem, příprava náradí a náčiní.
		Inkluzivní (pohybová) bez modifikací Třída cvičí společně, stejný je úkol, cíl, tempo, pomůcky. Žák si je vědom svých limitů a bez pokynu učitele si upraví individuální provedení.	Rozcvička, cvičení proudem.
		Inkluzivní (pohybová) s modifikací Žáci cvičí společně a snaží se naplnit stejný cíl, modifikováno je tempo, náčiní, organizace.	Odlíšné náčiní (ozvučený míč), změna dráhy, úprava činnosti.

S asistentem	Inkluzivní (pohybová) bez modifikací Cvičenci cvičí společně se stejným cílem, pomůckami, intenzitou atd. Integrovanému žákovi pomáhá asistent.	Asistent připravuje pomůcky, je vodičem žáka, poskytuje individuální dopomoc.
	Inkluzivní (pohybová) s modifikací Integrovaný žák má stejný úkol i cíl jako třída, ale asistent modifikuje nebo volí alternativní pomůcky.	Při protažení dolních končetin volí asistent u integrovaného žáka využívajícího sportovní vozík (paraplegie dolních končetin) pasivní cviky na protažení dolních končetin.
	Inkluzivní podpurná (suportivní) Třída cvičí podle zadání, integrovaný žák má jiný úkol.	Integrovaný žák má pozici fanouška, rozhodčího, poskytuje dopomoc aj. především u sportovních her.
Paralelní	Doplňková cvičení (jako ostatní, v kooperaci) Určena pro všechny žáky a vhodně doplňují cíl vyučovací jednotky. Žák je zapojen, nemá vymezenou modifikaci.	Při nácviu dovedností, v gymnastických hodinách, při osvojování nové látky.
	Doplňková cvičení (extra určená, zorganizovaná) Integrovaný žák má specificky zvolená odlišná cvičení, protože nelze naplnit cíl, obsah ani úkol stejné jako třída. Zařazení	Náročnější dovednosti, kontraindikace limitující žáka.

	s ohledem na možnosti a limity žáka.	
Separované	Separovaná, žák není aktivní. Žák není zapojen, protože to není z různých důvodů možné, vyskytují se kontraindikace, limity, problém s organizací, opomenutí při plánování vyučovací jednotky a jiné.	
	Separovaná, není aktivní (time-out) Žák sám volí nezapojení se. Důvody mohou být například potřeba odpočinku, nedostatek odvahy, pocítění kontraindikací.	
	Separovaná, není aktivní (exkluze, žák á priori není začleněn) Žákovi je preventivně určena jiná činnost (sezení na lavičce) nebo je preventivně začleněn jinam (rehabilitace, jiná výuka). Vztahuje se pouze na žáky neosvobozené z tělesné výchovy.	

2.4.1 Modifikace

Způsoby výše zmiňované modifikace se zabývají i Ješina et al. (2012), Ješina et Kudláček (2009), Lieberman et Lieberman (2017) a další. Nejprve je nutné uvést, že se autoři shodují na modifikaci pouze tak, aby naplnila cíl. Jestliže by byla aktivita modifikována příliš, mohla by pozbýt důvod jejího provedení, význam pro intaktní populaci nebo atraktivitu pro žáky i učitele. Každé modifikaci tedy musí předcházet fáze příprav, ve které jsou zvoleny cíle, vydefinovány možné prostory k využití a zvoleny metody motivace a další prvky, které patří ke každé tělovýchovné jednotce (Ješina et al., 2012).

Výuka integrované tělesné výchovy zahrnuje následující druhy kategorie činnosti. Můžeme zvolit klasické pohybové aktivity, při kterých se integrovaný žák může zapojit, modifikované klasické pohybové aktivity s možným hlubším zapojením žáka. V kontrastu ke klasickým pohybovým aktivitám je možno volit z aplikovaných pohybových aktivit, jež jsou buď použity v původním určení, nebo jsou modifikovány pro intaktní populaci (Ješina et al., 2012).

Z hlediska modifikace podmínek se nabízí možnost úprav způsobu komunikace mezi učitelem a žáky, možnosti zapojení dalších osob (myšlen asistent pedagoga nebo

peer tutor). Upravit lze také intenzita zatížení a doba odpočinku pro integrovaného žáka. Mezi další možné změny patří modifikace způsobu pohybu, práce s prostorem, upravení počtu žáků, vhodný výběr náčiní nebo využití sportovně kompenzačních pomůcek, doba určená pro danou aktivitu, odchylka ve vzdálenosti, výšce, velikosti, množství cílů. Při realizaci aplikovaných pohybových aktivit je možno změnit roli hráče na metu, záchranu nebo rozhodčího. Zisk bodů a jejich množství může být upraveno pozitivní diskriminací ve prospěch znevýhodněného žáka (Ješina & Kudláček, 2009; Ješina et al., 2012).

2.4.2 Nástroje výzkumu a evaluace

Hodnocení je v českém vzdělávacím systému nedílnou součástí vyučování. Vilímková (2002) udává za hlavní metody využívané k hodnocení v tělesné výchově rozličná měření, nejčastěji pomocí testových baterií. V případě estetických cvičení, neměřitelných prvků a jiných kvalitativních prvků užíváme odborné pozorování provedeného prvku. Použito může být také dotazovacích metod, tedy ankety nebo rozhovoru se žákem. Výsledek hodnocení je zaznamenáván, vyhodnocován a slouží při nastavování dalších cílů vzhledem k žákovi i skupině (Vilímková, 2002)

U osob se zrakovým postižením je možnou metodou diagnostiky zdatnosti například EUROFIT a UNIFIT test. Porovnáním výsledků zrakově hendikepovaných osob různých stupňů s intaktními vrstevníky v těchto testech se věnuje například článek od Grbovice a Jorgice (Grbovic & Jorgic, 2017). Obdobné testy pro sportovní hry nejsou standardizovány, a proto publikace Aplikovaná tělesná výchova doporučuje vytvoření vlastních baterií testů přizpůsobenou podmínkám školy (Ješina et al., 2012).

Pro posouzení míry začlenění žáka se specifickými vzdělávacími potřebami byl verifikován nástroj s anglickou zkratkou DIC-CIT. Zkratku můžeme přeložit na základě publikace Válkové et al. následovně: didaktické inkluzivní kategorie na bázi techniky kritických případů. Kompletní popis metody, včetně záznamových archů a doporučení pro pozorovatele, uvádí Manuál pro hodnocení inkluzivních vyučovacích jednotek tělesné výchovy DIC-CIT pro ATV (Válková et al., 2012). Dotazník s názvem International Physical Activity Questionnaire, zkracovaný na IPAQ, mapuje pohybovou aktivitu a může být využit i u osob se zrakovým postižením po vzoru Bláhy (Bláha, 2011).

Evaluaci změn žáka v oblasti sociální a postoje můžeme realizovat pomocí rozhovorů, sociogramů, anket nebo standardizovaných dotazníků CAIPE-CZ či jiných uváděných Ješinou et al. (2012). Blíže o tomto způsobu hodnocení pojedná kapitola nazvaná Sociální aspekty integrace.

2.2 Sport osob se zrakovým postižením

Sport osob se zrakovým postižením vykazuje poměrně velká specifika oproti sportu provozovanému intaktními sportovci. V této kapitole bude nejprve pojednáno o klasifikaci a soutěžích pořádaných pro jinak zrakově disponované sportovce. Významnou roli při pořádání soutěží hrají organizace, do nichž se sportovci sdružují a pod jejichž hlavičkou jsou publikována pravidla. Kapitola dále popisuje vybrané sporty pro osoby se zrakovým postižením. Výběr sportů, jež budou popsány, byl proveden s přihlédnutím k sportům možným použít v aplikované tělesné výchově, požadovaných dle individuálního vzdělávacího plánu. V neposlední řadě se zaměříme na potřebné pomůcky, jež často samotné sportování zrakově hendikepovaných umožňují.

2.2.1 Soutěže a klasifikace

Při soutěžích osob se zrakovým postižením se pravidla řídí podle pořádající organizace. Základní organizace jsou Mezinárodní paralympijský výbor (The International Paralympic Committee) a International Blind Sport Federation (IBSA). Národní soutěže se povětšinou řídí podle mezinárodních pravidel, popřípadě jsou upraveny místními organizacemi. V České republice Českým svazem zrakově postižených sportovců (Daďová, Čihoň, Švarcová, & Potměšil, 2008; Trnka, 2012).

Nedílnou součástí sportu osob s hendikepem je i sportovní klasifikace, kterou definuje kniha Klasifikace pro výkonnostní sport zdravotně postižených jako „hodnotící systém, který se používá k rozdělení sportovců do tříd při různých sportovních aktivitách tak, aby jim poskytl srovnatelný výchozí bod pro trénink a soutěže, a tím zajistil „fair play“ (Daďová et al., 2008). Nejpalčivějším problémem klasifikace jsou velké individuální rozdíly mezi jednotlivými soutěžícími, jejich postižením a možným výkonem. Klasifikace je realizována stanoveným týmem odborníků sestaveným podle druhu postižení. Podmínky klasifikace jsou stanoveny aktuálně platnými normami a vyšetření probíhá ve standardizovaných podmínkách (Daďová et al., 2008). Při zařazování závodníka do jeho skupiny jsou uplatňovány dva modely, medicínský a funkční. Klasifikační normy mohou být vytvořeny pro jeden typ sportu (sportově-specifické) nebo se může jednat o klasifikaci všeobecnou, uplatňovanou například u zrakově postižených.

Pro potřeby práce se zaměřím na sportovní klasifikaci osob se zrakovým postižením. Certifikovaný lékař, nejčastěji oftalmolog, jednou za tři roky provádí

testování sportovce. Při hodnocení se posuzuje lepší oko s nejlepší možnou korekcí, a to i pokud závodník korekci při soutěžích nevyužívá. Zrakově postižení sportovci jsou na základě klasifikačního vyšetření zařazeni do tří kategorií označených B1, B2 a B3. Písmeno B odkazuje k anglickému „blind“ a následující číslo udává míru postižení. Pro zařazení je rozhodující zraková ostrost, omezení zorného pole a ztráta světlocitu (Dad'ová et al., 2008). Aktuální vymezení sportovní klasifikace uvádí IBSA a Český svaz zrakově postižených sportovců „B1 Zraková ostrost slabší než LogMAR 2.60, B2 Zraková ostrost v rozmezí od LogMAR 1.50 po 2.60 (včetně) a/nebo zorné pole zúžené na méně než 10 stupňů, B3 Zraková ostrost v rozmezí od LogMAR 1.40 po 1 (včetně) a/nebo zorné pole zúžené na méně než 40 stupňů“ (ČSZPS, 2018b). Otázkou, kterou zmiňuje Dad'ová et al. v souvislosti se spravedlností sportovní klasifikace, je, zda by při klasifikaci zrakově postiženého neměla být zohledněna doba vzniku postižení, která významně ovlivňuje motorické učení (Dad'ová et al., 2008).

2.2.2 Sportovní organizace osob se zrakovým postižením

Mezi nejvýznamnější světové organizace zabývající se sportem zrakově postižených patří International Paralympic Committee (ICP – Mezinárodní paralympijský výbor) a International Blind Sports Association (IBSA - světová sportovní federace nevidomých sportovců) se svými subkomisemi pro konkrétní sporty. Další organizace se zabývají převážně jedním typem sportu, například: International Braille Chess Association (IBCA - mezinárodní šachová federace zrakově postižených), International Blind Bowls Association (IBBA – mezinárodní asociace zrakově postižených hráčů bowlingu) a další (ČSZPS, 2018a; IBSA, 2018b; Trnka, 2012).

Všechny uvedené organizace se věnují sdružování a komunikaci s místními organizacemi. Podporují myšlenky čestných závodů a také přípravu sportovců, pro které jsou připravovány mezinárodní sportovní soutěže v jednotlivých disciplínách. Dále se věnují osvětové činnosti integraci zdravotně postižených do intaktní populace. Většina sportovních organizací pro osoby se zrakovým postižením byla zakládána převážně v druhé polovině dvacátého století a neustále pracuje na vlastním rozvoji (IBSA, 2018a; International Paralympic Committee, 2018).

Historie organizovaného sportu osob se zrakovým postižením v České republice se píše od roku 1929, kdy začaly vznikat sportovní kluby registrované pod župní správy České obce sokolské. Nejprve byla registrována STELLA, pražský sportovní klub pro zrakově postižené (ČSZPS, 2018a; Trnka, 2012). V roce 1949 byly všechny organizace

zdravotně postižených sjednoceny v Ústřední jednotě invalidů. S pozvolnými změnami na politické scéně se zlepšovaly i podmínky sportu osob se zdravotním postižením. Samostatná organizace Českého svazu zrakově postižených sportovců vznikla až roku 1991 (ČSZPS, 2018a; Trnka, 2012).

Český svaz zrakově postižených sportovců (používaná zkratka ČSZPS) je členem Unie zdravotně postižených sportovců a Českého paralympijského výboru. ČSZPS sdružuje jednotlivé sportovní kluby a tělovýchovné jednotky vzniklé pro práci s cílovou skupinou zrakově postižených sportovců. Svaz je řádným členem výše uvedených světových organizací ICP, IBSA, IBCA. Vnitřní struktura je rozčleněna na sekce zabývající se jednotlivými sportovními odvětvími, pořádáním soutěží a sportovní přípravy jednotlivců se zrakovým postižením (ČSZPS, 2018a; Trnka, 2012; UZPS ČR, 2016).

Další organizací, která se zabývá sportem osob se zrakovým postižením, je již zmiňovaná Unie zdravotně postižených sportovců České republiky (UZPS ČR). Trnka (2012) formuje poslání UZPS ČR takto: „Všestranně, zejména ekonomicky a servisně podporovat rozvoj tělesné výchovy, sportu a turistiky zdravotně postižených všech věkových kategorií na území České republiky“ (Trnka, 2012, p. 69). Unie má vyhrazeno právo pro jednání se státními institucemi i nevládními organizacemi, rozhoduje o rozdělení finančních prostředků a podobně (Trnka, 2012; UZPS ČR, 2016).

Český paralympijský výbor (ČPV) šíří především myšlenky spojené s paralympiádou a deaflympiádou, podporuje svazy ve vrcholové přípravě sportovců a komunikuje s ICP. ČPV rozhoduje o účasti české reprezentace na letních i zimních deaflympiádách a paralympiádách i Global Games. Jedná se o organizaci založenou v roce 1994, která funguje paralelně s Českým olympijským výborem (Český paralympijský výbor, 2018; Trnka, 2012).

2.2.3 Doporučení pro přípravu sportovce

Doporučení, kterých by mělo být dbáno při přípravě zrakově postiženého sportovce, uvádí ve své publikaci Čermák a Král (1997). Trenér musí být vždy důkladně obeznámen se zdravotním stavem sportovce, aby mohl předcházet možným kontraindikacím a výukové či tréninkové jednotky byly co nejefektivnější. Dále je nutno pracovat s psychickou připraveností svěřence, který potřebuje delší čas pro navázání důvěry a osvojení si prostředí. V neposlední řadě reálně nastavená motivace hraje svou

roli u všech lidí, nesmíme na ni tedy zapomínat ani při práci se zrakově postiženým sportovcem (Čermák & Král, 1997).

Učení zrakově postiženého by mělo sledovat obecně platné didaktické zásady, například postupu od jednoduššího k složitějšímu, a tak dále. Využití jakéhokoli zbytku zraku můžeme podpořit správnými kompenzačními pomůckami. Absenci zrakového vjemu při pohybovém učení osob se zrakovým postižením musíme nahradit taktilně, na osobách předvádějících pohyb či dopomocí přímým vedením částí těla sportovce, a nebo verbálním popisem (Čermák & Král, 1997; Janečka & Bláha, 2013). Obzvláště u složitějších, navazujících pohybů je takovéto učení velmi obtížné. Při prvních pokusech se svěřenec může navíc dopouštět chyb v důsledku komunikačního šumu. Práci může usnadnit alespoň minimální zrakový vjem, vyvolání obdobných paměťových stop (Janečka & Bláha, 2013; Ješina et al., 2012).

2.2.4 Vybrané sporty a jejich popis

Následující část popisuje především sporty, jež jsou vyučovány na základní škole v šesté třídě a byly zařazeny do individuálního vzdělávacího plánu žáka. Trnka (2012) ve své publikaci *Charakteristika a organizace sportu osob se zrakovým postižením v České republice* jmenuje nejfrekventovanější sporty vykonávané zrakově postiženými sportovci, kterými jsou atletika, plavání, alpské lyžování, běh na lyžích, cyklistika a goalball. Zbylé sporty jsou podle jeho mínění provozované spíše jednotlivci (Trnka, 2012). Sporty jako kuželky, lukostřelba, showdown nebo turistika nejsou sice paralympijskými sporty, ale v Česku se těší velké oblibě. Vícedenní akce jsou spojeny s potřebou zajistit ubytování a stravu, které odpovídají potřebám osob se vadami zraku (Trnka, 2012).

2.2.4.1 Atletika

„V atletice jsou skupiny sportovců označovány F11, F12, F13 (F-Field, soutěže v poli) pro vrhy, hody, skoky a pětiboj nebo T11, T12, T13 (T-Track, soutěže na dráze) po běžecké disciplíně“ (Trnka, 2012, p. 23). U většiny sportů mohou využít asistenta pouze sportovci F11, F12, T11, T12, který je doprovází a naviguje k podání co nejlepšího výkonu.

Při pořádání atletických závodů musí pořadatel dostatečně poučit rozhodčí i všechny pracovníky o bezpečnosti a nutných opatřeních. U většiny disciplín je nutno zajistit klid a ticho, aby bylo možno provádět navigaci. V průběhu celé akce za sportovce

zodpovídá jeho trasér nebo asistent, tak aby se k účasti na všech disciplínách dostavil včas, plně připraven. (Trnka, 2012).

Běhy

V tomto odstavci se zaměříme na výuku běhu a tréninky, následující odstavec se zabývá vrcholovým sportem. Pro navádění při běhu slabozrakých a nevidomých se využívají dva přístupy, navádění na hlas a běh s trasérem. Při navádění přes hlas by podle Čermáka a Krále měl trasér před hendikepovaným běžcem couvat. Samotné navedení se provádí pomocí verbální komunikace se smluveným signálem. Hlasoví naváděči se během běhu střídají, protože jejich postup při běhu pozpátku je pomalejší. Častější druh navádění je běh s trasérem, při kterém se trasér pohybuje vedle nevidomého a vzájemně jsou propojeni gumičkou. Možností je také přímý úchop běžce za loket traséra. Běh nevidomého s trasérem je náročný na koordinaci a souhru jednotlivců. Oba způsoby lze kombinovat během za gumičku s trasérem a s naváděčem, který má chrastítka a určuje směr pohybu (Čermák & Král, 1997; Jeřábková, 2013).

