

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

SOUTĚŽIVÉ I PSYCHOMOTORICKÉ HRY DĚTÍ
V INTEGROVANÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE
Bakalářská práce

Autor: Marcela Václavková, aplikovaná tělesná výchova
Vedoucí práce: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.
Olomouc 2013

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Marcela Václavková

Název závěrečné písemné práce: Soutěživé i psychomotorické hry dětí v integrované mateřské škole.

Pracoviště: Katedra aplikovaných pohybových aktivit.

Vedoucí: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

Rok obhajoby: 2013

Abstrakt: Následující text se zabývá systémem vzdělávání dětí předškolního věku, jejich psychomotorickým vývojem a vzdělávacími přístupy jak u dětí jinak zrakově disponovaných, tak u dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb. Hlavní částí práce je sborník modifikovaných, ověřených a evaluovaných her pohybového charakteru, který byl vytvořen na základě spolupráce se skupinou dětí. Tato skupina se skládala z poloviny z dětí se zrakovým postižením a z poloviny z dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb. Děti navštěvovaly integrovanou mateřskou školu Prof. V. Vejdovského v Olomouci. Sborník obsahuje šestnáct aktivit rozvíjejících psychomotoriku dětí předškolního věku včetně oblíbenosti her, jejich pravidel, metodických připomínek a poznámek vyučujících. U většiny činností najde čtenář také možné modifikace.

Klíčová slova: předškolní vzdělání, pohybová aktivita, speciální vzdělávací potřeby, zrakově jinak disponovaný jedinec

Souhlasím s půjčováním závěrečné písemné práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author's first name and surname: Marcela Václavková

Title of the thesis: Competitive and Psychomotoric Games for Children in an Integrated Nursery School.

Department: Department of Adapted Physical Activity.

Supervisor: Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.

The year of presentation: 2013

Abstract: The following text deals with the system of education of preschool children, their psychomotoric development and educational approaches to children otherwise visually-disposed, and children without special educational needs. Modified, verified and evaluated movement games are the main part of this text. They form the collection of physical activities. This collection was created in cooperation with preschool children, which are in half with visual impairments and in half with children without special education needs. Children have attended integrated nursery school Prof. V. Vejvodského in Olomouc. Collection contains sixteen activities which are developing psychomotoric of children in preschool age, rules of activities, methodical comments and teachers notes. The reader can find possible modifications of most of the activities.

Keywords: preschool education, physical activity, special educational needs, visually otherwise disposed individual

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

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma **Soutěživé i psychomotorické hry dětí v integrované mateřské škole** zpracovala samostatně s odbornou pomocí Mgr. Ondřeje Ješiny, Ph.D. Veškeré prameny, ze kterých jsem čerpala, jsem uvedla v seznamu použité literatury.

V Olomouci, 15. července 2013

Marcela Václavková

.....

Poděkování

Velké poděkování patří vedoucímu této práce Mgr. Ondřeji Ješinovi, Ph.D. za trpělivý přístup, odborné rady a nestranný náhled, kterého si velmi cením, a který mě posouval dál.

Dále bych velmi ráda poděkovala vyučujícím v mateřské škole Prof. V. Vejdovského za milé přijetí, praktické poznámky a vytvoření úžasné atmosféry při práci s dětmi. Samozřejmě nemohu opomenout ani samotné děti, které se mnou nadšeně spolupracovaly a jejichž radost a entuziasmus mi budou velmi chybět.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala svojí sestře za trpělivost, psychickou podporu a konstruktivní připomínky při psaní této práce.

Obsah

1 Přehled poznatků	8
1.1 Vybrané aspekty vývoje dětí předškolního věku	10
1.2 Úvod do problematiky osob se zrakovým postižením	13
1.2.1 Možnosti klasifikace osob se zrakovým postižením	14
1.2.2 Dopad zrakového postižení na vývoj dítěte	17
1.3 Systém vzdělávání mateřských škol v České republice	20
1.4 Psychomotorika dětí předškolního věku	23
2 Cíl a úkoly práce	25
3 Metodika	26
3.1 Postup práce	26
3.2 Využité metody	27
3.3 Charakteristika cílové skupiny	28
4 Výsledky práce	30
4.1 Papír je můj kamarád	30
4.2 Mašinky	30
4.3 Zvířátka	31
4.4 Slalom s kolíčkem	32
4.5 Hod' a běž	33
4.6 Poznáváme barvičky	33
4.7 Tvary	33
4.8 Básničky v pohybu	34
4.9 Bubínek a zvířátka	35
4.10 Profese	36
4.11 Zvířecí vyvolávka	36
4.12 Rychlá změna	37
4.13 Přiřazování	38
4.14 Koule, kuličky	38
4.15 Ťapání po provázku	39
4.16 Hod na pohyblivý cíl	39
5 Diskuse	41
6 Závěr	42

Úvod

V České republice je předškolní vzdělávání dětí se zrakovým postižením realizováno v mateřských školách. Rodiče jinak zrakově disponovaných dětí mají možnost výběru při umístění svých dětí do mateřské školy. Jednou z možností jsou běžné mateřské školy (tedy cesta integrace jedince), dále pak speciální třídy při běžné mateřské škole nebo mateřské školy zřizované pro děti se zdravotním postižením.

Ve své práci se zabývám pohybovými aktivitami určenými pro děti předškolního věku se zrakovým postižením v integrované mateřské škole. Cílem mého úsilí bylo modifikovat, ověřit a evaluovat vybrané hry pohybového charakteru u dětí se zrakovým postižením a dále sestavit sborník ověřených aktivit pro děti v integrované mateřské škole.

Toto téma jsem si vybrala, protože mě baví práce s dětmi předškolního věku a lákala mě nová zkušenost s prací s dětmi se zrakovým postižením. Spolupráce s touto skupinou dětí pro mě byla velmi přínosná a inspirovala mě i do běžného života.

V prvotní fázi jsem se práce s těmito dětmi poněkud obávala, protože jsem netušila, jaký rozsah postižení jednotlivé děti mají a zda tedy budu schopna připravit pohybové aktivity, do nichž by se mohly zapojit všechny současně. Postupem času jsem zjistila, že jsou děti velmi šikovné a rozsah postižení napříč skupinou není nijak markantní. Děti byly nadšené a ochotné spolupracovat a mě práce s nimi velmi bavila.

Výsledkem mé spolupráce s dětmi je tedy sborník pohybových aktivit, které jsem modifikovala nebo vytvořila s ohledem na potřeby a možnosti dětí dané věkové a psychomotorické úrovně.

Cílem jednotlivých činností bylo rozvíjet pohybové schopnosti a dovednosti dětí spolu s dalšími aspekty. Např.: poznávání barev, rozlišování tvarů, prostorová orientace, rozvoj jemné motoriky, spolupráce ve skupině, poznávání čísel a počítání, koordinační schopnosti a dovednosti, rytmizace, fantazie, slovní zásoba a vyjadřování apod.

Všechny činnosti si děti opakovaně vyzkoušely a prostřednictvím piktogramů vyjádřily, jak se jim jednotlivé aktivity líbily.

1 Přehled poznatků

Stěžejními dokumenty pro speciální vzdělávání v České republice jsou Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a dále novelizovaná vyhláška č. 214/2012 Sb. o předškolním vzdělávání.

Vzdělávání je zajišťováno vzdělávacími institucemi (školami), kterým dává konkrétní podněty pro práci národní program vzdělávání (dále jen NPV), což je „dokument formující vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směrodatných pro vývoj vzdělávací soustavy odrážející celospolečenské zájmy.“ (Anonymus1. 2001). Na NPV navazuje Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP). Tím rozumíme „kurikulární dokument státní úrovně obecně platný pro určitou úroveň vzdělávání“ Smolíková et al. (2004, s. 44). V souladu s ním škola vypracovává a realizuje svůj školní vzdělávací program. RVP vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Z RVP vychází rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), což je opět kurikulární dokument státní úrovně platný pro veškeré předškolní vzdělávání. Vymezuje zejména:

- cíle předškolního vzdělávání,
- klíčové kompetence,
- vzdělávací obsah a podmínky vzdělávání,
- zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

V souladu s ním mateřské školy vypracovávají a realizují své školní vzdělávací programy. Smolíková et al. (2004).