Atleti B1 (T11) mají při běžeckých disciplínách dvě dráhy, pro sebe a traséra. Běžci klasifikovaní do skupiny B2 (T12) mohou využít asistenta, který je doprovodí na start a pomůže při orientaci v prostoru, nebo využijí možnosti účasti traséra. Sportovci B3 (T13) běhají bez traséra (Trnka, 2012). Pokud je účasten trasér, nesmí atleta postrkovat ani táhnout. Trasér a sportovec mohou během závodu využít běh s kontaktní gumičkou, atlet se může traséra držet za loket, anebo může sportovec běžet bez dopomoci. Zodpovědnost za bezpečnost běhu má vždy trasér, který se musí pohybovat také během. Při delších trasách mohou sportovci střídát traséry, a to v závislosti na délce trasy a pravidlech dané disciplíny. Trasér musí být oblečen do rozlišovací vesty a nesmí doběhnout do cíle dříve než atlet (IBSA, 2018b; Trnka, 2012).

Skoky

Při skoku dalekém a trojskoku mají osoby klasifikované B1 a B2 možnost při soutěžích využívat asistenta. Odrazová plocha je zvětšena na obdélník o rozměrech 1 x 1,22 m a také podle potřeby upravena tak, aby v ní zůstal otisk odrazové nohy sportovce (Trnka, 2012). Měření probíhá od místa odrazu, jestliže je ve vymezeném obdélníku. Pokud je odraz proveden dříve měří se od vzdálenějšího okraje plochy. Při samotném skoku je nutné zajištění ticha tak, aby byl dobře slyšitelný navigátor stojící za doskočištěm (Trnka, 2012).

Při skoku vysokém jsou povoleny následující prvky úpravy. Atlet se před pokusem může dotknout laťky, pokud při tomto doteku laťka spadne, nejedná se o nezdařený pokus. Atlet se zrakovou vadou zařazenou do kategorie B1 nebo B2 má možnost využít asistenta ke zvukovému navádění. Asistent musí stát tak, aby nepřekážel rozhodčím. Dále může být laťka vizuálně upravena, zbarvena (Trnka, 2012).

Hody a vrhy

Účastníci soutěží zařazení do F11 a F12 mají možnost využít doprovodu na místo odhodu asistentem, který rovněž naviguje směr jejich hodu či vrhu. Mezi disciplíny na soutěžích pro jinak zrakově disponované patří vrh koulí, hod diskem a hod oštěpem (Trnka, 2012). Při všech disciplínách je kladen maximální důraz nejen na bezpečnost atleta, ale i všech ostatních účastníků soutěže. Ve srovnání se závody intaktních sportovců hrozí větší riziko hodu mimo výseč (Trnka, 2012). Všechny typy hodů mohou být modifikovány vzhledem k technické vyspělosti atleta. Nejméně technicky zdatní provádí nejčastěji hody a vrhy z místa. Připojení rozběhu či otočky je náročné na rovnováhu a koordinaci pohybu v prostoru (Trnka, 2012).

2.2.4.2 Upolový sport judo

Nejčastějším upolovým sportem je judo. Klíčovými oblastmi, které rozvíjí judo u zrakově postižených sportovců a mohou je dále uplatnit i v běžném životě, jsou využití pádových technik, nácvik rovnováhy, rozvoj smyslů, především hmatu, zlepšení koordinace, vytrvalosti (Hussain & Pendse, 2012; Karakoc, 2016).

Judo osob se zakovým postižením je zařazeno do programu paralympijských her. Všichni klasifikováni sportovci kategorií B1, B2 a B3 soutěží během soutěže společně, ale dělení probíhá podle váhy. Modifikace v pravidlech pro judo probíhá obzvláště ve speciálním označení sportovců, zajištění bezpečí před opuštěním vyznačené zápasové plochy a v komunikaci s trenérem, který může slovně instruovat zápasníka při samotném boji (Hussain & Pendse, 2012; IBSA, 2018b; Karakoc, 2016)

2.2.4.3 Míčové hry

Za specificky upravené hry pro zrakově postižené sportovce lze považovat goalbal a showdown, které jsou popsány níže. Kompletní pravidla her jsou uvedena na stránkách Českého svazu zrakově postižených sportovců (ČSZPS, 2018a).

Goalbal je hra z roku 1946, původně vymyšlená pro nevidomé válečné veterány. Na paralympijských hrách se poprvé objevil v roce 1976 v Torontu (Dařová et al., 2008). Podstatou hry je vhodit míč do soupeřovy brány ležící na kurtu o velikosti 18 x 9 m. Brány jsou umístěny po délce protilehlých stran. V poli se pohybují 3 hráči, kteří mají nasazeny klapky. Z tohoto důvodu se nevyužívá u hry žádné klasifikace. Hra je rozčleněna na dva dvanáctiminutové bloky rozdělené třiminutovou přestávkou. Pro potřeby hry je využíván ozvučený standardizovaný míč, který umožňuje hráčům určit jeho lokaci. Pokud jsou přítomni fanoušci, je nutné zajistit absolutní klid (Dařová et al., 2008; Mezinárodní asociace zrakově postižených sportovců, 2014; Trnka, 2012). K orientaci na ploše slouží hráčům reliéfní čáry.

Showdown, další ze sportů určených pro zrakově postižené sportovce, je v Česku poměrně oblíbený. Hra je koncipována pro dva hráče, kteří se pohybují každý na jedné straně obdélníkového hřiště se středovou deskou. „Cílem hry je odpálit míček přes stůl pod středovou deskou do soupeřovy branky, zatímco soupeř se tomu snaží zabránit“ (International Blind Sport Federation, 2018, p. 3). K útoku na branku soupeře i obraně vlastní brány slouží 25 cm dlouhá páčka. Showdownový stůl je 366 centimetrů dlouhý a 122 centimetrů široký. Brány jsou umístěny uprostřed čelních stran a jsou tvořeny půlkruhem o velikosti 30 cm, obdélníkový svislý otvor je o rozměrech 30 x 10 centimetrů. Při hře se využívá ozvučený míček o průměru šest centimetrů. Během celé hry je povinné mít nasazené neprůsvitné brýle, aby byla zajištěna rovnost obou hráčů. Jeden set končí dosažením jedenácti bodů s rozdílem dvou bodů oproti soupeři nebo uplynutím časového intervalu stanoveného pořadatelem (International Blind Sport Federation, 2018; Trnka, 2012).

Stále více populárním sportem je upravený futsal. Mezi hlavní specifika futsalu pro nevidomé patří následující prvky. V poli se pohybují čtyři hráči s nasazenými klapkami, což opět zajišťuje rovnost soupeření. Hráč v brance je klasifikován do kategorie B2, B3 nebo je vidící. Brankář spolu s navigátorem a trenérem navigují ostatní hráče po herní ploše. Při hře je využit ozvučený míč, herní prostor je vymezen mantinely. Hra trvá dvakrát dvacet pět minut. Specifickým pravidlem je také povinnost upozornit na hledání míče nebo snahu obrat protihráče slovem „voy“ nebo jiným s obdobným výrazem (International Blind Sport Federation, 2011).

Tyto hry je samozřejmě možno zařadit pro zpestření i pro ostatní žáky třídy s využitím klapek, zamezujících využívání zraku při sportu (Jeřábková, 2013). Při takovém zařazení je ovšem nutno počítat s nadstandardními bezpečnostními i organizačními opatřeními (Janková et al, 2015).

2.2.4.4 Aktivity v přírodě

Mezi vhodné aktivity pro jinak zrakově disponované patří podle Janečka et al. (2007) i nízké lanové překážky. Autoři publikace považují nízké lanové překážky za prostředek rozvoje motorických, psychických a sociálních dovedností. Cílem lanových aktivit je překonání trasy z výchozího do závěrečného bodu, nejčastěji jsou těmito body stromy a to bez kontaktu se zemí. Prostředkem překonání vzdálenosti jsou různě umístěná lana. Při zdolávání překážek zabezpečují bezpečnost vidící osoby s přihlédnutím k typu překážky a počtu osob na překážkách (Janečka et al., 2007). Prostor pod lanovými překážkami by měl být bez kamenů, kořenů a nízkých větví znemožňujících pohyb lezci na překážce i osobám zabezpečujícím bezpečí lezce. Před vstupem na lanové lávky opatříme lezce přilbou vhodné velikosti a poučíme je o bezpečnosti (Janečka et al., 2007).

Samostatnou kapitolou je pro osoby se zřetelným postižením prostorová orientace a práce s bílou holí. Výuku orientace v prostoru a nácvik sebeobsluhy často zařazujeme při výuce v tělesné výchově. Edukační jednotky zaměřené na prostorovou orientaci by měl vést kvalifikovaný odborník, případně pracovník speciálně pedagogického centra. Prvky výuky orientace mohou učitelé zařadit prakticky nejen do tělesné výchovy, ale i do zeměpisu a dalších vyučovaných předmětů (Jeřábková, 2013; Stahl, Newman, Dahlin-ivanoff, Almén, & Iwarsson, 2010; Wiener, 1998). O prostorové orientaci a jejich prvcích více pojednala bakalářská práce autorky (Procházková, 2016).

2.2.5 Pomůcky pro sporty nevidomých

Jednou z nejčastějších pomůcek pro sport jsou ozvučené míče, jmenujme: specificky goalbalový míč, ozvučený míč na odbíjenou, ozvučený míč na futsal, ozvučený nafukovací míč, ozvučený tenisový míček, ozvučený míček na stolní tenis. Mezi další ozvučené pomůcky patří náramky, zvukové majáčky, tandemové kolo a jiné komerčně neprodávané předměty (Janečka et al., 2007; Ješina et al., 2012). K vyznačení hrací plochy může posloužit guma s připevněnými rolničkami a fixačními kolíky s horním kulovitým zakončením do země. Pro sporty, při kterých je nutno znát polohu

ostatních hráčů, slouží ozvučené náramky na ruku každého hráče (Janečka & et al, 2012; Janečka et al., 2007)

Hřiště určené pro hry nevidomých hráčů musí splňovat vysoké nároky bezpečnosti pohybu všech zúčastněných. Prostor by měl být rovný, bez překážek, s volným okolím. Kůly či jiné potřeby ke hře musí být zabezpečeny měkkými materiály. Prostor i organizaci pohybujících se osob přizpůsobujeme podle možností (Janečka et al., 2007). Všichni vidící asistenti by při organizaci her měli být seznámeni s možnými riziky i svými úkoly při hře.

Ačkoli je důležité zajištění upravených pomůcek pro žáka se zrakovým postižením, lektor by měl i ostatní žáky správným způsobem motivovat k vyzkoušení a využívání modifikovaných pomůcek. Tento detail může napomoci zjednodušení výuky, podpořit socializaci integrovaného žáka a umožnit porozumění ze strany intaktních spolužáků (Lieberman, Haibach, & Wagner, 2014). Obdobně by integrovaný žák měl mít možnost vyzkoušet pomůcky jeho vidících spolužáků. Studie Lieberman, Haibach & Wagner (2014) prokazuje, že používání upravených pomůcek nemá vliv na rozvoj hrubé motoriky u jinak zrakově disponovaných dětí oproti intaktní populaci. Nenaplňují se tak obavy rodičů dětí se zrakovým postižením, že jejich dítěti nebude zajištěn dostatečný rozvoj hrubé motoriky z důvodu užívání modifikovaných pomůcek (Lieberman et al., 2014).

2.3 Pohybová rekreace

Pohybová rekreace je třetí formou tělesných aktivit, první dvě jsou sport a tělesná výchova popsané v kapitolách výše. Pohybová rekreace je „forma rekreace, při níž je pohyb součástí svobodně zvolených a prováděných činností“ (Slepičková, 2005, p. 36). Rekreace se vždy odehrává ve volném čase, jehož definování se věnuje například Slepičková (2005), volný čas je doba, ve které nemá člověk povinnost ani vůči sobě ani k ostatním. Zároveň si každý může zvolit vykonávanou aktivitu, jenž mu poskytuje radost a uspokojení (Slepičková, 2005). V obecné rodině lze pozitivní sportovní rekreace spatřit v rovině psychické, sociální i fyzické (Kudláček & Ješina, 2013).

Lieberman a Linsenbiler (2017) uvádí seznam volnočasových aktivit vhodných pro zrakově hendikepované. Mezi uvedenými sporty jsou vodní sporty, například jízda na kánoji, lezení po skalách s doporučením navigovat nevidomého lezce pomocí transferu rozložení čísel na hodinách. Vhodné je také zařazení lukostřelby nebo jízdy na kolečkových bruslích. Jízda na tandemovém kole a jízda na koni většinou vyžaduje podporu asistenta, který kolo či koně obsluhuje a navádí správným směrem. Doporučováno je také rybaření, kde je možno naučit pracovat s novými pomůckami a poznávat specifickou část životního prostředí (Lieberman & Linsenbiler, 2017).

Osoby se zrakovým postižením mají větší tendenci k méně časté a méně intenzivní pohybové aktivitě (Bláha, 2011). Bláha uvádí, že nejčastější udávané důvody zrakově postižených pro neúčast na pohybových aktivitách jsou obava ze zranění, nedostatek vůle, nadváha a špatné počasí. Někteří by účast na pohybových aktivitách nezměnili ani v případě zlepšení dostupnosti sportovišť (Bláha, 2011). Bláha dále soudí, že sportovci klasifikací zařazení do kategorie B1, by uvítali možnost využít traséra pro zlepšení pohybové aktivity a jako možnost naplnění potřeby sociálního kontaktu (Bláha, 2010).

Při zkoumání cestování osob se zrakovým postižením je možno nalézt bariéry v oblasti postojů osob, materiálních zábran a překážek, jenž si nastavuje zrakově postižený jedinec sám. Při snaze usnadnit cestování zrakově hendikepovaných tak můžeme využít publikovaná doporučení, mezi která patří zavedení zvukových systémů navigace v prostoru, dopravní dostupnost nebo připravenost personálu (Kong & Loi, 2017).

2.4 Sociální aspekty integrace

Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na popis sociálních aspektů školní integrace žáka se specifickými vzdělávacími potřebami. Skladba kapitoly byla vybrána vzhledem k praktické části diplomové práce. Téma integrace žáka do jedinečného školního prostředí je složitý proces, kterým se zabývá mnoho publikací (Fontana, 2003; Jedlička, Klíma, Kot'a, Němev, & Pilař, 2004; Jeřábková, 2013; Krejčířová, 2006; Lechta, 2010; Mareš & Ježek, 2012; Michalík, 2005).

Po vymezení základních pojmů socializace, škola, žák a třída uvede kapitola téma v konkrétnější rovině. Záměrně následuje popis sociometrie, tedy možné metody měření třídních vztahů. Na závěr se kapitola zaměří na teorii klimatu školní třídy. Třídní klima může být determinováno mnoha prvky, mezi tyto determinační prvky je možno zařadit i osobnost každého žáka, obzvláště pak žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.4.1 Socializace

Socializace je proces, během kterého si jedinec osvojuje zvyky, normy, ideje, hodnoty, tradice, jazyk, symboly a různé sociální role dané společnosti. Jedná se o nedílnou součást vývoje každého člověka (Jandourek, 2012; Kubátová & Znebejánec, 2008). Pro jeho úspěšné zvládnutí poukazuje Lašek (2001) na význam takzvaného mikrosociálního prostředí žáka, kam řadí především rodinu. Vstupem do školy získává dítě nový prostor, jiné sociální vazby a rodičům poskytuje méně informací o nově nabytém soukromí (Lašek, 2007). Vstup do školy lze z uvedených důvodů označit za významný mezník v životě jedince.

„Socializace dítěte s vrozeným postižením je primárně odlišná, protože objektem tohoto působení je jedinec s jinými dispozicemi, mnohdy velmi omezenými“ (Vágnerová, Hadj-Mousová, & Štěch, 1999, p. 159). Autoři v knize Psychologie handicapu upozorňují, že socializační vývoj je značně odlišný i z důvodu izolace od okolí (Vágnerová et al., 1999).

2.4.2 Škola

Školu lze podle Pedagogického slovníku definovat následovně „Společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytování vzdělávání žáků příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, p. 238) Funkce školy jsou: výchovná, vzdělávací,

kvalifikační, integrační, selektivní a dále některé speciální funkce jako například ochranná, resocializační nebo nápravná (Havlík & Kořa, 2011).

Všechny uvedené funkce jsou bezpochyby důležité, ovšem při integraci žáka do sociálního prostředí třídy budeme nejvíce pracovat s funkcí integrační. Podle Havlíka a Koři naplňuje škola integrační funkci umožněním vytvoření postojů a rozvojem dovedností týkajících se sociálního styku. Součástí edukace by měla být i výuka respektu k jinakosti a individualitě jednotlivce (Havlík & Kořa, 2011).

Zkušenost se vzdáváním ve škole má většina populace, často nejen z pozice žáka ale i rodiče a případně učitele. Vlastní zkušenosti se školou jsou následně přenášeny i do jiných situací. Blašíková se domnívá, že nejdůležitější na prostředí celé školy jsou právě lidé, ať už žáci, učitelé, rodiče nebo další zaměstnanci. Tyto osoby mají vliv na kvalitu vznikajícího prostředí, výkony jednotlivců i vztah ke škole jako celku (Blašíková, 2015).

2.4.3 Žák a třída

Skupina školní třídy je zpočátku dána formálně, tedy povinnou školní docházkou, ale v průběhu doby se v ní vytvářejí neformální přátelské vztahy mezi jednotlivými členy (Lašek, 2007). Školní třídu můžeme také chápat jako malý sociální systém vzniklý v rámci většího kontextu, školy. Třída, jako celek může působit na každého jednotlivce, tak, že v ní pobývá rád, ba dokonce se do třídy těší, nebo naopak může vyvolávat negativní emoce až odpor, což může vést k absencím a podobně (Lašek, 2007).

Žáci jsou základními prvky každé třídy a jejich osobnost, tedy já „... je výslednicí vzájemně se ovlivňujících vlastností každé žijící osoby“ (Cakirpaloglu, 2013). Osobnost jednotlivce se po celý život vyvíjí na základě vlivů psychických, fyzických sociálních. Determinačně na jednotlivce působí prvky jako dědičnost nebo vrozené předpoklady. K formaci já výrazně přispívá okolní prostředí i další osoby (Cakirpaloglu, 2013). Složitě já, tedy osobnost, nastupuje ke vzdáváním ve školském prostředí, kde dochází k další formaci a rozvoji. Nástupem do školy získává dítě novou roli žáka a poznává novou autoritu učitele (Lašek, 2007).

Doba, kterou žák stráví ve škole, kde poznává nové skutečnosti, je hodnocen za svoje výkony i navazuje sociální vazby je robustním časem, jenž může rozhodnout o kompletní sebepojetí v životě (Lašek, 2007). Žák se vstupem do školy učí zacházet se strukturou času, navazovat sociální vztahy i fungovat v do té doby nezažitých situacích (Helus, 2004). Vzhledem k množství nových podnětů může mít zkušenost s předškolním vzdáváním zásadní vliv při psychosociální adaptaci na školní podmínky i připravenost

k osvojení si základního trivia dovedností, tedy čtení psaní a počtům (Cakirpaloglu & Kořínek, 2014).

2.4.4 Sociometrie

Autorem metody je psychiatr a psycholog Jacob Levi Moreno, který metodu rozpracoval v první polovině dvacátého století. Stěžejním dílem pojednávajícím o aplikaci výzkumu v sociometrii je monografie „Who Shall Survive“ od Morena (Černoušková, 1987; Moreno, 1934; Nejezchléb, 1966). Pedagogický slovník definuje sociometrii následovně: „Soubor sociologických a psychologických metod a technik aplikovaných při měření mezilidských vztahů v malých skupinách. Jejím výsledkem je sociogram, tj. grafické zobrazení vztahů v malých skupinách“ (Průcha et al., 2009, p. 221).

Sociometrie může být využita ve školství, při mapování pracovních i volnočasových skupin (Bahbouh, 2011; Shoobs, 1947; Zíkan, 2018). Základem sociometrického výzkumu je sociometrický test, který může být aplikován v různých podobách. Účastníci testu vlastními preferencemi nebo zamítacími hlasy provádí sociometrické volby. Na základě dosaženého výsledku z hlasů ostatních členů skupiny je každému připsán sociometrický status. Může dojít k vzájemnému označení dvou účastníků, jev nazýváme sociální koheze. Z výsledků můžeme určit také sociální kompaktnost neboli soudržnost vazeb (Nejezchléb, 1966).

Využití testu je možné již u dětí mateřských školách. Samozřejmostí aplikace testu na specifických skupinách, například mateřské škola, je přizpůsobení jejich věku, možnostem a schopnostem (Mertin, Krejčová, & kol., 2012; Nejezchléb, 1966). U malých dětí neschopných psaného projevu, využíváme metodu pozorování, například zadáme: zanes sladkost oblíbenému kamarádovi. Mezi další typy sociometrie řadí Gavora et al. takzvanou akční sociometrii – účastníci provádí výběr činem (účastníci si mají sednout jako v autobuse na dlouhou cestu); jiný druh je vztahová analýza, která se ptá zúčastněných „kdo myslíš, že vybere tebe?“; postup hádej kdo, založený na přiřazování jmen k definicím. Využit lze také zadání pomocí kresby nebo dotazníků (Gavora, Koldeová, Dvorská, Pekárová, & Moravčík, 2010). V české republice je pravděpodobně nejpopulárnější sociometrický- ratingový dotazník zkráceně SO-RA-D, vytvořený Hrabalem (Zíkan, 2018).

Podle Gavory et al. (2010) výsledky testování sociometrie můžeme zaznamenat ve třech možných formách – sociometrické matice, sociogramu a sociometrického

indexu. Sociometrický index vyjadřuje výsledky skupiny i jednotlivců číselně. Pomocí stanovených vzorečků lze zjistit například soudržnost skupiny, stanovit akceptované osoby nebo zjišťovat emocionální uspokojení jedince (Gavora et al., 2010). Sociometrická matice zpracovává získané odpovědi od respondentů do tabulky (Gavora et al., 2010). Nejpopulárnější metodou prezentování dat v sociometrii je sociogram. Ten graficky zaznamenává každého člena skupiny a ukazují směr i počet vazeb. Komplex vyznačených vazeb je nazýván sociometrické pletivo. Sociogramy lze dále rozdělit na základě použitého uspořádání na neuspořádané kruhové nebo hierarchické. Zjištěné informace mohou být graficky zaznamenány pro skupinu ale i pro jednoho vybraného člena skupiny (Gavora et al., 2010; Nejezchléb, 1966)

Ze sociometického měření mohou vyplynout dva extrémní případy postavení jedince v dané skupině. Podle Fontany (2003) to jsou takzvané „hvězdy“, tedy nejfrekventovaněji označení žáci a „izolovaní jedinci“, nejméně označované děti. Izolovaný jedinec může být odlišný jakýmkoliv způsobem (socioekonomický status rodiny, introverze, nadměrné nadání, zdravotní postižení), a jeho označení může poukázat na nutnost poradenského zásahu (Fontana, 2003). Při použití sociogramu můžeme zjistit podskupiny skupiny, jejichž členové často navzájem odpovídají navzájem svá jména (Fontana, 2003).

Mezi obvyklou chybou při interpretaci sociometrických šetření řadí Nejezchléb především špatné porozumění výsledkům. Například grafické výstupy metody představují především ochotu ke spojení s danými jedinci nikoliv přesnou strukturu dané skupiny (Nejezchléb, 1966). Vzniklé vazby mohou být kdykoliv aktualizovány. Rozdíl může nastat mezi sociometrickým vůdcem skupiny, a jejím skutečným vůdcem. Bez dalšího výzkumu není možné a priori označit ani izolovaného žáka (Nejezchléb, 1966). Výsledky sociogramu nejsou závěrem práce se skupinou, ale měli by posloužit jako předmět pro další intervenci.

2.4.5 Klima třídy

Klima třídy je v Pedagogickém slovníku definováno následovně „Sociálně psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů a to, co se ve třídě odehrávalo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát“ (Průcha et al., 2009). Hlavní aspekty nahlížené při hodnocení klimatu třídy jsou třída jako skupina, každý žák jednotlivě, všichni učitelé a jejich

projevy. Třídní klima je dlouhodobý jev vyvíjející se v řádu měsíců až let, oproti atmosféře třídy, která označuje krátký úsek, proměnlivou situaci (Průcha et al., 2009).

Výsledky, které jsou ovlivňovány klimatem třídy, jmenuje Lašek (2007): motivace, výkon, rovina emocionální, mravní i sociální. Klima školní třídy ovlivňuje také efektivitu učení u žáků, komfort učitele při vyučování, vývoj celé skupiny i rozvoj jedinců v ní (Lašek, 2007). Při práci se skupinou, ve které sledujeme třídní klima, využíváme nejčastěji metodu pozorování žáků, dále využíváme rozhovory, dotazníky, analýzu produktů tvorby žáků nebo sledujeme výkonnost třídy a jednotlivců (Janková et al, 2015).

Lašek (2007) rozděluje výzkum klimatu třídy do tří základních skupin, které jsou stručně charakterizovány níže. První skupina výzkumníků se domnívá, že nejdůležitější je styl řízení skupiny, tedy přístup učitele. Učitele lze dělit na základě jejich chování na sociálně integrativní a dominantní, přičemž první jmenovaný bývá zpravidla úspěšnější. Později byla pozornost přesunuta na vzájemné působení aktérů, žáků a učitele protože hlavní vzájemné jsou interakce. Nejčastěji byl výzkum prováděn pomocí standardizovaných pozorovacích metod nezávislým výzkumníkem. Druhý proud staví do popředí sociální prostředí s hlavními složkami interakce učitel s žákem a žák s ostatními žáky. Při posuzování jsou požadovány výpovědi samotných tvůrců klima, tedy žáků a učitelů. Poslední směr je nejméně častý, oproti předešlým ale vyzdvihuje jedinečnost sociálních jevů a vztahů. Zde patří mezi využívané metody zúčastněné pozorování nebo rozbor kazuistik (Lašek, 2007).

Výše navrhovaná metoda zkoumání klimatu pomocí pozorování nezúčastněným pozorovatelem, navrhováno první výzkumnou skupinou, je časově, personálně i organizačně náročná a může mít značně zkreslené výsledky. Proto bývají často využívány dotazníky, jenž mohou být efektivnější a přesnější. Dotazníky pro výzkum klimatu ve třídě lze rozdělit podle osoby, které se dotazujeme na orientované na žáka a na učitele (Lašek, 2007). Dále lze dotazníky dělit například podle věku, na který se zaměřují nebo jiných kritérií (Lašek, 2007).

Pro úplnost tématu definujeme ještě pojmy atmosféra třídy a klima školy. Atmosféru třídy můžeme vymezit jako krátkodobý, proměnlivý stav, který se v průběhu dne vyvíjí. Změny v atmosféře mohou změnit faktory jako písemná práce, nespravedlivé hodnocení a jiné (Čáp & Mareš, 2001). Klima školy lze označit za dlouhodobé nastavení školy v rádech let. Jeho změny jsou podmíněny jednotlivými třídami, klimatem učitelského sboru, vybavenost školy i dalšími jevy (Blašíková, 2015; Čáp & Mareš, 2001).

2.4.5.1 Determinanty a prvky klimatu

Determinanty klimatu třídy, jsou trvalé prvky ovlivňující dlouhodobě klima třídy. Mezi hlavní determinanty řadíme nastavení školy, tedy její zaměření. Determinující je věk účastníků vzdělávání, zaměření školy na obor nebo specifický přístup k edukaci. Škola nastavuje pevně svá pravidla pomocí školního řádu a stanovením odměn a trestů. Další oblastí determinant jsou odlišnosti vyučovacích předmětů a situací v nich vznikajících. To je možné demonstrovat na diametrálně odlišném prostředí práce v laboratořích, dílnách nebo praxe v provozu oproti formálnímu nastavení při frontální výuce v lavicích (Lašek, 2007).

V neposlední řadě působí zvláštnosti jednotlivých osobností jako výrazná determinanta výsledného klimatu třídy. Učitel a jeho osobnost působí na žáky často nejen při výuce ve škole, ale i při mimoškolních akcích. Učitel volí učební styl, ideologicky nahlíží výuku a stanovuje cíle ve vzdělávání. Obdobně jako učitelova osobnost působí i žáci jako jedinečné prvky tvořící celek třídy. Mezi učitelem a třídou probíhají interakce stejně jako mezi jednotlivými žáky. Výsledné klima je také ovlivněno třídní kohezí a jejím dělení na diády či větší skupiny, vnitřními rozpory i soutěživost žáků působí vzájemně na výsledek (Lašek, 2007).

2.4.5.1 Třídní klima s integrovaným žákem se zrakovou vadou

Na třídním kolektivu a jeho vývoji se podílejí všechny osoby, se kterými přichází skupina do kontaktu. Za klíčovou osobu spolupodílející se na tvorbě třídního klimatu a zároveň integraci žáka se zrakovou vadou patří asistent pedagoga. Zdůrazněme, že kladný postoj pedagoga a asistenta pedagoga k možnosti integrace žáka se specifickými vzdělávacími potřebami je prvním bodem k tvorbě kvalitního klimatu třídy. Pokud by postoje pedagoga a asistenta pedagoga nebyli nakloněni integraci, pravděpodobně ani mezi spolužáky se nepodaří vytvořit vhodné, přátelské, prostředí pro žáka (Janková et al., 2015).

V případě, že probíhá připojení žáka k již fungující třídě je prvním krokem k vytvoření příjemného klimatu třídy monitoring skupiny před případnou integrací. (Janková et al, 2015). Během celé doby pobytu třídy ve škole by měla probíhat kontrola a evaluace třídních vztahů, tak aby nedocházelo k patologickým jevům.

Pro posílení vzájemného pochopení spolužáků i celoškolskou osvětu tématu integrace můžeme zařadit tematické vyučování, projekty, besedy, návštěvy výstav nebo přímo ve škole uspořádat prožitkové semináře či promítání film s následnou debatou. Spolužákům žáka se zrakovým postižením může k porozumění napomoci vyzkoušení si simulačních brýlí nebo jiných specifických pomůcek. Sportovní turnaj, jako souboj v goalballu nebo showdownu, může podpořit porozumění v oblasti sportu (Janková et al, 2015). Využití obdobných aktivit je příhodné především při mimoškolních pobytových akcích, například na školách v přírodě nebo lyžařských kurzech (Janková et al, 2015).

Významnou roli pro začlenění žáka hraje druh a míra jeho postižení stejně jako typ a stupeň školy. Jestliže žák navštěvuje školu již od formování třídy, tedy od první třídy, nebývá většinou socializace do kolektivu problémem. Osobnostním nastavením bývají hendikepovaní žáci často introverti s malou mírou sebevědomí a sebedůvěry což může být důvodem vyloučení z třídního kolektivu. Nepřijetí žáka kolektivem může být příčinou prohloubení pocitů méněcennosti, dále se může objevit depresivita a úzkostné stavy (Kudláček et al, 2013). Pozitivní vliv na třídní klima může mít i integrace do tělesné výchovy, ve které probíhá mnoho sociálních integrací a jiných pozitivních jevů (Tindall, Foley, & Lieberman, 2016).

3 Cíle

Cílem diplomové práce:

- a) Je popsat a zhodnotit individuální integraci nevidomého žáka šesté třídy základní školy do tělesné výchovy.
- b) Zmapovat sociální vztahy v kolektivu a klima třídy.

3.1 Dílčí cíle

- Realizovat a popsat plnění individuálního vzdělávacího plánu pro nevidomého žáka v šesté třídě pro předmět tělesná výchova.
- Zmapovat sociální vztahy a klima ve třídě se specifickým přihlédnutím k integraci nevidomého žáka.

2.2 Výzkumné otázky

- Jaké jsou naplněné a nenaplněné části navrženého individuálního vzdělávacího plánu?
- Jaké je sociometrické postavení žáka se zrakovým postižením?
- Jaké je třídní klima ve zkoumané třídě?

4 Metodika

4.1 Design studie

Výzkumná část práce je zaměřena na sledování školní třídy, do které je integrován nevidomý žák se zrakovým postižením. Práce je zařaditelná mezi případové studie, konkrétně případové studie s vloženými jednotkami analýzy, jak ji popisuje Hendl a Remr v publikaci *Metody výzkumu a evaluace* (Hendl & Remr, 2017). Praktická část zahrnovala tyto metody: observaci, deskripci, sběr dotazníků a následnou analýzu získaných dat.

Níže uváděná data byla získaná zúčastněným pozorováním, rozhovory, dotazníky a analýzou dokumentů. Pro hodnocení individuálního vzdělávacího plánu byly využity diagnostické testy zaměřující se na antropomotorický vývoj žáka, motorické testy podstatné pro podklady individuálního vzdělávacího plánu a testy prostorové orientace. Z dokumentů byly využity školní a individuální vzdělávací plán, písemné hodnocení sepsané učitelem tělesné výchovy a terénní deník psaný autorkou práce po proběhlých vyučovacích jednotkách. Práce dále čerpá z dotazníkového šetření ve třídě, které poskytlo data pro sociometrii a zjištění třídního klimatu.

Práce byla schválena etickou komisí Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci pod jednacím číslem 51/2017 dne 11. 8. 2017. Naskenovaný originál je přiložen k práci pod názvem „příloha 1“.

4.2 Výzkumný soubor

V popředí práce stojí integrovaný žák se specifickými vzdělávacími potřebami. Pro zachování ochrany osobních údajů je žák v práci označen fiktivním jménem Erik. Erik žije v úplné rodině v místní části obce, dům jeho rodiny je vzdálen přibližně dva kilometry od školy. Do školy dochází společně se svými spolužáky pěšky. Chlapec je nejstarší ze tří synů, prostřední syn navštěvuje první třídu základní školy a nejmladší se narodil v průběhu školního roku 2016/2017. Rodiče podporují chlapce ve všestranném rozvoji a motivují jej k dobrým výsledkům ve škole.

Integrovaný žák má diagnostikovanou atrofii zrakového nervu, která způsobuje slepotu obou očí. Rodiče žáka neuváděli žádné kontraindikace způsobené postižením. Podle rozřazení sportovní klasifikace může být Erik zařazen do kategorie B1.

Základní škola, kterou integrovaný žák navštěvuje, se nachází na vesnici s přibližně 2 000 obyvateli. V nezanedbatelné míře dochází do školy také žáci z okolních obcí. To má za následek výraznou proměnu třídních kolektivů v šesté třídě, kdy do školy přicházejí

žáci z obcí, ve kterých školy nabízejí pouze pět stupňů. U žáků šestého ročníku jsou proto zřízeny dvě paralelní třídy.

V kohortě třídy základní školy se nachází celkem 24 žáků. Věková struktura skupiny byla počítána k 30. 6. 2017 se zaokrouhlením na měsíce, nejmladší žák třídy dosáhl k tomuto datu 11 let a 9 měsíců, nejstarší žák byl 13 let a 7 měsíců starý. Struktura třídy se v průběhu výzkumu změnila. Ve školním roce 2016/2017 bylo ve třídě deset chlapců a jedenáct dívek. Třídní učitelkou byla žena a v pololetí se vystřídal asistentka pedagoga. Na začátku školního roku 2017/2018 do třídy přibyli tři noví žáci a změnil se třídní pedagog na nově nastoupeného učitele. V pozici asistenta pedagoga pokračuje žena, která nastoupila v pololetí roku 2016/2017.

Tělesná výchova ve školním roce 2016/2017 je vyučována v obou paralelních třídách současně, žáci jsou dále děleni na chlapce a dívky. Plný počet chlapců, jež se účastnil tělesné výchovy, byl 24. Třídu kluků vyučuje muž, dívky vede žena. Oba vyučující jsou zkušené pedagogové s mnohaletou praxí a jsou vzájemně zvyklí spolupracovat. Plán zařazení aktivit naplňují oba v souladu s prostorovými možnostmi školy. Ve škole jsou dvě tělocvičny různých velikostí. Dále se při výuce tělesné výchovy využívá venkovní areál školy, kam patří atletická dráha, multifunkční hřiště, fotbalové hřiště, kurty pro plážový volejbal a další prostory.

Výzkum sociometrie byl prováděn na skupině dvaceti čtyř žáků třídy. Ačkoliv je třída na tělesnou výchovu dělena podle pohlaví a propojena s paralelní třídou, proběhl výzkum na kmenové třídě žáka, tedy chlapců i dívkách. Důvodem pro tento počín je mnohonásobně vyšší časová dotace, kterou třída tráví společně. Rozdělení na dvě třídy bylo patrné i během výuky tělesné výchovy. Čtyři zákonní zástupci odmítli účast svého dítěte ve studii. Tito aktivně nezúčastnění žáci byli do grafů zaznamenáni pasivně, tedy pokud je označil některý z jejich spolužáků. V dotazníku zkoumajícím klima třídy bylo pracováno s dvaceti odevzdanými záznamovými archy.