Školním vzdělávacím programem (dále jen ŠVP) rozumíme dokument, který si každá škola sestavuje sama, dle požadavků RVP. Školský zákon ustanovuje ŠVP jako povinnou součást dokumentace mateřské školy. ŠVP je veřejným dokumentem. Smolíková et al. (2004). Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen ŠVP PV) je „jedinečný dokument, podle něhož se uskutečňuje vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole; každá škola si vypracovává svůj, a to v souladu s RVP PV a konkrétními podmínkami školy“ Smolíková et al. (2004, s. 44).

Celek propojující očekávané výstupy a „učivo“ odpovídající úrovni předškolního vzdělávání se nazývá vzdělávací obsah předškolního vzdělávání. RVP PV je členěn do vzdělávacích oblastí, což jsou části vzdělávacího obsahu vzniklé jeho orientačním členěním. V RVP PV je toto členění odvozeno od interakčních oblastí. RVP PV obsahuje pět vzdělávacích oblastí: biologická, psychologická, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální.

Ve vzdělávacím obsahu předškolního vzdělávání jsou zahrnuty klíčové kompetence, což jsou „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot* důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti.“ Smolíková et al. (2004, s. 9) Z klíčových kompetencí pak vycházejí klíčové kompetence v předškolním vzdělávání, kterými rozumíme „soubory elementárních poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání. Patří k nim kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a interpersonální, kompetence činnostní a občanské. Orientace pedagoga k utváření klíčových kompetencí podstatným způsobem usměrňuje jeho práci (volbu forem a metod).“ Smolíková et al. (2004, s. 43).

Smolíková et al. (2004, s. 44) uvádějí, že „projekt, program či plán záměrného vzdělávacího působení, jeho obsahovou náplň a zároveň i dosažený výsledek v podobě zkušenosti, kterou jedinec během realizace vzdělávání získá“ se nazývá kurikulum.

Nepostradatelnou součástí vzdělávacího procesu je „průběžné vyhodnocování procesu vzdělávání (vzdělávacích činností, situací, podmínek) a jeho výsledků.“ Tomuto průběžnému vyhodnocování říkáme evaluace. Ta „je realizována systematicky a pravidelně a její výsledky jsou v praxi smysluplně využívány. Evaluace probíhá na úrovni školy nebo na úrovni třídy. Evaluace může být vnější i vnitřní“ Smolíková et al. (2004, s. 43). Autoři dále uvádějí, že autoevaluace školy je „systematické posuzování a vyhodnocování procesu vzdělávání a jeho výsledků realizované účastníky vzdělávacího procesu; výsledky slouží jako zpětná vazba pro zkvalitnění činností školy.“

Jednou z možností vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je integrace. Kudláček & Machová, (2008, s. 18) uvádějí, že „paralelní vzdělávání žáků s TP po boku jejich vrstevníků může napomáhat k jejich pozdějšímu začlenění do širší společnosti“. Individuální integrací se dle vyhlášky

MŠMT č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, rozumí vzdělávání žáka:

- v běžné škole,
- v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

V případě potřeby by měl ředitel vzdělávacího zařízení zajistit žákovi sestavení individuálního vzdělávacího plánu. Tento „by měl být vytvořen na základě diagnostiky skupinou odborníků ve spolupráci s rodinou žáka s TP i žákem samotným“ (Kudláček & Ješina, 2008, s. 41). Dále u nás existuje také možnost zažádat si o služby asistenta pedagoga, což je „pedagogický pracovník s prioritním posláním podpořit integrované vzdělávání žáků se zdravotním postižením“ (Ješina & Kudláček & kol., 2011, s. 54).

V rámci vyučování se využívá tzv. kooperativní učení, které je založené na vzájemné spolupráci dětí při řešení společných složitějších problémů a situací. Učí děti rozdělovat si role a úkoly, plánovat činnosti, spolupracovat, pomáhat si, radit si, vyvíjet společné úsilí, kontrolovat a hodnotit společnou práci.

Speciálně pedagogická centra (SPC) patří spolu s pedagogicko-psychologickými poradnami a středisky výchovné péče mezi školská poradenská zařízení. SPC poskytují poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním integrovaným ve školách a školských zařízeních, dále pak žákům se zdravotním postižením a znevýhodněním ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy, žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s hlubokým mentálním postižením. SPC vykonává svou činnost ambulantně na pracovišti centra. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Nielsenová (1998, s. 117) definuje ranou péči jako soustavu „služeb a programů poskytovaných ohroženým dětem, dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám, s cílem eliminovat nebo zmírnit důsledky postižení a poskytnout rodině, dítěti i společnosti předpoklady sociální integrace.“ Dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách je raná péče sociální službou.

1.1 Vybrané aspekty vývoje dětí předškolního věku

Předškolním věkem, jenž Vágnerová (2008) označuje také jako věk hry, rozumíme období ve vývoji dítěte od 3 do 6 resp. 7 let, které končí nástupem do základní školy.

Základním charakteristickým rysem tohoto období je rozšiřování poznatků, schopnost regulovat jednání podle instrukcí (společná činnost je nahrazována samostatným vykonáváním instrukcí dospělého). U dětí dochází také k prvnímu odpoutání od rodiny, které je spojeno zejména s nástupem jedince do mateřské školy. S tím souvisí také větší kontakt s vrstevníky.

Pro děti je typické učení se novým věcem a také období otázek: Proč...? Zajímají se o zplození a zrození člověka (jak samy vznikly). Smrt je tajemným pojmem, avšak často o ní přemýšlejí (bojí se jí).

Děti často připodobňují lidské vlastnosti neživým věcem. Je důležité dítě stimulovat a podněcovat (řeč, hračky), uspokojovat jeho citové potřeby, dále jej socializovat kontaktem s vrstevníky a kolektivními hrami.

Jedinec si je dobře vědom, co je jeho povinností, co má a co nemá dělat a proč. Rád se ztotožňuje s rodiči nebo s nějakým vzorem.

Vývoj poznávacích procesů

Vágnerová (2007) uvádí, že poznávání je u dítěte předškolního věku „zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí“. Toto období můžeme také nazvat jako období názorného, intuitivního myšlení. Myšlení dítěte předškolního věku je nepřesné a má mnohá omezení, protože ještě nerespektuje zákony logiky. V této oblasti dochází k postupnému přechodu od soustředění se na jednotlivé části celku k vnímání celku jako takového.

Motorika

V oblasti pohybu je již u tříletých dětí dobře rozvinutá jemná motorika. Děti jsou schopny vykonávat činnosti, při nichž je zapotřebí dobře koordinovaných pohybů (modelování, navlékání, šití apod.).

Typickým vyjádřením názoru dítěte předškolního věku je kresba a hra.

Kresba

Kresba je dle Vágnerové (2007) „neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe.“ Kresba je tedy hrou a zároveň nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem - kresbou poví více, než by dovedlo nebo

se odvážilo říci slovy (může vyjadřovat i svá nesplnitelná přání). Kreslí především to, co zná.

Hra

Je taktéž symbolickou funkcí. Dítě se pomocí hry snaží uspokojit přání, která ví, že v běžném životě splnit nejde. Pro dítě je hra vlastním vyjádřením reality, postoje ke světu i k sobě samému.

Petrovskij et al. (1977, s 50) uvádějí, že „v předškolním věku je vedoucím druhem činnosti *hra*. Hra vyvolává kvalitativní změny v psychice dítěte: ve hře se kladou základy pro učební činnost, která se stává vedoucí v školních letech.“ Dále tvrdí, že „*základním obsahem hry mladšího školního dítěte je reprodukování úkonů*. Důležité je zdůraznit, že v tomto údobí si děti zpravidla hrají osamoceně; i když jsou spojeny hrovým materiálem nebo i dospělými, přesto jsou to *hry vedle sebe*, nikoli však hry spolu. O společné hry děti jeví malý zájem a klidně se každé věnuje svému předmětu. Poněkud jinak probíhá hra u starších předškolních dětí. Jestliže batolata při hraní jednotlivých úkonů převzatých od dospělého na sebe ještě neberou roli, která je adekvátní těmto úkonům, pak starší děti začínají hrát kteroukoli roli.“ Petrovskij et al. (1977, s 53).