Žáci i jejich zákonní zástupci byli seznámeni s výzkumným záměrem práce pomocí dopisu s možností kontaktovat autorku práce. Všem zákonným zástupcům byl k nahlédnutí předložen dotazník pro žáky. Z důvodu ochrany osobních údajů byla všem účastníkům studie přidělena fiktivní jména, pod kterými probíhalo zpracování dat. Výzkum práce byl podporován vedením základní školy, třídními učiteli i rodinou integrovaného žáka. Roční asistence autorky práce v hodinách tělesné výchovy byla podložena smlouvou o praxi mezi základní školou a Univerzitou Palackého v Olomouci.

Metodicky a materiálně podporovala integrovanou výuku Katedra Aplikovaných pohybových aktivit.

4.3 Sběr dat/informací

Návrh individuálního vzdělávacího plánu byl zpracován v průběhu měsíce června v roce 2016 autorkou této práce. Dne 5. 9. 2016 schválil navržený plán učitel tělesné výchovy pověřený zpracování Individuálního vzdělávacího plánu pro žáka. Po konzultaci byl upraven „Časový plán učiva“, tak aby lépe vyhovoval prostředí školy. Uvedené podklady jsou publikovány v bakalářské práci autorky (Procházková, 2016). Speciálně pedagogické centrum podpořilo realizaci individuálně vzdělávacího plánu a konzultovalo s asistentkou pedagoga.

Sběr dat o realizaci individuálního vzdělávacího plánu i pozorování skupiny probíhal kontinuálně v průběhu školního roku na hodinách tělesné výchovy. Hodiny tělesné výchovy probíhaly vždy v pondělí a ve středu. Autorka práce získávala data pro terénní deník pozorováním a komunikovala průběh každé hodiny s pedagogem. Po ukončení školního roku byl vyučující požádán, aby stručně písemně zhodnotil roční integraci žáka vzhledem k individuálnímu vzdělávacímu plánu. Doslovné zhodnocení pedagoga je uvedeno v příloze diplomové práce – příloha 2.

Zopakování motorických a antropomotorických testů i testů prostorové orientace uvedených v bakalářské práci Procházkové (Procházková, 2016) na základě Janečka (2004) a Wienera (1998) proběhlo během měsíce června v roce 2017. Testy byly aplikovány se souhlasem žáka i jeho zákonných zástupců.

Informované souhlasy byly distribuovány mezi rodiče v září roku 2017. Hromadný sběr dat pomocí vytvořeného záznamového archu proběhl dne 9. 10. 2018.

4.4 Metody sběru dat /informací

Data týkající se individuálního vzdělávacího plánu byla získána pomocí zúčastněného pozorování a konzultacemi s vyučujícím. Výsledky pozorování byly průběžně zaznamenány do terénního deníku. Celková evaluace výuky učitelem byla pomocí oslovení s požadavkem popsat výsledky z pohledu vyučujícího.

Testy antropomotorické zaznamenaly váhu a výšku studenta, následně byl pro lepší srovnání vypočítán hmotnostně výškový index. Hmotnostně výškový index, zkratka BMI, je počítán vzorcem $BMI = \frac{m}{h^2}$, kde m je váha v kilogramech a h je výška v metrech.

Vzhledem k tomu, že jsou testy zopakovány, je následující popis doslovně převzat z bakalářské práce Marie Procházkové (Procházková, 2016):

8.2 Motorické testy

Motorické testy byly použity s cílem zjištění pohybových dovedností a schopností žáka. Použity byly testy po vzoru disertační práce Janečky (2004):

Test silových schopností:

„Motorický test dynamické explozivní síly dolních končetin – skok do dálky z místa odrazem snožmo“ (Janečka, 2004, p. 49). Pro provedení testu je nutno zajistit bezpečné prostředí doskočiště a pásmo. Proband provede mírný předklon s podřepem, zapaží a následně odrazem snožmo skočí vpřed se souběžným švihnutím paží. Cílem je doskočit co nejdále.

U kategorie B1 se zarovnání k místu odrazu provádí přisunutím špiček k dřevěné desce. Jiné kategorie se přibližují k odrazové čáře s případnou dopomocí. Ponecháme dostatečný prostor pro osvojení pohybu. Do výsledkové listiny zaznamenáváme nejlepší ze tří opakování. Výsledek zaznamenáváme v celých metrech (Janečka, 2004).

Test dynamické lokální vytrvalosti – leh sed:

Test provádíme na podložce na podlaze, k měření potřebujeme stopky. Proband zaujme základní pozici, která je „leh na zádech pokrčmo, paže skrčit vzpažmo zevnitř, ruce v týl, prsty sepnout. Nohy jsou pokrčeny v kolenou v úhlu 90°, chodidla od sebe ve vzdálenosti 30 cm, k zemi je fixuje pomocník“ (Janečka, 2004). Doba opakování je 60 sekund. Testovaná osoba má možnost si několikrát vyzkoušet pohyb z výše popsaného lehu do sedu. Při pohybu nesmí být změněna poloha rukou ani pozice nohou. Zaznamenána jsou všechna úplná provedení cyklů cviku (Janečka, 2004).

Test lokální, statické vytrvalosti – výdrž ve shybu:

K provedení je potřebná hrazda umístěná ve výšce, ve které se testovaný nedotýká země, a stopky. Za pomoci židle zaujme testovaná osoba polohu ve shybu. Držení nadhmatem, paže pokrčeny, brada je nad žerdí a zároveň se jí nedotýká. U testu se neprovádí zácvek z důvodu možného vyčerpání. Výsledkem je testové skóre, které je vyjádřeno v celých vteřinách.

Test statické síly – dynamometrie (stisk ruky)

Při testování využíváme ruční dynamometr, který proband uchopí v pravé (levé) ruce tak, že číselník je na straně vnější. Dynamometr se ohýbá o thenar palce na jedné straně a na druhé straně je umístěn tak, aby byl zaznamenán tlak ohýbaných prstů. Ruku během měření neopíráme o žádný předmět ani součást těla. Test provádíme dvakrát na každé ruce, zaznamenán je na každé straně lepší výsledek (Janečka, 2004).

Modifikovaný harvardský step test

Potřeby k provedení modifikovaného harvardského step testu jsou metronom, stopky, sporttester, švédská lavička. Testovaná osoba stojí čelem k lavičce a opakovaně podle zvuku metronomu vystupuje na lavičku. Rytmus výstupu je 24 opakování za minutu, doba trvání je pět minut. Opakování cvičení se provádí podle následujícího postupu: krok jedna - položení jedné nohy na lavičku, krok dva - výstup na lavičku nohou dva, vyrovnání se a propnutí kolen, krok tři - sestoupit nohou jedna na podložku, krok čtyři - sestoupit nohu dva z lavičky. Nohu, kterou je cvičení zahajováno, je možno podle potřeby vystřídat.

Po ukončení testu je testovaná osoba posazena na židli a je zaznamenáván výsledek srdeční frekvence zobrazený na sporttestru v intervalech v první polovině druhé, třetí a čtvrté minuty zotavení. Před měřeným úsekem je nutný zácvik po dobu čtyř opakování. „Výsledek zkoušky vyjadřujeme indexem: $I = t \cdot 100 / (f_1 + f_2 + f_3)$. 2; I = skóre step testu; t = čas vystupování v sekundách; f_1, f_2, f_3 = minutová tepová frekvence v prvních třiceti sekundách, třetí a čtvrté minutě zotavení“ (Janečka, 2004, p. 52). V případě, že testovaná osoba nevyhoví tempu po dobu 20 sekund, je test přerušen a zaznamenán čas provádění (Janečka, 2004).

Testování motorické obratnosti – sestava s tyčí

K provedení potřebujeme podložku, gymnastickou tyč a stopky. Po zaujetí základního postoje ve stoji rozkročném je tyč držena probandem za okraje vzadu dole. Proband na povel překračuje tyč. Tyč se přesouvá do polohy před tělem do pozice za tělem. Celý cyklus opakujeme pětkrát. Stopovaný čas je od zahájení po ukončení opakování všech pěti cyklů (Janečka, 2004).

Výdrž ve stoji na kladince k zjištění rovnováhy

K měření jsou potřebné stopky, kladinka o rozměrech 50 cm dlouhá, 4 cm vysoká a 3 cm široká. Testovaný si stoupne na kladinku bosým chodidlem, osa nohy je rovnoběžná s osou kladinky. Před zahájením testu testovaná osoba zvedne druhou nohu ze země a současně dá pokyn časoměři. Čas se zastaví po kontaktu s podložkou. Test se opakuje dvakrát a mezi opakováními je 30sekundová přestávka. Maximální

doba balancování na kladince je 20 vteřin. Pro získání výsledku sečteme čas obou pokusů (Janečka, 2004).

Test pohyblivostních schopností

Testovaný žák se posadí na zem snožmo, bosé nohy propnuté v kolenou, chodidla jsou opřená o oporu. Žák se pokouší přesunout měřidlo metru po vodorovné ploše. V konečné poloze je požadována výdrž po dobu minimálně dvou sekund, výsledek není platný, pokud je jeho dosažení provedeno hmitem. Měření opakujeme dvakrát.

8.3 Testy prostorové orientace

Testy pro měření prostorové orientace jsou převzaty z knihy Prostorová orientace zrakově postižených od Pavla Wienera (1998). Měření probíhalo v tělocvičně se zamezením všech možných negativních rušivých elementů.

Odhad vzdáleností

Měření probíhalo na hladkém povrchu s pevně přiloženým měřicím pásmem. Instruktor pomůže frekventantovi srovnat chodidla s nulovou pozicí a nasměruje je do správného směru. Cílem měření je ujít nejprve jeden metr a následně pět metrů. Ušlá vzdálenost je měřena od špičky nohy postavené více dopředu. Celkem měření opakujeme třikrát na každé vzdálenosti. Doporučuje se měřeného žáka upozornit, že je nevhodné počítání kroků (Wiener, 1998).

Odhad úhlů

Měřený žák se postaví do kruhu – úhloměru. Úkolem žáka je otáčet se o úhel 90 ° nebo 180 ° podle zadání na pravou či levou stranu. Před zahájením měření vždy instruktor vycentruje úhloměr. Pro správnost měření je nutno zamezit některým vnějším vlivům, které by mohly napomáhat orientaci: stálý zvukový zdroj, vjemy jiných faktorů, například intenzivní sluneční svit, naklonění povrchu a jiné. Celkem provádíme čtyři opakování. Každé opakování obsahuje obrat o 90 ° vlevo, o 90 ° vpravo, 180 ° vlevo, 180 ° vpravo (Wiener, 1998).

Odchylka od směru

Proband je instruktorem nasměrován do přímého směru ve směrovacím pásmu o délce jeden metr, následně měřený žák pokračuje sám patnáct metrů. Úkolem je ujít 15 metrů rovně, cílem testu není odhad vzdálenosti, ale udržení přímého směru.

K provedení testu je potřeba pásmo pro změření odchylky. Celkem test opakujeme třikrát. Před zahájením testu je důležité zjistit, kterou nohou frekventant vykročí, aby nedošlo ke kolizi. Zároveň se doporučuje poskytnout frekventantovi

prostor pro seznámení se s prostorem a zjištění jeho bezpečnosti (Wiener, 1998). (Procházková, 2016, pp. 31–34).

V neposlední řadě byla data získána pomocí upraveného dotazníku Mareše a Ježka a sociometrickými otázkami. Zpracovaný list určený k vyplnění žáky je v plné formě dostupný v přílohách práce – příloha 3. Při zjišťování třídního klimatu byl využit upravený, autory standardizovaný dotazník pro žáky s názvem Klima školní třídy od Mareše a Ježka. Sociometrické otázky byly voleny na základě Diplomní práce Janečky (1983) a následně upraveny podle konzultace s doktorem Arnoštem Svodobou.

4.5 Zpracování a vyhodnocení dat

Před evaluací byly prostudovány jiné individuální vzdělávací plány sestavené pro edukaci zrakově postižených žáků různého věku a jejich hodnocení kvalifikovanými odborníky (Bartoňová et al., 2012). Následně byl prostudován navržený individuální vzdělávací plán v plném znění i školní vzdělávací plán, písemné zhodnocení vyučujícím a terénní deník studentky. Analýza všech uvedených dokumentů byla podkladem pro sepsání textu níže.

Zjištěné kvantitativní informace získané z dotazníku byly zaznamenávány do programu MS Excel a MS Word. Využito bylo specifických programů pro zpracování grafických a statistických dat. Výsledky sociometrie byly zpracovány do kruhového sociogramu v programu Inkscape 0.92.2. Publikované boxplot grafy týkající se vyhodnocení klimatu školní třídy byly zpracovány programem Gnuplot 5.2.

Data byla zpracována převážně kvalitativním způsobem. Kvantitativní prvky výzkumu jsou především reakce z dotazníku klima školní třídy. Převzata byla metoda vyhodnocení autorů dotazníku publikované Marešem a Ježkem (2012). Pro konstrukci box plot grafu byl pro každého žáka určen průměr výsledku každé škály a dále z průměrů byl spočítán medián jednotlivých škál, potažmo jednotlivé kvartily. Úplný popis administrace dotazníku uvádí v metodice Mareš a Ježek (2012).

V práci byl využit kruhový sociogram, pro který je charakteristické zaznamenávání osob do soustředných kružnic podle počtu dosažených voleb od ostatních členů skupiny. Spojnice ukazující vazby mezi žáky označujeme jako sociometrické pletivo (Nejezchléb, 1966). Vyhodnocení sociometrie bylo na základě prostudované literatury především Elektonickej učebnice pedagogického výskumu (Gavora et al., 2010).

Pomůcky, jež byly využity k antropomotorickým a motorickým testům, testům prostorové orientace, jsou klapky na oči, manuální dynamometr typu DPN, žíněnka, kladinka, hrazda, švédská lavička, gymnastická tyč a židle. Použito bylo sklolaminátové pásmo značky Toptrade o maximální délce 10 metrů. Tepová frekvence byla změřena sporttestrem Polar S625X s hrudním pásem. Pro zaznamenávání času byly použity hodinky Timex Ironman 30 Lap. Harvardský step test použil aplikaci „Metronom“ (Vondruška, 2002) instalovanou na počítači Lenovo U510. Všechny pomůcky byly obsluhovány autorkou a jsou tedy zatíženy možnou chybou lidského faktoru.

5 Výsledky

Praktická část práce si klade za cíl prezentovat data získaná během dvou let výzkumu reálné integrace žáka druhého stupně základní školy do tělesné výchovy. Nejprve se v této kapitole zabýváme individuálním vzdělávacím plánem a jeho hodnocením. Plán je hodnocen na základě baterie testů aplikovaných v jednoletém odstupu. Následně jsou popsány jednotlivé části navrženého plánu a jejich realizace. Mimo standardní výuku je zde popsána i příkladová hodina, při které si mohli intaktní spolužáci vyzkoušet pohybová cvičení s klapkami na očích. V závěru kapitoly jsou představeny výsledky sociometrických měření a výsledky dotazníku třídního klimatu.

5.1 Individuální vzdělávací plán

K hodnocení individuálního vzdělávacího plánu jsou využity výsledky testů měřených s rozdílem jednoho roku. Byly aplikovány antropomotorické testy, motorické testy a testy prostorové orientace. Následně jsou popsány jednotlivé části individuálního vzdělávacího plánu na základě poznatků učitele tělesné výchovy a asistentky pedagoga, autorky práce. Cílem je komplexní zhodnocení individuálního vzdělávacího plánu pro tělesnou výchovu.

5.1.1 Výsledky testových baterií

V červu 2016 bylo provedeno měření žáka na základě testových vybraných testů. O rok později byly testy zopakovány, následující tabulky 1, 2 a 3 zaznamenávají výsledky žáka při testech v roce 2016 a 2017.

Tabulka 1 Antropomotorické testy

Antropomotorické testy		
Název testu	Výsledek 2016	Výsledek 2017
Tělesná výška	151cm	158 cm
Tělesná hmotnost	45.8 kg	48.4 kg
Hmotnostně výškový index	20,09 kg/m ²	19,39 kg/m ²

Tabulka 2 Motorické testy

Motorické testy			Výsledek testu 2016		Výsledek testu 2017	
Název testu		Výsledek testu 2016		Výsledek testu 2017		
Test silových schopností Skok z místa		162 centimetrů		150 centimetrů		
Test dynamické lokální vytrvalosti Opakování cviku sed leh		28 opakování		38 opakování		
Test statické lokální vytrvalosti Výdrž ve shybu		2 sekundy		8 sekund		
Test statické síly dynamometrie	Pravá ruka	18 kilopondů (kp)		19,5 kilopondů (kp)		
	Levá ruka	19 kilopondů (kp)		20,5 kilopondů (kp)		
Harvardský step test		$I = 300 \cdot 100 / (77+57+54) \cdot 2$ $I = 79,79$		$I = 300 \cdot 100 / (75+60+53) \cdot 2$ $I = 79,79$		
Test motorické obratnosti Sestava s tyčí		39 sekund		26 sekund		
Test rovnovážných schopností Stoj na kladince		3 + 3 = 6		2 + 4 = 6		
Test pohybových schopností Přesah v sedu snožmo		Žák nedosáhl do požadované délky. Při natažení se žák nedosáhl konci prstů na svá chodidla		1 cm		

Tabulka 3 Testy prostorové orientace

Testy prostorové orientace									
Název testu		Výsledek testu 2016				Výsledky testu 2017			
Odhad vzdáleností	Opakování	1	2	3	1	2	3		
	1 metr	-8 cm	+5 cm	+7 cm	+10 cm	-13 cm	-9 cm		
	5 metrů	-35 cm	-34 cm	-63 cm	+74 cm	+28 cm	-36 cm		
Odchylka od přímého směru		730 cm P	650 cm P	670 cm P	120 cm P	140 cm P	220 cm L		
Odhad úhlů	Opakování	90°P	90°L	180°P	180°L	90°P	90°L	180°P	180°L
	1	-10°	+15°	-15°	-25°	-5°	+20°	-40°	+20°
	2	+12°	-25°	+5°	-10°	+20°	-20°	-15°	+10°
	3	+5°	+5°	-10°	-20°	0°	+20°	+70°	-5°
	4	+5°	+5°	-10°	-10°	+5°	+30°	-10°	+5°

5.1.2 Zhodnocení testů

Žákův antropologický rozvoj v uvedeném měřeném období je odpovídající statistickému vzorku v rámci tabulek zveřejněných na webových stránkách Státního zdravotního ústavu (Státní zdravotní ústav, 2018). Během jednoho roku mírně poklesl hmotnostně výškový index žáka, a to o 0,7 kg/m².