Pohádky jsou dítěti blízké svou časovou neurčitostí (byl jednou jeden král...), záhadným umístěním (za sedmero horami a sedmero řekami...) a tajemností, která z toho vyplývá. Postavy jsou výrazné typy: král, uhlíř, princezna, kouzelník. Dítěti je blízké i proměňování zvířat v lidi a naopak. Lidé se rozdělují na dobré a zlé, popisy jsou jednoduché. Naslouchání pohádce má pro dítě podobný citový význam jako hra (může se při něm hravou formou vyrovnávat se svými strachy a konflikty).

Vývoj paměti

Závisí na zrání příslušných mozkových struktur, aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti. Dítě předškolního věku má vzpomínek pouze malé množství a jsou pouze útržkovité a nepřesné. V tomto věku jsou dětské vzpomínky snadno ovlivnitelné, protože je děti rychle zapomínají.

Vývoj verbálních schopností

V období předškolního věku dochází u dítěte k rychlému rozvoji řeči, což je zapříčiněno

potřebou dítěte dorozumět se v kolektivu. Jestliže dítě nemá dostatečnou slovní zásobu a správnou výslovnost není schopno se řádně dorozumět, což ho handicapuje v interakci s okolím. Na dítě tak vzniká tlak, který ho nutí osvojit si správnou techniku řeči a rozšířit slovní zásobu. Děti předškolního věku dokáží již velmi obstojně vyjádřit své potřeby a pocity. Čím jsou děti starší, tím více si uvědomují důležitost vhodné komunikace s dospělými. Vědí, že v přítomnosti dospělých nesmí říkat nahlas sprostá slova (potichu to samozřejmě zkoušejí, ale uvědomují si, že je to špatné), dále si uvědomují, že musí poprosit i poděkovat. Kolem pátého roku již začínají děti používat v komunikaci při popisování minulý čas. Kolem šestého roku věku pozorujeme u dítěte silný rozvoj řeči (cca 3000 slov).

Emoční vývoj

Dítě se učí ovládat emoce postupně. Jeví se jako egocentrické (nechápe, že druzí mají jiný pohled). Dle Vágnerové (2007) je emoční prožívání dětí předškolního věku „charakteristické **větší stabilitou a vyrovnaností**, než jaká byla typická pro batolecí věk. Jejich citové prožitky bývají intenzivní, stále snadno přecházejí z jedné kvality do druhé, např. se střídá smích a pláč. Většina emocí je stále vázána na aktuální situaci, je nějak spojena s momentálním uspokojením či neuspokojením.“

Socializace

„Socializace a rozvoj osobnosti jedince, probíhá v interakci, dítě rozvíjí svou individualitu v kontaktu s jinými lidmi“ Vágnerová (2007). Nové zkušenosti důležité pro další osobnostní rozvoj dítě získává interakcí s rodinou, dospělými lidmi a v kontaktu s vrstevníky. Díky socializaci se u dítěte rozvíjí prožívání, hodnocení, sebepojetí i sebehodnocení. U dětí v souvislosti se socializací můžeme pozorovat také změnu chování.

Primární sférou socializace je rodina. Zde se dítě cítí jistě a v bezpečí. V rodině si dítě osvojí základní způsoby sociálního chování, které může následně uplatňovat v interakci s vrstevníky případně s jinými dospělými lidmi.

Sekundární sférou socializace je již zmiňovaná interakce s vrstevníky (např. v mateřské škole).

1.2 Úvod do problematiky osob se zrakovým postižením

„Zásadním momentem pro optimální vývoj dítěte kromě bezproblémového těhotenství

je porod a následná poporodní péče. Průběh porodu značně ovlivňuje další vývoj dítěte a mezi závažné rizikové faktory během porodu patří akutní či chronická hypoxie (nedostatek kyslíku) nebo infekce plodu a novorozence. U řady novorozenců vedou tyto komplikace po porodu k závažnému ohrožení zdravotního stavu a významně snižují kvalitu jejich dalšího vývoje vznikem dětské mozkové obrny, centrálních i periferních poruch zraku, sluchu apod.“ Vítková (2011, s.41).

1.2.1 Možnosti klasifikace osob se zrakovým postižením

„Zraková vada může být posuzována z více hledisek. Základními kritérii klasifikace jsou: doba vzniku, příčina, druh a stupeň zachovaného zrakového potenciálu.“ (Růžičková, 2011, s. 21).

Světová zdravotnická organizace (WHO) uvádí ve své desáté revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů) toto medicínské dělení zrakových vad:

- H00–H06 Nemoci očního víčka, slzného ústrojí a očnice
- H10–H13 Onemocnění spojivky
- H15–H22 Nemoci skléry, rohovky, duhovky a řasnatého tělesa
- H25–H28 Onemocnění čočky
- H30–H36 Nemoci cévnatky – chorioidey a sítnice – retiny
- H40–H42 Glaukom
- H43–H45 Nemoci sklivce a očního bulbu
- H46–H48 Nemoci zrakového nervu a zrakových drah
- H49–H52 Poruchy očních svalů, binokulárního pohybu, akomodace a refrakce
- H53–H54 Poruchy vidění a slepota
- H55–H59 Jiné nemoci oka a očních adnex

Růžičková (2011, s. 23-24) shrnula jednotlivé možnosti klasifikace osob se zrakovým postižením takto:

1. Klasifikace dle etiologie: orgánové a funkční.
2. Klasifikace dle doby vzniku postižení: vrozené (kongenitální, prenatální a perinatální) a získané (postnatální, juvenilní, senilní).
3. Klasifikace dle progresu vady: regredující, ustálená nebo progredující.

4. Klasifikace dle typu zrakové vady: ztráta zrakové ostrosti, změny šíře zorného pole, okulomotorické poruchy a poruchy binokulárního vidění, narušené rozlišování barev, snížená citlivost na kontrast, obtíže se zpracováním zrakových informací, aj.
5. Klasifikace dle charakteristických symptomů: akutní, chronické nebo recidivující.
6. Klasifikace dle věku: raný a předškolní věk, školní věk, dospělost a stáří.
7. Klasifikace dle stupně akceptace postižení a dalších psychologických proměnných.
8. Klasifikace dle sociálního zázemí: funkční, dysfunkční nebo chybějící.
9. Klasifikace dle přítomnosti dalšího znevýhodnění: změny vizáže, kombinace s jedním nebo více jedinečnými druhy postižení, jiné diskriminující či znevýhodňující situace trvalého charakteru, které komplikují výchovu, vzdělávání, socializaci, rehabilitaci a integraci.

Finková & Trefilíková (2012) uvádějí, že se pro „ speciálněpedagogickou praxi běžně rozlišují 4 základní kategorie osob se zrakovým postižením:

- osoby nevidomé,
- osoby se zbytky zraku,
- osoby slabozraké,
- osoby s poruchami binokulárního vidění.“

Osoby nevidomé

Nevidomost je dle Krause et al. (1997, s. 317) „ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 33/60 – světlocit.“ Nevidomost dělíme na praktickou nevidomost a úplnou (skutečnou) nevidomost.

Praktická nevidomost je, jak uvádí Moravcová (2004) in Hamadová, P., & Květoňová, L., & Nováková, Z., (2007, s. 39), „vymezena poklesem zrakové ostrosti v rozmezí 1/60 – světlocit se správnou projekcí nebo omezeným zorným polem méně jak 5 stupňů kolem.“

Úplná/Totální nevidomost „se pohybuje mezi zachovalým světlocitem s chybnou projekcí a ztrátou světlocitu. Etiologicky rozlišujeme nevidomost na vrozenou a získanou U **Osleplých** jedinců mají zachované zrakové představy v paměti významnou roli pro

formování obrazového myšlení a prostorovou orientaci.“ Hamadová, P., & Květoňová, L., & Nováková, Z., (2007, s. 39).

Osoby se zbytky zraku

Finková, D., & Trefilíková, T. (2012, s. 41) uvádějí jako osobu se zbytky zraku „jedince s viděním v rozsahu těžké slabozrakosti až praktické slepoty.“ Hamadová, P., & Květoňová, L., & Nováková, Z., (2007, s. 38) zastávají názor, že „osoby se zbytky zraku (částečně vidící) představují skupinu na hranici mezi osobami slabozrakými a nevidomými.“

Podle Květoňové, L., & Šumníkové, P.,(2010, s. 14) pro tyto osoby „orientace v prostoru za použití zraku zpravidla není možná“.

Osoby slabozraké

Kraus et al. (1997, s. 317) definují slabozrakost jako „ireverzibilní pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně.“ Autoři dále dělí slabozrakost na lehkou, střední a těžkou. Hamadová, P., & Květoňová, L., & Nováková, Z., (2007, s. 36-37) charakterizují slabozrakost jako „nevratný pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně.“ Dále uvádějí, že „k problémům se sníženým vizem se často přidružují problémy s poruchami zorného pole, objevují se skotomy (výpadky) v zorném poli. Slabozrakost se projevuje omezením (snížení rychlosti a přesnosti) zrakových schopností a deformací zrakových představ.“

Osoby s poruchami binokulárního vidění

Keblová & Lindáková & Novák (2000, s. 6) definují jednoduché binokulární vidění takto: „vidění oběma očima současně, schopnost vidět oběma očima pozorovaný předmět nezdvojený, jednoduchý.“ Autoři dále uvádějí, že „jednoduché binokulární vidění není vrozené, ale vyvíjí se společně se sítnicí oka do jednoho roku věku dítěte a asi do šesti let se upevňuje. Binokulární vidění se rozvíjí především v předškolním věku. K jeho stabilizaci nedojde před šestým rokem.“

„Hybnost oka je zajištěna 6 okohybnými svaly, které provádějí pohyby v devíti pohledových směrech. Binokulární vidění je koordinovaná senzomotorická činnost obou očí, která zajišťuje vytvoření jednoduchého, prostorového obrazu (stereopsi). Toto spojení je předpokladem hloubkového (prostorového, trojrozměrného) vidění. Rozdílná zraková

ostrost obou očí (případně jiné překážky) způsobuje neschopnost spojení obrazů obou očí v jediný binokulární obraz (fúzi).“ (Kraus, 1997 in Růžičková 2011, s. 29). Jako poruchy binokulárního vidění rozlišujeme strabismus (šilhavost) a amblyopii (tupozrakost). Keblová in Finková & Trefilíková (2012, s. 42) definuje strabismus takto: „Šilhavost je porucha rovnovážného postavení očí. Osy očí nejsou rovnoběžné, obrázky v pravém a levém oku nevznikají na stejném místě na sítnici a nedochází ke spojení obrázků, naopak vzniká dvojitý obraz.“ Keblová & Lindáková & Novák (2000, s. 7) o šilhavosti (strabismu) uvádějí následující „při vzniku šilhavosti nesplynou obrazy z obou očí v jeden vjem. Dítě vidí dvojitě. Postupně se však naučí potlačovat obraz z osově uchýleného oka. Zrakové funkce tohoto oka slábnou a postupně se vyvíjí tak silná tupozrakost, že oko, které je jinak zdravé, je prakticky vyřazeno z činnosti.“ Keblová in Finková & Trefilíková (2012, s. 42) vymezuje amblyopii takto „tupozrakost je podstatné snížení zrakové ostrosti jednoho oka. Důsledkem je nedostatečný rozvoj binokulárního vidění.“

1.2.2 Dopad zrakového postižení na vývoj dítěte

„Poznávací procesy jsou v důsledku sensorické deprivace značně omezeny. Dítě trpí menším přísunem podnětů, má méně zkušeností, protože informace vizuální charakteru mohou zcela chybět. To zpravidla vede ke snížení celkové aktivační úrovně. Obtížné vnímání prostoru omezuje pohyb a aktivity s ním spojené. Normálně vidící děti využívají při seznamování s prostorem mj. taktilních a haptických zkušeností.“ Kvetňová-Švecová (2004, s. 80)

Vnímání

Růžičková (2011, s. 44) uvádí, že „v běžném životě nevidomých osob zůstává výrazně větší oblast předmětného prostředí nepoznána. Pokud osoba objekty nerozpozná náhradními cestami (nejčastěji prostřednictvím zvuku, hmatu či obojího zároveň) nebo je neregistruje z předchozí zkušenosti (např. rozmístění nábytku ve známé místnosti), nemohou být vnímány. To s sebou samozřejmě nese předpoklad méně přesného rozhodování a situačního jednání. V případě nevidomých tedy nezbývá než naučit se využívat náhradních cest k dosažení potřebných informací a vytváření představ o prostředí.“

Sociální vnímání: „Omezení nebo absence zrakové kontroly v sociálních situacích je považováno za jednu z významných komunikačních bariér osob s těžším stupněm zrakového postižení. Specifika vnímání při sociální komunikaci je vhodné registrovat v obou

jejích složkách: verbální a neverbální.“ Růžičková (2011, s. 45). „Verbální složka komunikace využívá jazyka k pojmenování a kategorizaci vnímaného. Na tomto základě se rozvíjí pojmově-logické myšlení. Prostřednictvím jazyka a řeči dochází k dorozumívání, vzájemnému sdělování informací, předávání zkušeností.“ (Nakonečný in Růžičková 2011, s. 45). „Neverbální složka výrazně ovlivňuje průběh komunikace i význam sdělovaného. Pokud člověk se zrakovým postižením není schopen neverbální projevy za daných podmínek rozlišit, je vystaven jistému znevýhodnění. Nedostatky ve vnímání lze samozřejmě částečně kompenzovat pomocí jiných dostupných zdrojů.“ Jak uvádí Růžičková (2011, s. 46).

Pohybový vývoj

Hamadová et al. (2007, s. 63-64) uvádí, že podle Kingsleyové (1997) „dochází u dětí s těžkým zrakovým postižením v raném věku **k opoždění vývoje za kalendářním věkem a přeskočení některých vývojových fází**. Děje se tak z důvodu ztráty motivace, jelikož dítě nevidí v okolí atraktivní předměty, které by ho navnadily k pohybu. Pohyb za zvukem je mnohem složitější než vizuálně řízený pohyb a objevuje se tedy až na dalším vývojovém stupni.“

Autorky se dále přiklánějí k názoru, že „těžce zrakově postižené děti se zdravým centrálním nervovým systémem, jimž nebyly poskytovány adekvátní příležitosti k získávání motorických dovedností, jsou často opožděny v celkovém vývoji.“ Hamadová et al. (2007, s. 64).

Koncentrace pozornosti

„Je třeba rozvíjet pozornost, paměť, myšlení zejména prostřednictvím řeči. Uvážíme-li, že zrak je důležitým faktorem udržujícím pozornost k přijímání podnětů, pak jeho absence, či nízká úroveň vizuální informace způsobuje, že celková mozková činnost je na nízké úrovni.“ Květoňová-Švecová (2004, s. 80). autorka dále uvádí, že „zde vyvstává nutnost kompenzace zrakového vnímání, která dítě aktivizuje. K opožděnému vývoji u zrakově postižených se lze vyjádřit tak, že je ovlivněn sekundárně. Nižší úroveň pozornosti bývá hodnocena jako nezralost, nedostatečná zaměřenost, slabší koncentrovanost a povrchnost. Pokud je dítě koncentrované, pak působení rušivých vlivů vizuálního charakteru je značně minimalizováno.“ „Koncentrace pozornosti je nutná při běžných činnostech jako je prostorová orientace aj. Ve věku od tří do šesti let je pozornost orientována na náhradní smysly

a dosahuje určité kvality.“ Květoňová-Švecová (2004, s. 81).

Růžičková (2011, s. 47) definuje pozornost takto: „pozornost je funkce vědomí, která umožňuje selektivní výběr podnětů. Existují dva druhy pozornosti: bezděčná a záměrná.“ Růžičková (2011, s. 47) zastává názor, že je zaměřenost pozornosti obecně spojována „jak s osobním nastavením člověka, tak s jeho emociálním naladěním.“ Autorka dále uvádí, že „aktuální i dlouhodobý stav emocionálního prožívání ovlivňuje schopnost koncentrace pozornosti.“

„V případě člověka se zrakovým postižením platí, že pozornost přitahují primárně podněty, které jsou pro jeho vnímání alespoň částečně rozlišitelné a pochopitelné. Problémem je, že se nutně nemusí shodovat s podněty pro danou situaci zásadními.“ „Pokud je úroveň zrakového čítí natolik snížena, že neumožňuje efektivní využití, je jedinec nucen přesunout pozornost na alternativní vjemy a zdroje informací. Návyk koncentrovat pozornost současně na podněty hmatové i sluchové (ve vybraných situacích a činnostech i jiné) může být spojen se značnými potížemi a je tedy nutné danou dovednost záměrně trénovat.“ Růžičková (2011, s. 48).