Výsledky motorických testů ukázaly zlepšení v testu dynamické lokální vytrvalosti o 10 opakování cviku sed leh, testu statické lokální vytrvalosti o 6 sekund delší výdrž ve shybu, testu motorické obratnosti s tyčí i v testu pohybových schopností, kde žák zaznamenal přesah napnutých nohou. Rozvoj v dalších testech není tolik významný jako ve výše uvedených. Naopak došlo ke zhoršení v testu silových schopností – skok z místa o 12 cm.

Rozdíly výsledků testů prostorové orientace vykazují spíše zhoršení či stagnaci. Konkrétně se žák zhoršil v odhadu vzdálenosti na délku jednoho metru, kdy v roce 2016 zaznamenal průměrnou odchylku 6,67 centimetru a v roce 2017 se průměrně odchýlil o 10,67 centimetru. Naopak rovnocenné výsledky v testech z obou let můžeme sledovat u odhadu vzdálenosti na 5 metrů. Průměrná hodnota je v roce 2016 44 centimetrů v roce 2017 46 centimetrů. Výrazné zlepšení je pak patrné u měření odchylek od přímého směru.

5.1.3 Zhodnocení individuálního vzdělávacího plánu

Níže jsou nejprve popsána naplnění cílů a popis organizačních záležitostí spojených s tělesnou výchovou. Dále je charakterizován průběh standardních vyučovacích jednotek, tak jak probíhaly po drtivou většinu školního roku. Poslední část popisuje konkrétní oblasti individuálního vzdělávacího plánu, jež byly navrženy, a míru jejich naplnění. Popsána je zde atletika, gymnastika, sportovní hry a další tělocvičná cvičení zařazovaná v průběhu roku. Poslední část kapitoly se věnuje popisu realizované hodiny zaměřené na představení mobility osob se zrakovým postižením pro intaktní žáky.

5.1.3.1 Cíle individuálního vzdělávacího plánu

Obecně definované cíle, tak jak jsou definovány v rámci školního vzdělávacího plánu, byly naplněny. Žák se tedy tělesné výchovy účastnil aktivně a kompenzoval tak jednostrannou zátěž školního prostředí. Žák také rozvíjel pohybové dovednosti a snažil se o aktivní práci na vlastním zdraví. Dle vlastních možností rozeznával ohrožující situace a učil se v nich o jejich prevenci a možnostech řešení.

Žák soustavně pracoval na vlastním zlepšení a vykonával některá cvičení i doma. Zpětnou vazbu a postřehy týkající se možností dalšího rozvoje diskutoval žák s asistentkou po každé výuce. Erik projevoval zájem o zlepšení, ovšem v případě opakovaného nezdaru ztrácel motivaci i trpělivost.

5.1.3.2 Organizace výuky

V souladu s individuálním vzdělávacím plánem byly zařazeny dvě hodiny tělesné výchovy a jedna výuka prostorové orientace každý týden. Výuka tělesné výchovy byla zařazena v pondělí a středu, pro prostorovou orientaci byl vymezen čas v pátek. Výuka byla rušena pouze ze standardních důvodů - prázdnin, nemoci žáka či návštěvy lékaře nebo v případě účasti na vzdělávacích kurzech. Případnou nepřítomnost studentky nahradila asistentka pedagoga, běžně působící ve třídě v ostatních předmětech.

Cvičení zařazená během výuky měla formu inkluzivní, paralelní i separovanou. Zvolené formy korespondovaly s aktuálním zaměřením vyučovací jednotky. Inkluzivní forma bez asistenta pedagoga byla nejčastěji využita při nástupu na jednotku a při některých cvicích rozcvičky. V ostatních případech žáka podporovala asistentka pedagoga, pracoval individuálně s pedagogem nebo jeho výuku podpořil peer tutor. Paralelní doplňková forma byla nejčastěji zařazena u hry týmových sportů jako fotbal nebo basketbal.

Komunikace mezi učitelem a asistentkou probíhala pravidelně před každou hodinou. Asistentka byla vždy seznámena s plánovaným průběhem hodiny a společně byly diskutovány potřebné modifikace pro nevidomého žáka. Po výuce byla hodina krátce oběma zhodnocena a občas byl dohodnut plán na další výuku. Spolupráce s asistentkou pedagoga běžně působící ve třídě i třídní učitelkou byla úspěšná.

Vyučování třídy se účastnila autorka práce a věnovala se nejčastěji práci se zrakově postiženým žákem. V případě, že asistentka nebyla přítomna od začátku hodiny, většinou Erika vedl jiný spolužák – dovedl ho na nástup i pracoval jako trasér při rozběhu. Pro navigaci při odskocích z trampolíny, při výuce bruslení i nácviku hodů a jiných průpravných cvicích byly zapojováni spolužáci omluveni z aktivní výuky. Prvky peer tutoringů byli často využívány i při tréninkových přihrávkách s míčem, kdy se asistentka věnovala správné technice provedení v blízkosti žáka.

V zimním období bylo problematické získat prostor pro paralelní výuku žáka vzhledem k naplnění obou tělocvičen a potřebě tichého místa pro nácvik pohybových dovedností. Proto byly některé prvky výuky realizovány na chodbě mezi tělocvičnami či

v malém vymezeném sektoru tělocvičny. Náročnou oblastí byla i komunikace při absenci běžného vyučujícího, tedy suplované hodiny. Suplované hodiny vedl většinou pedagog bez hlubšího zájmu o integrovanou tělesnou výchovu, což znesnadňovalo plné zapojení žáka do aktivit.

Při výuce žáka bylo využíváno především ozvučených míčů, jež byly pořízeny školou. Škola vlastní ozvučený míč na volejbal a ozvučený pěnový míček. Z Katedry aplikovaných aktivit byl dlouhodobě zapůjčen míč pro goalbal. Některé další potřeby a pomůcky byly vyrobeny, například tvrdý ozvučený a zatížený míček na florbal. Autorka by ocenila, mít při výuce k dispozici pípák nebo zvukový majáček, které by napomohly efektivnější práci s žákem při určování požadovaných směrů.

5.1.3.3 Průběh vyučovací jednotky

Každá vyučovací jednotka byla zahájena nástupem a hlášením o počtu žáků. Erik se nástupu vždy účastnil. Hlášení učiteli o připravenosti k výuce a aktuálním počtu žáků podával jedenkrát během roku. Po úvodní části následovalo rozcvičení zahájené uběhnutím zadaného počtu okruhů v tělocvičně nebo na hřišti a následovně opakováním zahřívacích a protahovacích cviků po předcvičujícím. Vedením rozcvičky, předcvičovatelem, byl pověřen žák, který podával hlášení při nástupu. Při popisu cviků byla užívána odborná terminologie, což vedlo k propojení pohybu s požadovaným pojmem a následné fixaci. V druhém pololetí měl již žák plně osvojeny nejčastější opakující se cviky a pouze v případě potřeby bylo nesprávné provedení korigováno.

Hlavní část výuky probíhala s různými obměnami podle časového plánu. Převažovala paralelní výuka probíhající souběžně s ostatními spolužáky. U sportovních her byla využívána individuální výuka žáka s podporou asistentky a peer tutorů. V případě individuální výuky byla prohlubována koordinační cvičení, systematicky rozvíjena flexibilita a další kondičně relaxační a vyrovnávací cvičení podle možností žáka.

Závěr vyučovací jednotky patřil protažení a relaxačním cvikům. Hodina opět končila nástupem, při kterém učitel poskytl žákům zhodnocení proběhlé hodiny. Individuální hodnocení integrovaného žáka autorkou práce proběhlo během přesunu do šatny. Při každém hodnocení byl kladen důraz na ocenění žáka za dosažený výkon a motivaci k dalším pohybovým aktivitám.

5.1.3.3 Konkrétní oblasti tělesné výchovy

Atletika

Žák zná základní termíny a podle vyučujícího došlo ke zlepšení ve všech disciplínách. Během výuky nebyl kladen důraz na informování o atletických soutěžích a sportovních organizacích. Erik se průběžně seznamoval s užívanými pokyny – například: u tréninku nízkého startu.

Běhy

Na začátku roku bylo intenzivně pracováno na správném zapojení horních končetin a pravidelným dýcháním při běhu. Žák si správné návyky krok za krokem osvojil a postupem času nebylo potřeba provedení korigovat. Zařazována byla také průpravné cvičení – lifting, skipping a další. Žák měl problém se správným provedením cvičení lifting vzhledem k složité koordinaci práce kotníků při cviku.

Při sprintu na 60 metrů se žák snažil o samostatný běh s pouhou verbální navigací. Z běhu byla ale patrná nejistota, a proto byl zařazován i běh za předloktí traséra. Podle pozorování učitele se nedařil běh po předních částech chodidel. Několikrát byl zkoušen i nízký start z bloku. Společně se spolužáky byla trénována štafetová předávka. Žák pochopil princip předávky a zúčastnil se jednoho cvičného běhu.

Vytrvalostní běhy byly trénovány na podzim a na jaře. Žák opakovaně pracoval na zvýšení vlastní vytrvalosti. Nejvíce vyhovující způsob pro vytrvalostní běhy se ukázal jako vedení žáka pomocí úchopu na předloktí asistentky. Běh byl průběžně komentován a u přespolního běhu byl žák upozorňován na terénní nesrovnalosti. Učitel hodnotí vytrvalostní běhy jako dobře zvládané. Dobrá vytrvalost je patrná i z výše uvedených testů, žák vydržel celý průběh harvardského step testu v obou testovaných letech.

Skoky

Skok daleký byl nejprve prováděn odskokem z místa se správným zapojením horních končetin a prací těla. Následně se žák pokoušel o několik krokových rozběhů. Během školního roku byla tendence rozběh prodlužovat a snažit se o akustickou navigaci. Z bezpečnostních důvodů bylo od těchto snah upuštěno, protože na okrajích pískoviště vyčnívalo betonové ohraničení doskočiště.

Realizace skoku vysokého byla prakticky vynechána. Žák se seznámil ohmatáním s prostorem doskočiště, ovšem z důvodu obtížného a dlouhotrvajícího osvojování si nové aktivity nebylo možné prakticky skok trénovat. Místo nácviku skoku vysokého byly trénovány odrazy a skoky s oporou o lavičku či jiné varianty koordinačních cvičení.

Hod

Žák zvládá hod kriketového míčku z místa, ale zapojení pětidobého rytmu se nepodařilo natrénovat. Vzhledem ke koordinační náročnosti pětidobého odhodu míčku nebylo pro tuto aktivitu vymezeno dostatečné množství času. Paže byly soustavně procvičovány tak, aby došlo k jejich posílení, a tedy i následnému prodloužení odhodu míčku.

Gymnastika

Žák si osvojil základní terminologii týkající se gymnastiky, například stoj na rukou, stoj na hlavě, přemet stranou a jiné. Erik je schopný provedení krátké akrobatické sestavy skládající se z různých kotoulů a doplňkových cviků. Během školního roku proběhl nácvik a zdokonalování jednotlivých prvků. Dále bylo přistoupeno k nácviku stoje na rukou a hlavě a přemetu stranou. Systematicky bylo pracováno na výcviku rovnovážných poloh.

S dopomocí byly trénovány odrazy z trampolínky. Při seskoku byla žákovi poskytnuta dopomoc pro směřování seskoku na žíněnky. Při skocích na kozu se žák dokázal samostatně dostat do kleku, dřepu i sedu na koze. U seskoku bylo asistováno obdobně jako u odskoků z trampolínek. Plánovaný individuální vzdělávací plán předpokládal obtíže s provedením cviku vzhledem k jeho komplexnosti. Uvedené obtíže skutečně nastaly a náskok na kozu byl prováděn mnohokrát, ovšem výsledek lze považovat za uspokojivý, žák provedení zvládl.

Plánované cviky na hrazdě se nepodařilo naplnit. Podle plánu se dařilo průběžné posilování horních končetin, tak aby byl žák schopen zařadit cvičení na hrazdě, ale pro samotnou aplikaci toto posílení nebylo dostačující. Erik se seznámil s nářadím, prováděl náskok na nářadí a vis. Nebyly splněny prvky náskoku do vzporu, přešvih únožmo ve vzporu a seskok zákmihem.

Systematicky bylo pracováno na správném postavení nohou na šplhací tyči a byly posilovány horní končetiny. Ani přes opakovaný trénink se žákovi nepodařilo vyšplhat více než třetinu šplhací tyče, kterou dosáhl v březnu. Zařazen nebyl šplh na laně ani jiné modifikace.

Sportovní hry

Sportovní hry byly realizovány do možné úrovně dílčích kroků, nácviku prvků. Zaznamenaný úspěch byl různý. V obecné rovině lze říci, že se jedná o nemožné aplikovat hry v neupravené formě za plné integrace nevidomého žáka. U hry košíková se dařilo realizovat přihrávky ve dvojici. Žák se snažil o dribling, ale bylo pro něj obtížné odhadnout načasování a pohyb míče. Házená nebyla procvičována a u kopané se žák snažil o zpracování míče a přihrávku.

Na hry pro osoby se zrakovým postižením, showdown a goalbal bylo vyhrazeno pouze minimum času vzhledem k jejich prostorové a materiální náročnosti. Showdown byl zařazen za využití peer tutoring. V rámci průpravných cvičení byla zařazena také hra florbal. Pro žáka byla u florbalu nejnáročnější koordinace pozice hokejky a zachycení míčku. Po diskuzi byl vytvořen upravený míček s vyšší hmotností a vydávající zvuk při pohybu.

Další části individuálně vzdělávacího plánu

Průpravná, kondiční, koordinační, relaxační, vyrovnávací, tvořivá a jiná cvičení byla řazena pravidelně, žák zná jejich význam a je schopen je provádět samostatně. Zařazeny byly hodiny posilování s činkami, s použitím žebřin a švédských laviček a dalšího náradí a náčiní. Cvičení byla zařazována i v případě, že se ostatní žáci věnovali týmovým sportům, do nichž nemohl být Erik zařazen. Upolové sporty nebyly v tělesné výchově vůbec realizovány, cíle individuálního vzdělávacího plánu zde nebyly naplněny.

Vzhledem k dobrým přírodním podmínkám bylo v zimních měsících hřiště u školy přeměněno na kluziště, kde žáci podstoupili výuku bruslení. Žák se naučil bruslit již dříve, a tedy mohla být pouze zlepšována jeho technika. Erik zvládá jízdu vpřed, je schopen s podporou traséra ujet 400 metrů bez přestávky. Byla zahájena výuka jízdy pozpátku, ale prozatím není žák schopen jejího vykonání po delší dobu. Maximální dosažená délka jízdy pozpátku byla 10 metrů. Ostatní způsoby bruslení nebyly vyučovány.

Pobyt v přírodě byl splněn, během běhu v terénu i při specificky zaměřeném pochodovém dni. Žák se pohyboval v prostorech po škole, vesnici i okolí při výuce prostorové orientace, jež byla realizována v prvním pololetí namísto jedné hodiny tělesné výchovy. Dále převzalo výuku prostorové orientace speciálně pedagogické centrum.

Upravená hodina

Během prvního pololetí školního roku byla zařazena ukázková hodina, která si kladla za cíl představit spolužákům Erika, pohyb zrakově postižených. Žáci během výuky pracovali ve dvojicích, vidící a nevidící, tak aby byla zajištěna maximální bezpečnost všech zúčastněných. Hodina byla zahájena hrou na rozehřání, honěnou ve dvojicích, kde jeden žák byl vidící a druhý trasér. Následně byla zařazena rozcvička s oslepením všech pomocí klapků. V rušné části se žáci rozdělili na dvě stanoviště s pozdější výměnou. První část se věnovala základním pohybovým úkonům – chůze po lavičce, přihrávky, lezení na žebříny a podobně. Ve druhé části žákům byly představeny prvky prostorové orientace osob se zrakovou vadou. Úplná příprava vyučovací jednotky je přiložena v přílohách práce, příloha 4.

K zařazení hodiny do výuky bylo přistoupeno po konzultaci s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga, učitelem tělesné výchovy a vedoucím diplomové práce. Podklady pro výuku připravila autorka práce. Na realizaci se podílel učitel tělesné výchovy, asistentka pedagoga a autorka práce. Po aplikování hodiny proběhlo zhodnocení. Erika mrzelo, že jeho spolužáci během výuky podváděli a dívali se mezerami mezi špatně nasazenými klapkami. Učitel považoval výuku za úspěšnou a přínosnou. Asistentka pedagoga by uvítala věnovat problematice delší dobu, během které by bylo možné s žáky více pracovat a simulovat pro ně vnímání světa nevidomým.

5.2 Sociometrie

V následující části jsou prezentovány výsledky sociometrického měření. Výsledky byly zpracovány do kruhových sociogramů. Každý žák mohl vždy učinit maximálně tři volby svých spolužáků. Níže jsou nejprve představeny vysvětlivky k použitým symbolům, a poté jsou prezentovány odpovědi žáků u jednotlivých otázek.

Před představením výsledků je potřeba zmínit, že žáci Jonáš, Oto a Robin byli do třídy zařazení až v září 2017, což mohlo vést ke zkreslení výsledků. Běla, Soňa, Petr a Zora jsou žáci, s jejichž účastí ve studii nesouhlasili rodiče, tedy nebyly zjištěny jejich odpovědi. Integrovaný, nevidomý žák je v práci označen jménem Erik.

Níže uvedený obrázek 1 Legenda kruhových sociogramů, představuje prvky použité v dalších obrázcích (obrázek 2, obrázek 3, obrázek 4 a obrázek 5). U každého žáka je v kruhovém sociogramu uvedeno fiktivní jméno. Bílé číslo určuje počet uskutečněných voleb, tedy množství žáků, které žák označil u dané otázky. Zelené šipky určují směr vztahu, od osoby, která vazbu vykonala, k osobě, která je označena. Oranžová šipka označuje vzájemnou volbu dvou žáků. Šedé soustředné kružnice znázorňují množství dosažených voleb od ostatních spolužáků. Čím blíže středu se osoba nachází, tím více získala voleb od ostatních. Vzhledem k různým výsledkům byly zvoleny dvě škály od nuly do pěti a od nuly do jedenácti/třinácti, zvolené škály jsou uváděny číslováním kružnic.