Paměť a zrakové učení

„V případě osob se zrakovým postižením je třeba vyjít z premisy, že *paměť musí být využívána ve větší míře a s vyšší mírou záměrnosti*, aby bylo docíleno výsledku srovnatelného s intaktní populací. Jedním z požadavků na speciální edukaci je v případě částečně vidících využití zraku přednostně při učení dosud neznámé látky, což umožní vytváření co nejpřesnějších zrakových představ a budování zrakové paměti. V případě nevidomých jsou využívány prostředky substituce a kompenzace. Významnou determinantou zapamatování je pochopení obsahu učební látky. To je v případě učení bez vizuální podpory taktéž problematické. Pokud studijní látka není bez zrakové opory srozumitelná, je také obtížněji zapamatovatelná a především později hůře vybavitelná.

Z uvedeného vyplývá, jak podstatné je pro edukaci osob se zrakovým postižením uplatňování multisenzoriálního přístupu. Za nejvhodnější náhradu zraku lze považovat hmatové vnímání, které na rozdíl od sluchového umožňuje vytváření konkrétních představ.“ Růžičková (2011, s. 50).

„Paměť sehrává velmi důležitou roli v praktickém životě zrakově postiženého. Tam, kde si vidící člověk ve zlomku sekundy zkontroluje např. rozmístění nábytku v místnosti,

je zrakově postižené dítě odkázáno na svoji paměť (např. nevidomé dítě musí místnost projít). Prostřednictvím paměti jsou nevidomí, resp. zrakově postižení odkázáni na uchování různých informací. Z hlediska rozvoje myšlení ovlivňuje zrakové poškození etapu senzomotorické a symbolické fáze.“ Autorka dále uvádí, že „omezené zrakové vnímání působí nedostatečnou smyslovou zkušeností, a tím je narušována diferenciací představ. To vystupuje jako překážka procesu generalizace v poznávání.“ Květoňová-Švecová (2004, s. 81).

„Při práci se zrakově postiženým dítětem by speciální výchova měla být bohatá na taktilní informace, a to zejména v průběhu prvního roku života. Je velmi žádoucí, aby hmatové a zrakové informace přicházely současně, a tím by se při zpracování v mozku vzájemně doplňovaly. Hmatové vnímání v případě zrakového postižení nahrazuje zrakové vnímání, ale je třeba vzít v úvahu jeho kvalitativně odlišná specifika. Jde o vnímání sukcesivní, tedy od celku k části nebo naopak, předměty i prostor nelze vnímat bez zrakové kontroly najednou, ale postupně. Vnímání se účastní i další psychické procesy, jako je pozornost resp. její koncentrace, paměť a myšlení. V případě zachovalého zrakového vnímání u dětí se zbytky zraku zůstává zrakové vnímání dominantní a zde je nesporně užitečné provádět zrakovou stimulaci, která učí dítě zraku využívat, zejména ke vnímání prostoru.“ Květoňová-Švecová (2004, s. 80)

1.3 Systém vzdělávání mateřských škol v České republice

Díky zákonu č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání.

V předškolním vzdělávání jsou rozdíly v individuálních výkonech dětí stejně jako jejich osobnostní rozdíly vnímány jako přirozené. Proto předškolní vzdělávání neusiluje o vyrovnání těchto rozdílů a výkonů dětí. Jeho úkolem má být vyrovnání dětských vzdělávacích šancí. Předškolní vzdělávání je tedy prvotním stupněm veřejného vzdělávání, které je organizované a řídí se pokyny a požadavky MŠMT.

V zájmu dítěte se musí vyučující v předškolním vzdělávání oprostít od skoků ve výuce. Vždy je třeba brát zřetel na plynulé navázání jednotlivých výukových celků a na předložení problematiky dětem přiměřenou formou. Předškolní vzdělávání je založeno na stejných zásadách a řídí se totožnými cíli jako ostatní obory a úrovně vzdělávání. Základem je, aby si děti od raného věku osvojily základy klíčových kompetencí a tím získaly předpoklady pro

kvalitní celoživotní vzdělávání, což v budoucnu může vést ke zvýšení možností a kvality společenského uplatnění.

V České republice je předškolní vzdělávání zabezpečováno mateřskými školami, mateřskými školami s upraveným vzdělávacím programem, případně je zajišťováno v přípravných třídách základních škol. Mateřská škola je tedy druhem školy, proto se v procesu vzdělávání a v jeho organizaci musí řídit obdobnými pravidly jako ostatní školy. (RVP PV 2004).

V RVP PV (2004) se uvádí, že „předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla *od tří do šesti (sedmi) let*. Přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.“

Školský zákon uvádí, že je poskytování předškolního vzdělávání veřejná služba.

Mateřské školy se mohou organizačně dělit na třídy. Do těchto tříd můžeme přijímat děti stejného věku (třídy věkově homogenní), nebo různého věku (třídy věkově heterogenní). Dále je zde také možnost vytvářet třídy integrované a to tak, že zařadíme do tříd běžných mateřských škol děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Předškolní vzdělávání má *usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu*. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané,“ jak udává RVP PV (2004).

Mezi funkcemi, které mateřské školy a předškolní vzdělávání vůbec zastávají, má nej-důležitější roli především vytváření předpokladů pro pokračování ve vzdělávání. Tento úkol má předškolní vzdělávání zajišťovat pomocí maximální podpory individuálních možností dětí, což by mělo umožnit dětem dospět k optimální úrovni osobního rozvoje a učení (k individuálně dosažitelné úrovni rozvoje) v době, kdy mají opustit mateřskou školu.

Při přechodu z předškolního vzdělávání na základní vzdělávání je stěžejním prvkem plynulé propojení návazností a tím tedy i maximální využití a uplatnění získaných vědomostí dětí. Důležité je, aby základní škola v počátcích své spolupráce s dítětem brala v úvahu přirozené rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí, zohledňovala jejich individualitu, psychologická i didaktická specifika vzdělávání dětí dané věkové skupiny a dle těchto zjištění následně uvážlivě zvolila adekvátní formy a metody vzdělávání.

„Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol *diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dětem, které to potřebují (dětem s nerovnoměrnostmi ve vývoji, dětem se zdravotním postižením, se zdravotním a sociálním znevýhodněním), má předškolní vzdělávání, na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje dítěte i jeho dalších rozvojových možností, poskytovat *včasnou speciálně pedagogickou péči* a tím zlepšovat jejich životní i vzdělávací šance.“ RVP PV (2004)

Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno:

- a) formou individuální integrace,
- b) formou skupinové integrace,
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo
- d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c).

V případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy se stanoví individuální vzdělávací plán. IVP pro každého žáka se speciálně vzdělávacími potřebami nechá sestavit „ředitel školy ve spolupráci se speciálněpedagogickým centrem případně pedagogickopsychologickou poradnou“ (Ješina, & Kudláček a kol. 2011, 52), a to „k termínu jeho nástupu do kmenové školy“(tamtéž).

System vzdělání pro žáky se SVP

- Mateřská škola speciální
- Základní škola praktická (zvláštní škola)
- Základní škola speciální (pomocná škola)
- Praktické školy
- Odborná učiliště

V České republice funguje několik mateřských škol pro děti se zrakovým postižením např. V Olomouci, Brně, Praze, Plzni, Českých Budějovicích, Hradci Králové, Havířově nebo ve Zlíně.

Důležitou součástí vzdělávání jsou zásady v interakci vyučující – žák., které Grecmanová et al., (1999, s. 154-160) rozdělují a definují takto:

Zásada názornosti vychovatel by měl umožnit vychovávaným vnímat předkládaný obsah, pokud možno, všemi smysly (nejen sluchem nebo zrakem) a tak usnadnit rozumové

poznání.

Zásada trvalosti „Trvalost je podmíněna jednak samotnou úrovní a kvalitou osvojení, jednak úspěšným překonáním zapomínání. Nejúčinnější je režim opakování v časových limitech. Opakování brzy po osvojení je nejúčinnější, další frekvence je dána individuálně“ (Krejčí, 1991, s. 152 in Grecmanová et al. 1999, s. 155).

Zásada soustavnosti požaduje logické uspořádání poznatků do soustavy, kde jednotlivé jevy a události na sebe navazují a jsou spolu dynamicky propojené v systému.

Zásada cílevědomosti je perspektivní zaměření výchovného procesu, který má odpovídající program, určitý výchovný styl a adekvátní výchovné metody.

Zásada vědeckosti zdůrazňuje, aby v průběhu výchovného procesu byly podávány informace, které jsou v souladu s vědeckými poznatky při toleranci náboženského přesvědčení a duchovního života všech zúčastněných.

Zásada spojení výchovy se životem usiluje o vytvoření souvislostí mezi výchovným působením a životní realitou.

Zásada spolupráce všech vychovatelů předpokládá spolupráci mezi profesionálními vychovateli a počítá také s rodiči jako aktivními partnery a spolutvárci výchovného procesu.

Co je tedy zásadní pro předškolní a školní vzdělávání? Klenková, Vítková et al. (2011, s. 186) považují za zásadní „podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání a i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené **individuálním potřebám** optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající **podmínky** pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“

1.4 Psychomotorika dětí předškolního věku

Co je psychomotorika? „Psychomotorika je odpovědná výchova pohybem, prováděna hravě, zábavně a nápaditě, ale zároveň účelně a promyšleně. Jedná se o bezděčné prožívání radosti z pohybu. Rovnoměrně rozvíjí fyzickou a psychickou stránku dítěte a její podstatou je získat co nejvíce zkušeností o sobě samém, svém těle a světě kolem nás.“ (Pohlodková, 2007, s. 8). Psychomotorika poukazuje na úzké spojení duševních procesů a motoriky (tělesných procesů).

„Pro vývoj a učební procesy jsou rozhodující především pohyb, jednání a vnímání. Význam pohybu (nebo motorického chování) pro nejrůznější učební procesy je o to větší, čím je dítě mladší. Pro věkovou kategorii, která nás zajímá, to platí obzvlášť. *Rozvoj dětské osobnosti (citový život, kognitivní vývoj, sociální chování, komunikace) se uskutečňuje především přes pohybové procesy a procesy vnímání.*“ Jak uvádí Hermová (1997, s. 9).

Jak uvádějí autorky výše, nedílnou součástí lidského vývoje je pohyb. Pokud budou děti omezovány v rozvoji pohybových aktivit a bude jim neustále zakazováno prozkoumávání okolního světa (například kvůli přílišné opatrnosti rodičů), může u takto omezovaných dětí dojít ke špatnému nejen fyzickému, ale i psychickému rozvoji. Proto je důležité děti podporovat v aktivitách, dávat jim dostatek vnějších podnětů, snažit se rozvíjet s nimi jemnou i hrubou motoriku a socializovat je do skupiny stejně starých dětí. Socializace jedince do skupiny dětí stejného věku je velice důležitá. Vede totiž k osamostatnění, rozvoji komunikace i kooperace s ostatními dětmi, což je nedílnou součástí nejen při hrách, ale i při vývoji dítěte. Při hrách děti hrají role (např. učitel, prodavač, doktor) a tím si utužují pravidla a uvědomí si, že jako aktivní účastníci situace mají jistá práva, ale také povinnosti (např. že si v obchodě mohou vybrat libovolné zboží, ale při odchodu za něj musí zaplatit).

Vývoj řeči dětí v mateřské škole je často nepřiměřený jejich věku. Jednou z příčin mohou být chybějící vzory nutné k výuce řeči. Děti v mateřských školách jsou zpravidla stejně staré a jejich jazyková úroveň je podobná. I když se vyučující snaží na děti mluvit a rozvíjet jejich slovní zásobu, jsou obrovskou překážkou početné skupiny a nutnost péče o tyto děti. Psychomotorické hry mají zásadní vliv na pozitivní vývoj řeči dětí v mateřských školách, protože řeč a pohyb spolu úzce souvisejí.

Psychomotorika, tedy cílený a rovnoměrný rozvoj psychické i fyzické stránky dítěte, je nedílnou součástí práce s dítětem předškolního věku.

2 Cíl a úkoly práce

Cílem této bakalářské práce bylo modifikovat, ověřit a evaluovat vybrané hry pohybového charakteru u vybrané skupiny dětí se zrakovým postižením v integrované mateřské škole Prof. V. Vejdovského v Olomouci.

Nejprve jsem tedy analyzovala relevantní literaturu a inspirovala se hrami s ohledem na potřeby a možnosti dětí dané věkové a psychomotorické úrovně. Po té jsem modifikovala nebo vytvořila jednotlivé aktivity, které by zábavnou formou rozvíjely psychomotorickou stránku dětí.

Cílem práce tedy bylo sestavení sborníku ověřených aktivit pro děti v integrované mateřské škole.

Úkoly práce:

- 1) Analyzovat relevantní literaturu.
- 2) Modifikovat vybrané pohybové aktivity.
- 3) Vytvoření vlastních pohybových aktivit.
- 4) Realizace pohybových aktivit.
- 5) Evaluace.
- 6) Vytvoření sborníku vhodných pohybových aktivit.

3 Metodika

3.1 Postup práce

Od ledna 2013 jsem navštěvovala Mateřskou školu Prof. V. Vejvodského v Olomouci. Tuto mateřskou školu navštěvuje 12 dětí (4 dívky a 8 chlapců) a vedou ji dvě vyučující. Několik měsíců jsem docházela dvakrát až třikrát do týdne do školky, abychom se s dětmi poznali, zvykli si na sebe a abych zjistila, jaký přístup k práci s těmito dětmi mám zvolit. Nejprve jsem pod dohledem vyučujících s dětmi vykonávala aktivity, které znaly. Později jsem se snažila upravit mě známé hry a následně vymyslet další aktivity, které by děti bavily a zároveň podporovaly rozvoj dětské psychomotoriky.

Mnoho z her jsem musela v průběhu práce s dětmi upravovat a zjednodušovat, protože jsem ne zvolila vhodnou obtížnost, případně náročnost na počet a aktivitu přítomných dětí. Nejednou se mi stalo, že se několik dětí rozhodlo nespolupracovat a já jsem musela hru přizpůsobit, případně ji ten den odložit úplně, protože byla skupina tímto narušena a pozornost dětí se upírala jinam. Při následujícím pokusu se mi již dařilo zapojit více, případně všechny děti. Vše bylo vždy závislé na složení dané skupiny.

Všechny pohybové aktivity jsem s dětmi ověřila v praxi. Každou hru pohybového charakteru jsme spolu hráli několikrát a u některých her se postupně změnil postoj dětí kladným směrem. Bylo to zapříčiněno např. i tím, že některé děti hru při prvním hraní nepochopily, ale při dalším opakování a nápodobě ostatních dětí již smysl hry pochopily. Pravidla jsem se vždy snažila vysvětlit přiměřenou formou a několikrát vše zopakovat, případně jsem kladla otázky pro ověření pochopení. Některé děti pochopily rychle, jiné, jak jsem uvedla výše, později, nebo bohužel vůbec.

Vždy po skončení bloku her jsem dětem rozdala škálu s využitím piktogramů (smajlíků), abych zjistila, jak se dětem pohybové aktivity líbily a zda je bavily. Úmyslně jsem toto hodnocení zařadila až na závěr pohybových aktivit z důvodu kontinuity vyučovací jednotky. Uvědomuji si však, že v důsledku této prodlevy mezi koncem pohybové aktivity a samotným hodnocením mohlo dojít k mírnému zkreslení, případně ovlivnění výsledků.

Práce se tedy účastnilo 12 dětí (z nichž je 6 handicapovaných a 6 bez SVP). Počet dětí se pokaždé měnil, stejně jako složení skupiny.