Obrázek 1 Legenda kruhových sociogramů

5.2.1 Koho z této třídy bys požádal o pomoc?

U první otázky byli žáci dotázáni takto: „Dostal ses do nesnází. Koho z této třídy bys požádal o pomoc?“ Odpovědi zpracovává obrázek 2 s názvem „Kruhový sociogram: koho z této třídy bys požádal o pomoc“. Všichni účastníci testu zvolili tři povolené možnosti. Celkem bylo žáky provedeno 60 označení. Dohromady je z grafu patrné 13 vzájemných důvěrných vazeb. Čtyři žáci nebyli označeni žádným ze svých spolužáků, a naopak nejvíce vazeb, pět, dosáhl Lumír. Rozmezí dosažených označení u žáků je od nuly do pěti, je tedy poměrně nízký.

Chlapci a dívky se navzájem označili v šesti případech, přičemž žádná z vazeb nebyla recipročně opětována. Mezi dívkami se objevila sub skupina dívek, do které patří Věra, Ema a Karin. Ema je také vzájemně propojena s Editou. Edita dále označila Lumíra a Petra. Zajímavým prvkem vzhledem k jmenované skupině dívek je žák Miloš, který označil tři jmenované dívky, ale sám nezískal žádnou volbu. Dalším propojeným dívčím párem jsou žákyně Dita a Rút. Pár dívek Dita s Rút shodně označil žákyni Bělu.

Skupina Erik, Emil, Boris a Lumír má vzájemné a silné vazby a tvoří důvěrnou chlapeckou podskupinu třídy. Vít označil dva členy uvedené skupiny a je na něho navázán řetězec Robin, Hugo, Ivo a René, mezi kterými jsou ve jmenovaném pořadí zaznamenány vzájemné vazby. Pletivo mezi články řetězce již není tak husté jako u dříve jmenované skupiny chlapců. Oto označil tři články řetězce, avšak sám žádné nezískal.

Integrovaný žák Erik byl zaznamenán ve dvou vzájemných označeních se spolužáky, Borisem a Lumírem. Dále označil Erik Emila. Je tedy členem výše zmíněné skupiny chlapců s velkou mírou provázanosti vzájemných vztahů. Žák získal méně označení, než sám udělil, a je v menší části třídy, která nedosáhla ani tří označení.

Obrázek 2 Kruhový sociogram: koho z této třídy bys požádal o pomoc

5.2.2 Koho z této třídy bys rozhodně nepožádal o pomoc?

Druhá otázka testu zněla opačně než u prvního sociogramu, tedy: „Dostal ses do nesnází. Koho z této třídy bys rozhodně nepožádal o pomoc?“. Výsledky prezentuje obrázek 3 s názvem „Kruhový sociogram: koho z této třídy bys nepožádal o pomoc“. Úhrnem bylo provedeno 54 označení, vyskytla se tři reciproční označení. Vysoký počet osob, deset, nebylo označeno žádným ze svých spolužáků. Největší počet označení byl udělen Jonášovi. Byl zaznamenán vysoký rozdíl dosaženého počtu voleb, od nuly do třinácti. Pět žáků bylo označeno více vazbami, než sami udělili.

Dva žáci, Oto a René, odmítli na otázku odpovědět jménem a místo toho napsali negativní slovní odpověď: Oto: „Nikdo“, René: „Nevím požádal bych všechny“. Ostatní spolužáci provedli volbu tří spolužáků podle zadání. Žáci a žákyně se označovali napříč pohlavími. Reciproční vazby byly zaznamenány mezi Emilem a Robinem, Ladou a Hugem, Borisem a Jonášem. Erik nebyl označen žádným ze svých spolužáků. Sám označil Jonáše, Ladu a Otu.

Obrázek 3 Kruhový sociogram: koho z této třídy bys nepožádal o pomoc

5.2.3 Se kterými spolužáky bys chtěl bydlet na pokoji?

Druhý typ otázek se týkal ochoty bydlet společně na lyžařském kurzu. Konkrétně třetí otázka byla položena následovně: „Představ si, že jsi se třídou na lyžařském kurzu na horách. Se kterými třemi spolužáky bys chtěl bydlet v pokoji?“ Ve výsledku vzniklo pletivo s 60 označeními. Zaznamenáno bylo 14 recipročních voleb. Žáci jsou rozděleni do šesti vrstev od nuly do pěti. Žáci Lada, Jonáš a Oto nezískali žádné označení od svých spolužáků, ačkoli sami uskutečnili tři volby jiných žáků. Ve všech případech byly volby provedeny s ohledem na pohlaví, tedy dívky označovaly pouze dívky a chlapci označovali pouze chlapce.

Skupinka žáků Erik, Boris, Lumír, Emil a Miloš vytvořila vzájemně hustě propojenou skupinu spolužáků se zájmem o společné ubytování na lyžařském kurzu. Oproti první otázce zaměřené na pomoc v nesnázích se u tohoto dotazu ke skupině připojil Miloš. Řetězec s recipročními vazbami v uváděném pořadí tvoří chlapci Robin, Hugo, Ivo, René a Vít. Řetěz je navíc propojen dalšími třemi označeními. Jonáš s Otou nezískali žádné označení, jejich volby směřovali do popsaného řetězce. Erik udělil celkem tři označení, přičemž dvě byla spolužáky opětována. Dále žák označil Lumíra a sám byl označen Emilem. Erik získal stejný počet označení, jaký udělil.

Opakovaně se vyskytuje skupinka Ema, Karin a Věra. S Emou je vzájemnou vazbou spojena Edita. Dita a Rút se stejně jako u první otázky označily navzájem, zároveň obě dívky označily Bělu.

Obrázek 4 Kruhový sociogram: se kterými spolužáky bys chtěl bydlet na pokoji

5.2.4 Se kterými spolužáky bys rozhodně nechtěl bydlet na pokoji?

Otázka byla opět negací, v tomto případě předchozího, třetího zadání. Konkrétně zněla takto: „Představ si, že jsi se třídou na lyžařském kurzu na horách. Se kterými třemi spolužáky bys naopak rozhodně NEchtěl bydlet v pokoji?“ Zaznamenáno bylo 53 vazeb mezi spolužáky. Pět vyznačení bylo recipročních. Osm žáků nebylo označeno nikým. Rozptyl vyznačených vazeb je od nuly do jedenácti. Šest žáků získalo více označení, než udělili, čtyři až jedenáct.

Žáci Oto a René opět odmítli odpovědět na otázku a místo toho napsali pouze, že by nechtěli bydlet s dívkami. Oto: „s holkama“ René: „Je mi to jedno ze všema bych chtěl být klidně možná ne s holkou“. Obdobně nezapsala tři odpovědi Ella, která označila pouze dvě negativní vazby na ostatní spolužáky.

Žáci a žákyně neměli problém činit volby napříč pohlavími, tak jako tomu bylo u otázky: s kým bys chtěl bydlet na pokoji. Oboustrannost vazeb je shledána mezi Emilem, Robinem a Jonášem. Další páry s oboustrannými vazbami jsou Miloš s Hugem a Karin s Ivem. Žák Erik označil, že nechce bydlet na lyžařském kurzu s Jonášem, Otou a Hugem. Jeho jméno nebylo napsáno žádným ze spolužáků, stejně jako tomu bylo u druhé otázky (koho bys nepožádal o pomoc).

Obrázek 5 Kruhový sociogram: se kterými spolužáky bys nechtěl bydlet na pokoji

5.3 Klima třídy

Dotazník klima třídy i metoda jeho hodnocení je převzata z publikace Klima školní třídy od Jiřího Mareše a Stanislava Ježka (2012). Získaná data od žáků jsou prezentována nejprve v tabulce a box plot grafu. Autoři upozorňují, že zobrazení škál na box plotu nelze vzájemně porovnat. Vždy je nutné porovnat s percentilovými normami, dle standardizované tabulky autorů, jejichž hodnota je vyjádřena v posledním sloupci tabulky 4. K vyhodnocení je připojeno slovní hodnocení výsledků třídy na základě doporučení autorů.

Tabulka 4 Numerické vyjádření dotazníku třídní klima

V grafu	Název škály	Q1	M	Q3	Q3-Q1	P
1	Dobré vztahy se spolužáky	3,8	4,4	4,8	1	80
2	Spolupráce se spolužáky	3,15	3,6	4,05	0,9	60
3	Přenos naučeného mezi školou a rodinou	4	4,3	4,4	0,4	80
4	Preference soutěžení ze strany žáků	2,3	3,2	3,6	1,3	30
5	Dění o přestávkách	1,88	2,5	2,75	0,87	80

Vysvětlivky: Čísla v prvním sloupci odkazují k obrázku 6

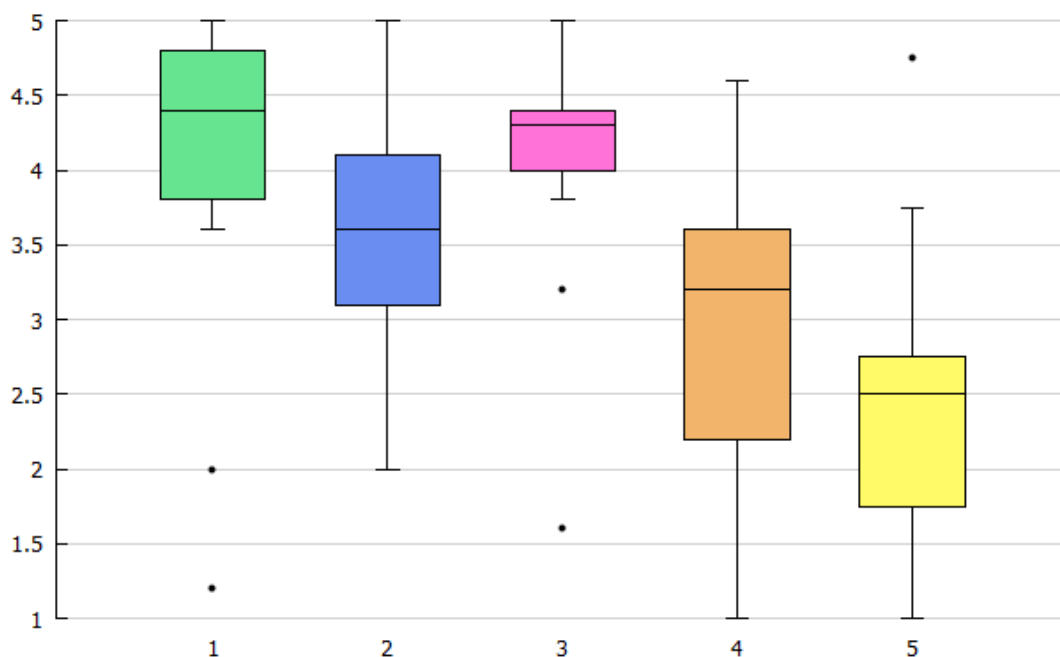
Q1 udává kvartil jedna, zároveň vyznačuje spodní část boxu v grafu

M je zjištěný medián třídy, v grafu vyznačen linkou v boxu

Q3 udává kvartil tři, současně označuje horní část boxu v grafu

Q3-Q1 vyčísluje kvartilové rozpětí

P je označení pro percentilové normy



Obrázek 6 Dotazník třídního klimatu

Odpovědi v oblasti Dobré vztahy se spolužáky dosáhli žáci 80 %, což znamená, že 80% zkoumaných tříd dosáhlo nižšího nebo stejně vysokého skóre. Výsledek ukazuje na pozitivní vztahy mezi žáky. Je zde ale potřeba všimnout si dvou odlehlých hodnot, které poukazují na žáky, jež se s názorem většiny neztotožňují (jejich hodnoty jsou 2 a 1,2). Další část testu, spolupráce se spolužáky, koreluje s předešlou otázkou na dobré vztahy ve třídě. Naměřený percentil 60 % v porovnání se standardizačním vzorem. Výsledek poukazuje na schopnost spolupracovat ve třídě, ovšem s jistými obtížemi.

Škála přenos naučeného mezi školou a rodinou zaznamenala ve výsledcích také odlehlé hodnoty (1,6 a 3,2). Lze pozorovat také nízké mezikvartilové rozpětí s hodnotou 0,4. Pouze 20 % tříd dosáhlo při standardizaci dotazníků lepších výsledků než námi zkoumaná třída. Lze vyvodit, že jsou žáci motivováni ke studiu a učivo se jim propojuje s životem doma. U preferencí soutěžení ze strany žáků bylo zaznamenáno nejnižší dosažené percentilové skóre s hodnotou 30 %. Podle autorů testu jsou takovéto hodnoty neobvyklé a stojí za pozornost. Žáci pravděpodobně odmítají soutěžní přístup výuky, ale může se jednat spíše o individuální nastavení i vzhledem k velkému mezikvartilovému rozpětí. I v škále dění o přestávkách se vyskytuje odlehlá hodnota. Podle autorů vysoká hodnota na škále indikuje potenciální problémy v kolektivu žáků, vhodné je zařazení hlubší intervence. Výsledky zaznamenané třídou u poslední škály nejsou neobvyklé.

6 Diskuze

V následujících odstavcích jsou diskutovány výsledky práce, a to v pořadí, ve kterém byly uvedeny v páté kapitole Výsledky. Nejprve se tedy zaměříme na hodnocení individuálního vzdělávacího plánu, následně pojednáme o zjištěních ze sociometrie a rozvedeme výsledky hodnocení klimatu třídy. Kapitulu uzavírá popis hlavních limitů práce tak, jak je spatřuje autorka práce.

Jedinečnost diplomové práce spočívá v zahrnutí ročního výzkumného projektu v reálném prostředí základní školy, který realizovala autorka. Celý koncept projektu ohraničuje z jedné strany bakalářská práce, která pojednala o individuálním vzdělávacím plánu a sestavila jeho konkrétní část pro tělesnou výchovu. Na bakalářskou práci navázala realizace výzkumu přímo na základní škole v hodinách tělesné výchovy. Celý projekt formálně uzavírá tato diplomová práce.

Výsledky, které diplomová práce i celý výše popsáný projekt přinesl, mohou pomoci pedagogům a asistentům pedagoga jako případová studie posouzení individuálního vzdělávacího plánu či mapování vztahů ve třídě. Na základě zjištěných výsledků se lze domnívat, že kombinace použitých metod hodnotí komplexně třídu i integraci žáka. Dále mohou zjištěné výsledky inspirovat školská poradenská zařízení, která ve spolupráci se školou mají za úkol alespoň jednou ročně zhodnotit plnění individuálně vzdělávacího plánu žáka, a to podle současné legislativy, konkrétně vyhlášky 27/2016 (2016). V neposlední řadě může prezentovaná případová studie s vloženými jednotkami analýzy posloužit jako pilotní výzkum. Další výzkum se může zaměřit na dílčí části práce nebo data zpracovat kvantitativně na větším počtu osob, jako to udělal například Michalík (2005).

6.1 Individuální vzdělávací plán

Obtížnost integrace zrakově postiženého žáka do tělesné výchovy a fenomén uvolňování z tělesné výchovy jsou akcentovány například Baslerovou (2012c). Baslerová v metodice upozorňuje, že u jinak zrakově disponovaných žáků je nutné podporovat pohyb více než u intaktní populace, protože u nich existuje nižší samostatná touha po lokomoci. Obtížné je také diagnostikování žáka a následná evaluace pomocí baterie testů vzhledem k neexistujícím standardizovaným testům. Práce tedy potvrdila závěry autorů (Baslerová & al, 2012c; Bláha, Janečka, & Herink, 2010, a další), kteří popisují náročnost integrovat nevidomého žáka do tělesné výchovy.

Domníváme se, že práce poukázala na zásadní nedostatek ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Tím je neexistující jednoduchý nástroj pro evaluaci. Rádi bychom doplnili, že vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu by mělo podle současné legislativy probíhat minimálně jednou ročně v součinnosti školského poradenského zařízení a školy (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2016). Například Pedagogicko-psychologická poradna ve Zlíně má na svých webových stránkách zveřejněný nástroj pro všeobecné hodnocení individuálního vzdělávacího plánu (Krajská pedagogicko-psychologická poradna a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Zlín, 2015), ale část zaměřená na tělesnou výchovu zcela chybí. Myslíme si, že vytvoření jednoduchého elektronického formuláře, který by shrnoval základní části rámcového vzdělávacího plánu a dotazoval se na míru naplnění u konkrétních žáků se specifickými vzdělávacími potřebami právě v tělesné výchově, by mohl být zajímavým projektem pro další výzkum. Zároveň ale konstatujeme, že vytvoření univerzálního nástroje by bylo náročné, i vzhledem k velkým odlišnostem jednotlivých osob se zrakovým postižením, významnou roli by hrála míra postižení nebo doba vzniku.

Cíle, které jsou definovány ve školním vzdělávacím plánu, byly převzaty do individuálního vzdělávacího plánu. Během evaluace se ukázalo, že jsou tyto cíle formulovány příliš obecně, a je tedy obtížné, až prakticky nemožné jejich zhodnocení. Formulace „poznávání zdraví jako nejdůležitější životní hodnoty“ vyjadřuje záměr, dobrou vizi, která je ale těžce hodnotitelná. V krajních situacích by šlo označit uvedené formulace až za vágní. Obtížné je i zhodnocení dalších částí individuálního vzdělávacího plánu, pokud nejsou měřitelné (neuvádí konkrétní počet opakování, délku, dobu či jinou hodnotu). Domníváme se, že dobře formulovaný je v tomto směru výzkum autorů Pacauda a Ludera, kteří definovali čtyři základní požadavky na cíle individuálního vzdělávacího plánu. Požadavky jsou měřitelnost, srozumitelnost, určení časového ohraničení a popsání očekávaných výstupů (Pacaud & Luder, 2017). Myslíme si ale, že pokud se ptáme po měřitelnosti výsledků a snažíme se o přesnou formulaci cílů, musíme si zároveň položit otázku, zda opravdu tělesná výchova musí být měřitelná. Tedy zda měřitelné cíle nepotlačí cíle tělesné výchovy, jako je poznávání důležitosti zdraví, práce na vlastních motorických dovednostech a další.

Mezi části individuálního vzdělávacího plánu, které byly naplněny, patří především průpravná, kondiční a koordinační cvičení. Jejich zdárné naplnění je pravděpodobně způsobeno i zařazováním v době, kdy žák nemohl aktivně participovat na nemodifikovaných týmových hrách. Rozvoj některých motorických dovedností byl

podpořen i domácí přípravou žáka na výuku. Dařilo se i realizování stanovených plánů v oblasti atletiky nebo gymnastiky, a to vždy v závislosti na konkrétním typu vyžadovaných cvičení. Poukažme na skutečnost, že tato cvičení lze vykonávat samostatně, případně s podporou asistenta. Dalším důvodem, proč zrovna atletika a gymnastika byly nejvíce naplněny, je vysoká časová dotace v ročním plánu, která byla vymezena na jejich realizaci. Nejméně naplněnou oblastí plánu byly upolové sporty, kterým se výuka prakticky nevěnovala. Možným důvodem pro vypuštění může být neznalost a nezainteresovanost učitele o tuto oblast pohybů. Škola také nemá vhodné vybavení pro nácvik některých upolových cviků, například vhodné druhy žíněnek v dostatečném množství, pro výcvik pádových technik. Jistou míru obtíží můžeme pozorovat při zapojování integrovaného žáka do sportovních her typu basketbal nebo fotbal, protože jeho hendikep vyžaduje vždy modifikaci. Učitel s modifikacemi sportovních her pravděpodobně nemá mnoho zkušeností a patrně nechce omezovat ostatní žáky.

6.2 Sociometrie

Metody sociometrie i měření třídního kolektivu se zabývá ve svých publikacích Baslerová (2012a, 2012b, 2012c). Mezi často doporučovaný a nejznámější dotazník patří Hrabalův SO-RA-D. Výhodou tohoto testu je validita, reliabilita a objektivita výsledků. Důvodem, proč nebyl v této práci použit zmiňovaný dotazník, je jeho administrativní náročnost a požadavky kladené na zadavatele. I vzhledem k záměru práce bylo nadbytečné aplikovat takto robustní test.

Otázky v sociometrii byly zvoleny podle vzoru Janečky (1983) a dále proběhla aktualizace podle potřeb autorky. První dvě otázky se zaměřily na důvěru mezi spolužáky. Konkrétně první otázka měla zadání: „Dostal ses do nesnází. Koho z této třídy bys požádal o pomoc?“ Otázka si kladla za cíl sledovat důvěru mezi spolužáky a pocitovanou zodpovědnost u spolužáků. Domníváme se, že právě zodpovědnost spolužáků a ochota pomoci v obtížné situaci jsou ve třídě s integrovaným nevidomým žákem nutností. Nevidomý žák Erik označil tři své spolužáky a ve dvou případech získal reciproční vazby. Lze se tedy domnívat, že v případě potřeby se na uvedené spolužáky může a dokáže obrátit. Druhá otázka negovala první a zjišťovala, ke kterému žákovi ze skupiny je pocíťována nejmenší důvěra.

V kontrastu s první a druhou otázkou, jež jsou zaměřeny na důvěru a položeny spíše v obecné rovině, je ve třetí a čtvrté otázce předkládán reálný problém. Tato druhá

dvojice otázek se ptala na preference při ubytování během lyžařského kurzu. Tento typ dotazů byl zařazen s přihlédnutím k faktu, že třída v daném roce, konkrétně v lednu, lyžařský výcvik absolvuje. Můžeme tedy předpokládat, že volby žáci provádějí již promyšleně v očekávání kurzu. Máme za to, že pokud spolu chtějí spolužáci týden bydlet, pociťují vzájemnou náklonnost nebo například obdobný smysl pro humor a mají společná témata k hovoru.

Zjištěné výsledky v sociometrii poukázaly na žáky, kteří nejsou do skupiny dobře začlenění. Možným vysvětlením je, že jsou ke skupině nově připojeni noví žáci. Žák Jonáš je podle zjištěných informací ze sociometrie nejméně oblíbeným žákem ve třídě. Oto a Robin se do skupiny začlenili lépe. Dále se ve výsledcích projevily vazby s přihlédnutím k pohlaví, které jsou typické pro tento věk žáků. Nejpatrnější je takovéto rozdělení dle pohlaví v sociodiagramu zaměřeném na společné bydlení na lyžařském kurzu, obrázek 4.

Integrovaný žák Erik je členem skupinky chlapců s pevnými vzájemnými vazbami. Na základě výsledků sociogramů lze hodnotit plně integrovaného žáka, který má ve třídě kamarády, jež mají zájem s ním trávit čas, například při společném bydlení na lyžařském kurzu. Dále lze s přihlédnutím uvedených výsledků konstatovat, že jsou ve třídě žáci, kterým důvěřuje a požádal by je o pomoc.

6.3 Klima třídy

Uveďme zde možná doporučení, jak dále pracovat na klimatu třídy uváděná metodikou Mareše s Ježkem (2012). Ve třídě je potřeba dále pracovat na dobrých vztazích mezi spolužáky, například zařazováním kooperativních her. Spolupráci mezi žáky podpoří intervence formou zařazování aktivit na týmovou práci a pochvala slabších žáků. Další transfer nastudované teorie ze školního prostředí podpoří zdůraznění praktických dopadů během výkladu učitelů. Transfer poznatků by měla podporovat a využívat i tělesná výchova.

Nejhorsí skóre dosáhla třída na škále preference soutěžení ze strany žáků. Podle výsledků tedy můžeme usuzovat, že žáci soutěžení nevyhledávají. Autoři dotazníku poukazují na soutěžení jako pozitivní jev, který motivuje k individuálním výkonům a podporuje tak i zdravé soutěžení v kolektivu (Mareš & Ježek, 2012). Za pozornost stojí také výsledek dění o přestávkách, který může naznačovat nepříznivé jevy ve skupině. Skupina zde získala výsledek 80 percentil, což značí, že pouze dvacet procent tříd dosáhlo při standardizaci lepšího výsledku.

Klima třídy je hodno neustálého zkoumání, práce na jeho správném, zdravém vývoji. Ve zkoumané třídě se vyskytl žák, jehož skóre je výrazně nižší oproti ostatním žákům. Doplňme, že uvedeným žákem není Erik. Jak již bylo zmíněno v sociometrii, v letošním roce odjede třída na lyžařský výcvik, který je dobrou příležitostí pro utužování tohoto třídního kolektivu. Pro podpoření integrovaného žáka lze využít i některá další doporučení, která byla popsána v teoretické části práce nebo která uvádí Mareš s Ježkem (2012).

6.4 Limity práce

Realizace výzkumu i vyhodnocování výsledků mohlo být ovlivněno následujícími faktory. Hlavním limitem při měření antropomotorických testů, motorických testů a testů prostorové orientace je lidský faktor. Všechny uvedené přístroje byly obsluhovány autorkou práce, což mohlo způsobit nepřesnosti výsledků. Výzkum individuálního vzdělávacího plánu může být také zabarven subjektivním vnímáním v průběhu zúčastněného pozorování hodin tělesné výchovy autorkou práce.

Význačným limitem práce je také časový harmonogram výzkumu sociometrie a klimatu třídy. Testy byly provedeny až v listopadu 2017, tedy nikoliv během roku, kdy byl aplikován zmíněný individuální vzdělávací plán. Důvodem k tomuto opoždění oproti původnímu konceptu byly administrativní obtíže a následné vyčkávání se záměrem vytvořit prostor pro znovunavázání vazeb mezi žáky po letních prázdninách. Dále především výsledky sociometrie, ale i dotazníku třídního klimatu ovlivnilo nezapojení se všech 24 žáků třídy do výzkumu a připojení nových žáků v novém školním roce. Dále by bylo pravděpodobně vhodné opakované zařazení testů, abychom vyloučili dočasně vzniklé přátelské vazby a byl rozpoznán rozdíl mezi klimatem třídy a atmosférou třídy.

7 Závěry

Práce popisuje realizaci a hodnocení individuálně vzdělávacího plánu integrovaného nevidomého žáka šesté třídy. V kapitole přehled poznatků byly krátce shrnuty informace o aplikované tělesné výchově, sportu a rekreaci. Dále jsou popsána teoretická východiska zjišťování klimatu třídy a sociometrii. Praktická část práce je případovou studií s vloženými jednotkami zabývajícími se klimatem třídy a vztahy ve skupině. Zkoumaný je případ integrace žáka do tělesné výchovy a míra naplnění jeho individuálního vzdělávacího plánu.

Hlavním cílem práce bylo popsat a zhodnotit individuální integraci nevidomého žáka do tělesné výchovy a pojednat o sociálních vztazích ve třídě a klimatu třídy. Všechny stanovené části hlavního cíle jsou naplněny ve výzkumné části. K dosažení výsledku byly využity různé výzkumné metody. Při evaluaci bylo zjištěno, že naplněnými částmi individuálního vzdělávacího plánu jsou převážně atletika, gymnastika a průpravná cvičení. Naopak mezi částmi plánu, které byly naplněny pouze částečně nebo nebyly naplněny vůbec, patří především upolové sporty a sportovní hry jako například fotbal nebo basketbal.

Sociometrické postavení integrovaného žáka bylo zmapováno pomocí čtyř otázek, na kterých žáci prováděli tři výběry svých spolužáků. V obou možnostech pozitivních výběrů zaznamenal námi sledovaný žák reciproční vazby. Při negativních výběrech nezaznamenal žádné označení od svých spolužáků. Metoda sociometrie poukázala mimo jiné na nově zařazené žáky do třídního kolektivu. Byl realizován a vyhodnocen dotazník třídního klimatu. Ve čtyřech z pěti škál dotazníku dosáhla třída podprůměrné výsledky.

8 Souhrn

Tato diplomová práce navázala na bakalářskou práci autorky, během které byl sestaven individuální vzdělávací plán pro nevidomého žáka do tělesné výchovy. Tento individuální vzdělávací plán byl připraven pro výuku v šesté třídě a byl schválen vedením školy. Realizace vzdělávacího plánu proběhla ve školním roce 2016/2017 za aktivního zapojení autorky práce na pozici asistenta pedagoga v hodinách tělesné výchovy. Diplomová práce zhodnotila zrealizovaný individuální vzdělávací plán a dále se pokusila popsat sociální postavení žáka ve třídě pomocí sociometrického měření a aplikace dotazníku klimatu školní třídy od Mareše a Ježka (2012).

Práce shrnula již publikované informace v první, teoretické části. Pro praktickou část bylo využito těchto testových metod: antropomotorické testy, motorické testy, testy prostorové orientace, analýzy dokumentů, pozorování, rozhovory, sociometrie a standardizovaný dotazník třídního klimatu. Všechny metody byly využity se záměrem naplnění cílů, tedy zhodnocením individuálního vzdělávacího plánu a popsání klimatu třídy a sociálních vazeb ve třídě.

Výsledkem práce je popsána případová studie individuálně integrovaného žáka do tělesné výchovy s vloženými jednotkami analýzy. Vedlejšími publikovanými výsledky jsou popsání klimatu třídy na základě dotazníku Mareše a Ježka (2012) a sociodiagramy mapující třídní vztahy.

Summary

This diploma thesis builds upon author's bachelor thesis, during which and individual educational plan for a blind student was designed. This individual educational plan was prepared for tutoring in the sixth grade and was approved by the elementary school board. The plan implementation took part in the school year 2016/2017 and the author of this work actively participated as an assistant pedagogue in physical education. The thesis assessed the implemented individual educational plan and tried to describe the social status of the student in the classroom using sociometric research and application of a classroom climate questionnaire by Mareš and Ježek (2012).

The work summed up already published theoretical information in the first theoretical part. For the practical part were utilized these methods: anthropomotoric tests, motoric tests, tests of orientation in space, documents analysis, observation, interviews, sociometry and standardized questionnaire of classroom climate. All methods were utilized with the intention to fulfill the main goals, which includes the assessment of the individual educational plan and description of the classroom climate and the social bonds in the class.

The result is a case study of individually integrated student into physical education with included analysis units. The secondary results are description of a classroom climate based on questionnaire by Mareš and Ježek (2012) and a sociographs that map the classroom relations.

9 Referenční seznam

- An, J., & Meaney, K. S. (2015). Inclusion Practices in Elementary Physical Education: A Social-cognitive Perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 143–157. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2014.998176>
- Bahbouh, R. (2011). *Sociomapování týmů*. Praha: Omikron.
- Bartoňová, R., Ješina, O., Novák, k, Novák, P., Novák, R., Novák, D., ... I, N. (2012). *Individuální vzdělávací plán ve školní tělesné výchově (učebnice)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Baslerová, P., & al. (2012a). *Katalog posuzovní míry speciálních vzdělávacích potřeb Část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Baslerová, P., & al. (2012b). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Baslerová, P., & al. (2012c). *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. (M. Dopita, Ed.) (1st ed.). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bláha, L. (2010). *Pohybové aktivity a zrakové postižení problémy a možnosti*. Banká Bystřice: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Bláha, L. (2011). *Vybrané studie k uplatňování pohybových aktivit u osob se zrakovým postižením*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Bláha, L., Janečka, Z., & Herink, R. (2010a). Vybrané problémové okruhy integrace dětí se zrakovým postižením do školní tělesné výchovy. *Aplikované Pohybové Aktivity v Teorii a Praxi*, 1(2), 40–47.
- Bláha, L., Janečka, Z., & Herink, R. (2010b). Vybrané problémové okruhy integrace dětí se zrakovým postižením do školní tělesné výchovy. *Aplikované Pohybové Aktivity v Teorii a Praxi*, 1(2), 40–47.
- Blašítková, L. (2015). *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Cakirpaloglu, P. (2013). *Vybrané kapitoly psychologie osobnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Cakirpaloglu, P., & Kořínek, R. (2014). Předškolní vzdělávání a školní zralost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. *Psychologie a Její Kontexty*, 5, 3–16.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čermák, K., & Král, T. (1997). *Úprava didaktiky školní atletiky pro zrakově postižené*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Černoušková, V. (1987). *Sociální psychologie*. Olomouc: Rektorát Univerzita Palackého

v Olomouci.

- Český paralympijský výbor. (2018). Historie ČPV. Retrieved from 29.3.2018
- ČSZPS. (2018a). Český Svaz Zrakově Postižených Sportovců. Retrieved March 29, 2018, from http://www.sport-nevidomych.cz/index.php?page=o_cszps
- ČSZPS. (2018b). Klasifikace zrakového postižení - informace, postup. Retrieved June 21, 2016, from http://www.sport-nevidomych.cz/index.php?dir=klasifikace&page=klasifikace_v_CR
- Daďová, K., Čihoň, R., Švarcová, J., & Potměšil, J. (2008). *Klasifikace pro výkonnostní sport zdravotně postižených*. Praha: Karolinum.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Gavora, P., Koldeová, L., Dvorská, D., Pekárová, J., & Moravčík, M. (2010). *Elektronická učebnice pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. Retrieved from <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/sociometria.php?id=i16>
- Grbovic, A., & Jorgic, B. (2017). Motor Abilities of Children With Different Levels of Visual Acuity □. *Facta Universitatis: Series Physical Education & Sport*, 15(1), 175–184. <http://doi.org/10.22190/FUPES1701175G>
- Havlík, R., & Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy* (3rd ed.). Praha: Portál.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portal.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Hrabinec, J. (2017). *Tělesná výchova na 2. stupni základní školy*. Praha: Karolinum.
- Hussain, N., & Pendse, S. (2012). Judo for the Blind - A New Dimension. *Variorum Multi-Disciplinary E Research Journal*, 2(4), 1–6. Retrieved from http://www.ghrws.in/charity/Variorum/Variorum_Vol.-02_Issue_IV,_May_2012/Mr.Nissar_Hussain-8.pdf
- IBSA. (2018a). History of IBSA. Retrieved March 29, 2018, from <http://www.ibsasport.org/history/>
- IBSA. (2018b). Sports. Retrieved March 29, 2018, from <http://www.ibsasport.org/sports/other-sports/>
- International Blind Sport Federation. (2011). Futsal - Pravidla hry 2009-2013. Retrieved March 30, 2018, from https://www.teiresias.muni.cz/download/futsal/IBSA_Futsal_pravidla_hry_2009-2013.pdf
- International Blind Sport Federation. (2018). Showdown rules. Retrieved March 29,

- 2018, from <http://www.sport-nevidomych.cz/index.php?dir=sporty&spr=showdown&page=pravidla>
- International Paralympic Committee. (2018). Paralympics - History of the Movement. Retrieved March 29, 2018, from <https://www.paralympic.org/the-ipc/history-of-the-movement>
- Jaarsma, E. A., Dekker, R., Koopmans, S. A., Dijkstra, P. U., & Geertzen, J. H. (2016). Bariéry a facilitátory sportovní participace u osob se zrakovým postižením. *Aplikované Pohybové Aktivity v Teorii a Praxi*, 7(1), 31–41.
- Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada Publishing.
- Janečka, Z. (1983). *Popularita a nepopularita ve skupině a její význam pro pedagogickou diagnostiku*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janečka, Z. (2004). *Úvod do motorické kompetence jinak zrakově disponovaných dětí a mládeže v období prepubescence a pubescence*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janečka, Z., & Bláha, L. (2013). *Motorické kompetence osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janečka, Z., & et al. (2012). Sport osob se zrakovým postižením. In *Vybrané kapitoly ze sportu osob se zrakovým postižením* (p. 114). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janečka, Z., Ješina, O., & kol. (2007). *Vybrané outdoor aktivity jinak zrakově disponovaných osob v letní přírodě*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janková, J., & et al. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jedlička, R., Klíma, J., Kořa, J., Němev, J., & Pilař, J. (2004). *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis.
- Jeřábková, K. (2013). *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ješina, O. (2017). Fenomén neoprávněného uvolnění z tělesné výchovy v základním a středním školství. *Tělesná Kultura*, 40(1), 16–22. <http://doi.org/10.5507/tk.2015.016>
- Ješina, O., & Kudláček, M. (2009). Modifikace pohybových aktivit pro participaci dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením v integrované školní tělesné výchově. *Speciální Pedagogika*, 19(3), 227–337. Retrieved from <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/315>

- Ješina, O., Kudláček, M., & et al. (2012). *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Karakoc, O. (2016). The Investigation of Physical Performance Status of Visually and Hearing Impaired Applying Judo Training Program, 4(6), 10–17. <http://doi.org/10.11114/jets.v4i6.1399>
- Kinclová, E., & Kudláček, M. (2012). Postoje žáků k integrované tělesné výchově. *Aplikované Pohybové Aktiviny v Teorii a Praxi*, 3(1), 60–64.
- Kong, W. H., & Loi, K. I. (2017). The barriers to holiday-taking for visually impaired tourists and their families. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 32, 99–107. <http://doi.org/10.1016/j.jhtm.2017.06.001>
- Krajská pedagogicko-psychologická poradna a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Zlín. (2015). Krajská pedagogicko-psychologická poradna a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Zlín. Retrieved March 29, 2018, from <https://poradnazl.cz/index.php/uh-brod/dokumenty-all/ostatni-dokumenty-all/category/5-ostatni-formulare>
- Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Kubátová, H., & Znebejánek, F. (2008). *Základy sociologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kudláček, M., & et al. (2013). *Aplikované pohybové aktivity osob s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kudláček, M., & Ješina, O. (2013). *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* (2nd ed.). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.
- Lieberman, L. J., Haibach, P., & Wagner, M. (2014). Let'S Play Together: Sports Equipment for Children With and Without Visual Impairments. *Palaestra*, 28(2), 13–15. Retrieved from <http://ezproxy.library.yorku.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sph&AN=96710322&site=ehost-live>
- Lieberman, L. J., & Linsenbigler, K. (2017). Teaching Recreational Activities To Children and Youth With Visual Impairment or Deafblindness. *Palaestra*, 31(1), 40–47.
- Luder, R., Moretti, M., Kunz, A., & Diezi-Duplain, P. (2011). Individual Educational