3.2 Využité metody

Základní metodou mé práce byl **kvaziexperiment** – což je typ experimentu, ve kterém není možné jednoznačně rozdělit zkoumané osoby. Rozdíl mezi pravým experimentem a kvaziexperimentem je tedy v tom, že v případě pravého experimentu je možný náhodný výběr subjektů do experimentální a kontrolní skupiny. Pokud výzkumník nedokáže udělat výběr subjektů náhodným způsobem je tento experiment označován jako kvaziexperiment. Náš kvaziexperiment spočíval v realizaci programu se záměrně vybranou cílovou skupinou dvanácti dětí, z nichž polovina dětí má zrakovou vadu a druhá polovina dětí je bez SVP. Složení skupiny těchto dětí se pokaždé měnilo stejně jako celkový počet dětí ve skupině, s níž jsem daný den pracovala.

Dále jsem použila metodu **dotazování**. Tuto metodu jsem zvolila pro získání **zpětné vazby vyučujících**. Vytvořila jsem anketu vlastní konstrukce, která měla za cíl zjistit názor vyučujících na realizované pohybové aktivity. Zatímco jsem pracovala s dětmi, vyučující, která byla přítomna ve školce, sledovala, co se děje, jak děti reagují, zda je pohybová aktivita baví a je pro ně pochopitelná (srozumitelně vysvětlená apod.).

Vyučující měla zodpovědět ke každé pohybové aktivitě vždy tři stejné otázky:

- Líbila se Vám hra?
- Co podle Vás rozvíjela?
- Jak byste hru modifikovala?

Tuto zpětnou vazbu jsem následně zakomponovala do této práce v kapitole Výsledky práce jako poznámky vyučujících. Modifikace, které jsem vymyslela, jsem následně konzultovala s vyučujícími a výsledné náměty opět čtenář nalezne v kapitole Výsledky práce uvedené u jednotlivých her.

Abych získala důležitou zpětnou vazbu od dětí, použila jsem jednoduchou škálu s využitím piktogramů (smajlíků). Pomocí tohoto postupu lze posuzovat (měřit) jinak neměřitelné kvality určitých jevů tím způsobem, že k posuzované hodnotě daného jevu přiřazujeme určitou kvantitativní hodnotu na škále.

Na konci každého bloku her jsem dětem rozdala škálu, která obsahovala pět obrázků „smajlíků“, kterým jsem si pro sebe pro zjednodušení a uvádění do této práce označila body 1 až 5. Proto je u každé hry v kapitole Pohybové aktivity uvedeno u poznámky Oblíbenost pouze číslo. To vycházelo ze součtu všech získaných bodů a následným vydělením počtem

dětí – tedy průměrem.

Obrázky byly následující - zleva: velmi zamračený (hodnocený 1 bodem), zamračený (hodnocený 2 body), neutrální (hodnocený 3 body), usmívající se (hodnocený 4 body) a velmi rozesmátý (hodnocený 5 body).

Děti pak měly po skončení her na stupnici zakroužkovat „smajlíka“, který podle nich nejlépe vystihoval, jak se jim hra líbila. Toto hodnocení jsem úmyslně zařadila až na konec pohybového bloku, protože průběžné zaznamenávání ihned po konci hry by narušilo kontinuitu práce a vedlo by ke zbytečným časovým prodlevám (hry jsme hráli v herně, tělocvičně i venku). Děti tedy zhodnotily, dle svého vlastního názoru, každou jednotlivou hru zvlášť.

3.3 Charakteristika cílové skupiny

Skupina dětí, se kterými jsem pracovala, se skládala z dvanácti dětí ve věku od tří let a dvou měsíců do pěti let a sedmi měsíců. Ve skupině byly čtyři dívky a osm chlapců. Šest dětí bylo zrakově postižených a šest bez SVP. Níže v tabulce uvádím věk dětí, jejich váhu, výšku, BMI index a případnou diagnózu.

Tabulka č. 1. Přehled dětí navštěvujících integrovanou mateřskou školu

Dítě	Věk	Váha	Výška	BMI	Diagnóza
D1	4r. 10 měsíců	15,5 kg	108 cm	13,3	Hypermetropie, strabismus, epilepsie
D2	3r. a 5 měsíců	18,4 kg	106 cm	16,4	Bez SVP
D3	3r. a 7 měsíců	17,2 kg	98 cm	17,9	Bez SVP
D4	4r. a 3 měsíce	17,9 kg	105 cm	16,2	Bez SVP
K1	4r.	20,5 kg	107 cm	17,9	Myopia
K2	5r. a 7 měsíců	17,8 kg	113 cm	13,9	Strabismus, tupozrakost, ADHD, vývojová dysfázie
K3	5r. a 7 měsíců	20,0 kg	115 cm	15,1	Vývojová dysfázie
K4	4r. a 8 měsíců	24,2 kg	115 cm	18,3	LMR, krátkozrakost
K5	4r. a 11 měsíců	18,3 kg	105 cm	16,6	Hypermetropie, Astigmatismus, Strabismus
K6	4r. a 1 měsíc	17,6 kg	108 cm	15,1	Bez SVP
K7	3r. a 2 měsíce	16,9 kg	101 cm	16,7	Bez SVP
K8	4r. a 5 měsíců	18,5 kg	114 cm	14,2	Bez SVP

V mateřské škole zajišťovaly výuku dvě vyučující. Níže v tabulce uvádím jejich věk, roky praxe a dosažené vzdělání.

Tabulka č. 2. Přehled vyučujících v integrované mateřské škole

Učitelka	Věk	Roky praxe	Dosažené vzdělání
U1	24	0	VŠ – obor psychologie
U2	58	39	Středoškolské – Učitelství pro mateřské školy

4 Výsledky práce

V této kapitole uvádím modifikované, ověřené a evaluované hry pohybového charakteru. Všechny pohybové aktivity jsem s dětmi hrála vícekrát. U každé aktivity uvádím, zda jsou potřeba nějaké pomůcky, jaká jsou pravidla pohybové aktivity a jaká byla oblíbenost u dětí. Dále jsem do popisu aktivit zařadila metodickou poznámku popisující první průběh hry a mé postřehy. Pro objektivní zhodnocení relevance a přiměřenosti uvádím také poznámky vyučující, které jsem získala díky dotazníku vlastní konstrukce, na který vyučující po každé pohybové aktivitě odpovídala (viz. výše). Pokud to bylo možné, snažila jsem se danou aktivitu obměnit tak, abych dětem pohyb zpestřila a více je zaujala. Tyto modifikace popisuji na konci návodu k jednotlivým pohybovým aktivitám.

4.1 Papír je můj kamarád

Pomůcky: 1x bílý papír A4

Pravidla: List papíru představuje člověka. Horní rohy jsou ruce, dolní zase nohy. Děti se rozestaví tak, aby kolem sebe měly dostatek místa a dobře viděly na vyučující. Po té svým tělem kopírují pohyby papíru (připažení, stoj na jedné noze, poskok, dřep, otočení kolem vlastní osy apod.)

Oblíbenost: 3

Metodická poznámka: Dětem se hra líbila a většina z nich ji velmi rychle pochopila. Byly zde pouze dvě výjimky, které jen opakovaly to, co se kolem nich dělo, aniž by pochopily záměr. Po cca třetím opakování hry začínaly chápat i tyto děti. Nakonec vždy dostalo nějaké šikovné dítě možnost vymýšlet cviky pro ostatní, což je pro příště motivovalo.

Poznámky vyučující: Hra byla ze všech hledisek pro děti vhodně zvolená, zaujala je. Byla zaměřená na koordinaci pohybu pomocí napodobování, na rozvoj jemné i hrubé motoriky, pochopení instrukcí.

4.2 Mašinky

Pomůcky:

- Dva stejné předměty různé barvy (např. žlutý a zelený papír A4, nebo modrá

a červená kuželka) sloužící jako vyznačení stanoviště Depa.

- Množství malých papírků (kartiček), na nichž je napsáno číslo a příslušný počet puntíků (pro děti, které nepoznají číslice, ale dokáží již napočítat množství). Počet papírků odpovídá počtu dětí (např. máme 10 dětí – z nich dvě budou mašinky, proto potřebujeme 8 lístečků pro vagónky. V každém družstvu budou 4 lístečky napsané stejnou barvou, která odpovídá barvě Depa, čísla 1 – 4 s příslušným počtem puntíků).