- Planning in Inclusive Education in Switzerland. *Special Education*, 25(2), 164–170.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Retrieved from http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf
- Mertin, V., Krejčová, L., & kol. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka* (1st ed.). Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Mezinárodní asociace zrakově postižených sportovců. (2014). Pravidla goalballu 2014-2017. Retrieved March 29, 2018, from http://www.sportnevidomych.cz/sporty/goalball/data/14-9-16.9.Goalballova_pravidla_2014-2017_CZ_04.pdf
- Mihajlovic, C. (2017). Pedagogies for Inclusion in Finnish PE: The Teachers' Perspective, *10*(2), 36–49.
- Michalík, J. (2005). *Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách České republiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Michalík, J., & Voženílek, V. (2014). Organizational and Territorial Model of Identification of Special Educational Needs in the Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112(561), 1137–1148. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1278>
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Zákon o pedagogických pracovnících (2004).
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2016). Česká republika. Retrieved from <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2014). *Zdavi 2020 Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR.
- Moreno, J. L. (1934). *Who Shall Survive*. Washington, D. C.: Nervous and Mental Disease Publishing Co. Retrieved from <https://archive.org/details/whoshallsurviven00jlm0>
- Nejezchléb, I. (1966). *Sociometrie jako metoda šetření vzájemných postojů žáků ve školní třídě a nástroj pedagogické diagnostiky*. Praha: Krajský pedagogický ústav.
- Osvath, P., Kaelbli, K., & Ramocsa, G. (2007). Attitudes of students in sport education to the sport activity of blind people in Hungary and possible reasons for them. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 37(3), 21. Retrieved from <http://ezproxy.library.yorku.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/2049>

- 5655?accountid=15182%5Cnhttp://sfx.scholarsportal.info/york?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ%3Aphysicaleducationshell&
- Özer, D., & Aksoy, A. (2016). Disability Sports and Health; Games and Activity Modifications: Erasmus Intensive Program. *Palaestra*, 30(2), 27–31. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=116184584&lang=es&site=ehost-live>
- Paccaud, A., & Luder, R. (2017). Participation Versus Individual Support: Individual Goals and Curricular Access in Inclusive Special Needs Education. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16(2), 205–224. <http://doi.org/10.1891/1945-8959.16.2.205>
- Perkins, K., Columna, L., Lieberman, L., & Bailey, J. E. (2013). Parents' perceptions of physical activity for their children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 107(2), 131–142. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84876074630&partnerID=40&md5=f66b643014c9e2d3574a19a7a6616364>
- Procházková, M. (2016). *Individuální vzdělávací plán předmětu tělesná výchova pro žáka 6 třídy základní školy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6th ed.). Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017). Praha: MŠMT ČR. Retrieved from <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74491&view=6433>
- Rybová, L. (2012). Peer tutoring. In *Aplikovaná tělesná výchova* (p. 180). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Rybová, L., & Ješina, O. (2010). Využití peer tutoringů v prostředí školní tělesné výchovy. *Aplikované Pohybové Aktivity v Teorii a Praxi*, 1(1), 54–58.
- Shoobs, N. E. (1947). Sociometry in the Class Room. *Sociometry*, 10(2), 154. <http://doi.org/10.2307/2785331>
- Slepičková, I. (2005). *Sport a volný čas*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Stahl, A., Newman, E., Dahlin-ivanoff, S., Almén, M., & Iwarsson, S. (2010). Detection of warning surfaces in pedestrian environments: The importance for blind people of kerbs, depth, and structure of tactile surfaces. *Disability and Rehabilitation*, 32(6), 469–482. <http://doi.org/10.3109/09638280903171543>

- Státní zdravotní ústav. (2018). Seznam růstových grafů ke stažení. Retrieved March 25, 2018, from <http://www.szu.cz/publikace/data/seznam-rustovych-grafu-ke-stazeni>
- Šmelová, E., Souralová, E., & Petrová, A. (2017). *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Teplá, M., & Šmejkalová, H. (2010). *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Tindall, D., Foley, J., & Lieberman, L. (2016). Incorporating Sport Education Roles for Students With Visual Impairments and Blindness As Part of a Sport Camp Experience. *Palaestra*, 30(3), 31–36. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ccm&AN=120590781&site=e=ehost-live>
- Trnka, V. (2012). *Charakteristika a organizace sportu osob se zrakovým postižením v České republice*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- UZPS ČR. (2016). Zpráva o činnosti. Retrieved March 29, 2018, from http://www.uzps.cz/vyrocnizprava/20170621_Vyrocnizprava_UZPS_CR_za_rok_2016.pdf
- Vágnerová, M., Hadj-Moussová, Z., & Štěch, S. (1999). *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum.
- Válková, H., Bartoňová, R., & Ahmetaševic, A. (2012). *Manuál pro hodnocení inkluzivních vyučovacích jednotek tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vilímková, V. (2002). *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Vondruška, P. (2002). Metronom. [kytarovy.chytrak.cz](http://www.kytarovy.chytrak.cz). Retrieved from <http://www.kytarovy.chytrak.cz/programy.htm>
- Wiener, P. (1998). *Orientace zrakově postižených*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of Children With Disabilities in Physical Education: A Systematic Review of Literature From 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(311), 311–337. <http://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>
- Zíkan, J. (2018). Sociometrie. Retrieved March 20, 2018, from <https://www.sociometrie.cz/o-sociometrii>

10 Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1 – potvrzení etické komise

Příloha 2 – dotazník pro žáky

Příloha 3 – hodnocení učitelem

Příloha 4 – integrovaná hodina

Příloha 1 Potvrzení od etické komise



Fakulta
tělesné kultury

Vyjádření Etické komise FTK UP

Složení komise: doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D. – předsedkyně
Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.
doc. MUDr. Pavel Maňák, CSc.
Mgr. Filip Neuls, Ph.D.
Mgr. Michal Kudláček, Ph.D.
doc. Mgr. Erik Sigmund, Ph. D.
Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph. D.

Na základě žádosti ze dne 1. 7. 2017 byl projekt diplomové práce
autor /hlavní řešitel/: **Marie Procházková**

s názvem **Evaluace aplikovaného individuálního vzdělávacího plánu žáka se
specifickými vzdělávacími potřebami**

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: **51 / 2017**
dne: **11. 8. 2017.**

Etická komise FTK UP zhodnotila předložený projekt a **neshledala žádné rozpory**
s platnými zásadami, předpisy a mezinárodními směrnicemi pro výzkum zahrnující
lidské účastníky.

**Řešitelka projektu splnila podmínky nutné k získání souhlasu etické
komise.**

za EK FTK UP
doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.
předsedkyně

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury
Komise etická
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc | T: +420 585 636 009
www.ftk.upol.cz

Příloha 2 – hodnocení učitelem

Údaje umožňující identifikaci jsou nahrazeny třemi tečkami.

ZŠ ...

Studentka FTK UP Olomouc

Marie PROCHÁZKOVÁ

Ve Velkém Týnci 8. října 2017

Shrnutí celoročního působení studentky Marie Procházkové ve výuce tělesné výchovy s integrovaným zrakově postiženým žákem ... (žák 6. třídy) ve školním roce 2016/17.

Úvodem chci vyjádřit poděkování studentce Marii Procházkové za vzorné a příkladné vedení zrakově postiženého chlapce ve výuce tělesné výchovy (3 hod. týdně) po celý školní rok 2016/17. Pravidelně se připravovala na hodiny Tv, svoji iniciativou a osobním příkladem vedla ... k získávání pohybových dovedností, prohlubování fyzické zdatnosti i poznávání zdraví, jako nejdůležitější životní hodnoty. Svými nápady, připravenými pomůckami, organizačními schopnostmi zpříjemňovala ... tělesnou výchovu, současně vypomáhala asistenci pedagoga, třídní učitelce k pozitivnímu náhledu spolužáků na individuální zvláštnosti žáka a prohlubování dobrých vztahů ve třídním kolektivu.

Na začátku školního roku 2016/17 studentka Marie Procházková předložila velmi dobře zpracovaný návrh individuálního vzdělávacího plánu tělesné výchovy pro ... žáka 6. třídy, jež vychází ze školního vzdělávacího plánu Základní školy ...

Co se tedy podařilo?

Plánovaný průběh hodin tělesné výchovy – oproti minulému školnímu roku 2015/16 byl ... zařazen do skupiny 24 chlapců 6. A, 6. B tř., což byla pro něho velká změna, neboť předtím byl součástí 5. A tř. (CH+D) 18 žáků, žákyň, kteří s ním absolvovali 1. stupeň ZŠ a měli především zásluhou třídní učitelky pozitivní náhled na jeho zvláštnosti. Ale současných 24 chlapců živých, temperamentních někdy i neukázněných bylo pro ... velmi náročné. Hodiny tělesné výchovy probíhaly ve spolupráci asistentky pedagoga, studentky-praktikantky, učitele Tv i prvků peer tutoringů – vyučování s využitím spolužáků.

Úvodní část hodiny – nástup, hlášení, seznámení s hod. = bez problémů za aktivní účasti ... (často byl příkladem pro ostatní)

Rozcvičení – za slovní podpory vyučujícího, i za podpory vedení studentky. Opakující cviky se staly samozřejmostí – dobře zapamatovatelné.

Hlavní část hodiny – převážnou část náplně hodiny plnil s ostatními žáky. Pokud byly problémy – nešlo provádět danou pohybovou a herní činnost, byla zahrnuta individuální podobná jednodušší pohybová dovednost.

Závěr hodiny – protahovací a relaxační cviky a zhodnocení hodiny, dle možnosti bylo prováděno hromadně příp. ... individuálně za asistence studentky.

Atletika – znalosti základních termínů v atletice, atletických náčiní, pravidel i organizace soutěží = byl s tím seznámen.

Atletické disciplíny – sprint na 60m (dle možnosti běžel se spolužákem nebo s asistentkou ped., traséra). Snahou byl běh po dráze samostatně – i když velmi obtížně, zvládl to. Nedařilo se nám běžet vždy po předních částech chodidel.

Vytrvalostní běhy za spolupráce spolužáka, asistentky ped. - zvládal dobře.

Skok daleký – rozcvičení na doskočišti + skok daleký snožmo z místa zvládal podobně jako ostatní spolužáci, s krátkým rozběhem skok skrčný s obtížemi.

Hod kriketovým míčkem – držení míčku, hod z místa bez větších problémů, z krátkého rozběhu, pětikrok -potíže.

Skok vysoký – nereálný, náhrada - překonávání přeskoků přes švédskou lavečku s oporou o ruce.

Během školního roku došlo u ... téměř ve všech atletických disciplínách ke zlepšení jednotlivých výkonů.

Gymnastika – akrobacie průpravná cvičení, kotouly vpřed, vzad, krátká sestava – vcelku provedené dobře. Přemet stranou, hvězda atd. – zatím neprováděl.

Přeskoky – odrazy na trampolínce, z trampolínky za pomoci asistenta, spolužáků prováděl dobře. Výskok z místa na kozu našir, švédskou bednu s dopadem do kleku, případně do dřepu a seskok za dopomocí vyučujícího prováděl slušně.

Hrazda – spíše jen seznámení s náradím (držení, náskok do vzporu ze zvýšené podložky, vis ...)

Šplh na tyči – pravidelně prováděl náskok na tyč a vlastní šplh na tyči s přírazem. Zatím chybí síla horních končetin.

Úpolové sporty, cviky jsme moc neprováděli, jen seznámení.

Průpravná, kondiční, koordinační, kompenzační, relaxační, vyrovnávací, tvořivá a jiná cvičení:

- Správné držení těla (při práci, vsedě, ve stoje, pohybové činnosti a jiné) i nadále provádět korekci držení
- Připravit organismus pro pohybovou činnost – viz samostatné rozcvičení (5 oblastí – hlava, krk, paže, trup – břišní svalstvo, nohy) = umí.
- Kondice a koordinace – často využíváno švihadlo, základy přeskoků

Sportovní hry – za spolupráce studentky byly místo základů košíkové, kopané či házené zařazeny u ... kondiční, koordinační, silové, vytrvalostní a relaxační cvičení. Dle možností jsme u zrakově postiženého chlapce zkoušeli driblink se speciálním míčem s větším či menším úspěchem.

Bruslení – během školního roku byly příznivé podmínky pro bruslení a ... za asistence ped. prac. i spolužáků zvládal základy bruslení = jízda vpřed a zastavení.

Turistika a pobyt v přírodě – jedna hodina týdně byla věnována prostorové orientaci v okolí ZŠ i uvnitř budovy. Jednalo se často o pohyb ve známém i neznámém prostředí do vzdálenosti 3-5km. Zde poznal možnosti své pohybové zdatnosti, kterou je třeba neustále vylepšovat. Současně byl kladen důraz na hygienu a bezpečnost činnosti v přírodě i schopnost orientovat se.

Studentka Marie Procházková se vzorně připravovala na hodiny Tv – promýšlela náplň, obsah vyučovacích hodin dle individuálního vzdělávacího plánu tělesné výchovy a konkrétní hod. Tv

- byla vždy včas na hodiny Tv + měla sportovní cvičební úbor na hod. Tv
- měla příjemný přístup k zrakově postiženému chlapci, ale i k ostatním vyučujícím = asistence, třídní učitelce, učiteli Tv apod.
- velmi rychle se vžila do provozu školy, spolupracovala s třídní učitelkou a se zájmem komunikovala s učitelem Tv o obsahu příští hodiny Tv
- ...

Zpracoval: Mgr. ...

učitel Tv ZŠ ...

Příloha 3 – dotazník pro žáky

Ahoj,

prosím, abys tento krátký dotazník pečlivě vyplnil(a). Žádná odpověď není špatná, neexistuje správná odpověď. Výsledky použiji ve své diplomové práci (něco jako dlouhý referát). Otázky si prosím velmi pečlivě přečti a odpovídej pravdivě.

Abych poznala, kdo dotazník vyplnil, napiš prosím nejprve celé své jméno: _____ . Ve své diplomové práci pak Tvé jméno změním na vymyšlené tak, aby nikdo nepoznal, že se jednalo o Tebe. Neboj se, nikdo jiný kromě mě se nedozví, jak jsi v dotazníku odpovídal(a).

Děkuji, že mi pomůžeš pravdivým vyplněním tohoto dotazníku!

Marie Procházková

Dostal ses do nesnáží. Koho z této třídy bys požádal(a) o pomoc?

(k následujícím číslům vždy napiš jména tří různých spolužáků)

1

2

3

Dostal ses do nesnáží. Koho z této třídy bys rozhodně NEpožádal(a) o pomoc?

1

2

3

Představ jsi, že jsi se třídou na lyžařském kurzu na horách. Se kterými třemi spolužáky bys chtěl(a) bydlet v pokoji?

1

2

3

Představ jsi, že jsi se třídou na lyžařském kurzu na horách. Se kterými třemi spolužáky bys naopak rozhodně NEchtěl(a) bydlet v pokoji?

1

2

3

V další části budeš označovat vždy jedno číslo podle toho, jak by si na otázku odpověděl(a).

Čísla znamenají:

1	2	3	4	5
nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím

Dobré vztahy se spolužáky

1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.	1	2	3	4	5
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	1	2	3	4	5
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	1	2	3	4	5
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	1	2	3	4	5
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	1	2	3	4	5

Spolupráce se spolužáky

1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	1	2	3	4	5
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/učitelka předložil/ předložila.	1	2	3	4	5
3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	1	2	3	4	5
4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	1	2	3	4	5

Přenos naučeného mezi školou a rodinou

1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	1	2	3	4	5
2. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
3. Co jsem se naučil/a v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
4. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.	1	2	3	4	5
5. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.	1	2	3	4	5

Preference soutěžení ze strany žáků

1. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře, jako někteří moji spolužáci.	1	2	3	4	5
2. Rád soutěžím se svými spolužáky.	1	2	3	4	5
3. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře, jako ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
4. Jsem rád, když se dozvím, jestli mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	1	2	3	4	5

Dění o přestávkách

1. Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)	1	2	3	4	5
2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	1	2	3	4	5
3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	1	2	3	4	5
4. O přestávkách si často přeji víc klidu.	1	2	3	4	5

**Písemná příprava
na vyučovací jednotku tělesné výchovy**

Vyučuje:	Škola:	Základní škola ...
Datum: 2. 12. 2016	Třída:	6A Počet žáků: 23
Cíle vyučovací jednotky:		
vzdělávací:	Zásady pohybové aktivity poslepu	
výchovný:	Umožnit pohled na tělesnou výchovu nevidomých	
zdravotní:	Kompenzace jednostranné školní zátěže	
Materiální zajištění:	Žebřiny, švédská bedna, žíněnky, švédská lavička, Bílé hole, klapky na oči, ozvučený míč	

Čas	Obsah	Poznámky
10 min	Úvodní část: Nástup žáků k výuce a podání hlášení službou dne. Úvodní přivítání vyučující, seznámení žáků s obsahem výuky. Stanovení pravidel při výuce. Rozcvičení Rozdělení se do dvojic a do dvou skupin	Pravidla výuky -pravidlo STOP- pokud něco nechci dělat tak nemusím“ -pravidlo kapek- kdo má klapky ten je důležitý
10 min	Prostorová orientace Jak vést někoho kdo nevidí Chůze s bílou holí Kdo určuje rychlost při společné chůzi atd...	
10 min	Překážková dráha Přejít lavičky 2x vidící drží cvičícího nevidícího za ruku výstup na žebřiny a přechod až k hmatové značce, skok do dálky z žíněnky na žíněnku – vymezit linku 5 nahrávek s ozvučeným míčem s partnerem, průchod přes rozloženou švédskou bednu. První skupina chystá náradí, druhá skupina náradí uklízí	
10 min	Protahovací cvičení -Vyvážení se do předklonu, dolní končetiny proplé v kolenou!, ruce uvolněné. Následně zpevnění rukou a snaha dosáhnout si na špičky. - vytřepání nohou i rukou Hodnocení hodiny třídou. Nástup- zhodnocení výuky, rozloučení se s žáky.	