Pravidla: Vyučující vybere dvě „mašinky“ které se postaví za své barevně označené Depo (papír A4, kuželka atp.) Zbytek dětí se rozptýlí po prostoru a jsou jim náhodně rozdány papírky (kartičky) s čísly. Čísla a vše co je na papírku (puntíky) jsou ve stejné barvě jako „Depo“. Na povel vyučující si mašinky musí co nejrychleji najít své vagónky a po jednom je přivést do depa. Jakmile jsou všechny vagónky i s mašinkou v depu, musejí co nejrychleji poskládat čísla na kartičkách podle pořadí. Vyhrává družstvo, které má první správně poskládaná čísla.

Oblíbenost: 5

Metodická poznámka: Nejoblíbenější hra. Děti ji chtějí hrát stále znovu.

Poznámky vyučující: Hra byla zaměřená na procvičování barev a rozvoj předmatematické gramotnosti a na spolupráci. Na popud vyučující jsem na kartičky přidala počet obrázků dle čísla (neuvědomila jsem si, že přestože všechny děti umí bez problémů napočítat do 5, naprostá většina z nich ještě nepozná číslice).

Připomínky/Modifikace: Na kartičkách můžou být různé obrázky (např. puntíky, hvězdičky, srdíčka apod.). Cokoli, co se dětem líbí, ale vždy v barvě „Depa“ a v počtu podle číslice. Pro starší děti, které už poznají čísla, můžeme hru upravit tak, že místo hromadného skládání kartiček vedle sebe, se budou děti řadit do zástupu za mašinku podle čísel na kartičkách. Lze samozřejmě modifikovat i způsob lokomoce (běh, cval, skákání po jedné noze, na kraba, po čtyřech atd.).

4.3 Zvířátka

Pomůcky: Kartičky s obrázky zvířátek – každý obrázek 2x (např. pexeso)

Pravidla: Vyučující rozdá kartičky dětem a ty mají za úkol rozptýlit se po prostoru a vydávat zvuky jako zvířátko na kartičce. Děti chodí po prostoru a hledají druhého z dvojice.

Vyhrává dvojice, která se najde první.

Oblíbenost: 2

Metodická poznámka: Skupina dětí, se kterou jsem tuto hru hrála, ji napoprvé moc nepochopila. Při dalších opakováních hry již měly děti lepší představu, co mají dělat, a bavila je hra více. Nicméně prvotní hodnocení hry bylo spíše negativní.

Poznámky vyučující: Pro zvolenou věkovou skupinu byla hra vhodná, avšak přítomné děti příliš neporozuměly instrukcím, které však byly zadány adekvátním a správně zvoleným přístupem.

Připomínky/Modifikace: Lze upravit způsob lokomoce dětí. Vyučující může místo kartiček při menším počtu dětí jen pošeptat konkrétní zvíře dítěti do ucha. Jakmile se najdou všechny dvojice, je možné dále s nimi pracovat (např., která zvířata jsou domácí/divoká, žijí u nás/jinde, jak se jmenují mláďata atd.).

4.4 Slalom s kolíčkem

Pomůcky: Kolíčky na prádlo, „kameny“ případně jiné překážky, čtverec tvrdého papíru

Pravidla: Vyučující rozdělí děti do dvou skupin. Každé dítě dostane jeden kolíček. Vyučující připraví překážkovou dráhu (slalom apod.) a na její konec položí tvrdý papír. Děti se postaví do zástupu a na povel vyučující vyběhne první z každého družstva, překoná slalom (překážkovou dráhu) a na jejím konci připne kolíček na tvrdý papír. Následně se otáčí a stejnou cestou běží zpět. Jakmile doběhne první, vybíhá druhý člen družstva. Vyhrává družstvo, které první celé překoná dráhu.

Oblíbenost: 4

Metodická poznámka: Děti tato „stíhačka“ velmi bavila, některé však měly problém s připnutím kolíčku. Všechny jsem musela na startu krotit, protože chtěly vyběhnout dříve.

Poznámky vyučující: Pro děti byla hra náročnější povahy, spíše by byla vhodnější pro starší věkovou skupinu dětí. Hra byla zaměřená zejména na rozvoj hrubé i jemné motoriky. Nicméně dětem se líbila, ačkoli ještě nedokázaly respektovat její pravidla.

Připomínky/Modifikace: Můžeme hrát jak ve třídě, tak v tělocvičně. Je možné zařadit přitahování na lavičce, přeskokování lavičky, válení sudů, skákání snožmo apod., ale pak bych postavila nádobu s kolíčky na konec dráhy vedle papíru, aby si dítě vzalo kolíček až po překonání překážek a nehrozil úraz.

4.5 Hod' a běž

Pomůcky: Papírové kuličky (případně míčky)

Pravidla: Děti se postaví do řady, každé dostane jednu kuličku. Vyučující určí způsob lokomoce, kterým se děti dopraví pro kuličku. Nejprve na povel všichni zároveň odhodí kuličku a pak podle zadání překonají vzdálenost zvolenou lokomocí (plazí se jako žížaly, běží jako pejsci, dupou jako sloni, cval stranou apod....).

Oblíbenost: 4

Metodická poznámka: Děti hra bavila a chtěly ji hrát znovu.

Poznámky vyučující: Děti hra velmi zaujala a byla zvládnuta s velkým úspěchem, ze všech hledisek byla pro děti vhodně zvolená. Hra byla zaměřena na rozvoj pohybových aktivit a pochopení instrukcí.

Připomínky/Modifikace: je možné nechat děti, aby samy vymyslely způsob lokomoce.

4.6 Poznáváme barvičky

Pomůcky: Barevné předměty – šátky, papírky, hračky, lego

Pravidla: Vyučující rozmístí po prostoru barevné předměty. Určí barvu a na jeho povel se děti rozběhnou a co nejrychleji přinesou předmět dané barvy.

Oblíbenost: 4

Metodická poznámka: Děti hru hrály rády, samy si o ni říkaly.

Poznámky vyučující: Hra byla pro děti velmi lákavá, opět byla vhodně zvolena a zařazena. Byla zaměřena na procvičování barev a chápání pokynů a pravidel.

Připomínky/modifikace: opět můžeme určovat způsob lokomoce, dále je možné místo barev rozložit různé tvary (trojúhelníky, čtverce, kolečka apod.), nebo hledat obrázky zvířátek.

4.7 Tvary

Pomůcky: Množství malých trojúhelníků, čtverečků a koleček, jedna velká krychle, jeden velký jehlan, jedna velká koule. Dále klobouk (nebo krabička, do které se vejdou všechny malé tvary).

Pravidla: Nejprve vyučující dětem vysvětlí, že se velké tvary (krychle, jehlan, koule) skládají z několika malých tvarů (čtverečky, trojúhelníky a kolečka). Po té vyučující rozmístí tři velké tvary (krychle, jehlan, koule) do prostoru. Děti si vylosují z klobouku/krabičky tvar a poté běží na příslušné stanoviště. Pokud neví, mohou mu ostatní děti poradit.

Oblíbenost: 2

Metodická poznámka: Děti hra příliš nebavila a moc ji nepochopily. Při dalších opakováních již věděly, co mají dělat, ale některým stále dělalo problém přiřadit dvojrozměrné tvary k trojrozměrným.

Poznámky vyučující: Hra byla pro některé děti obtížná, spíše by měla být zařazena do programu pro starší děti. Děti nezvládaly třídění dle vzorů – třídily dle barev, proto by bylo vhodnější zvolit jiný (vhodnější) materiál. Hra děti příliš nezaujala.

Poznámky/modifikace: Změna lokomoce. Obyčejné tvary můžeme zaměnit za obrázky předmětů, které mají děti ve svém okolí (např. míč, krabice, kolo, výsek pizzy, střecha apod.).

4.8 Básničky v pohybu

Pomůcky: Nepotřebujeme žádné materiální pomůcky, pouze básničku

Pravidla: Vyučující se s dětmi naučí básničku a tu doprovází různými pohyby a posunky:

Pekla vdolky:

Pekla vdolky z bíle mouky, (tleskání dlaněmi střídavě o sebe shora dolů)

Sypala je perníkem, (naznačování sypání)

Házela je Honzíčkovi, (naznačujeme házení)

Otevřeným okýnkem. („otevřeme okno)

Běží liška k Táboru:

Běží liška k táboru, (děti utíkají na místě)

Nese pytel zázvoru, (ohneme se a předstíráme těžký náklad)

Ježek za ní pospíchá, (rychle cupitáme na místě)

Že jí pytel rozpíchá. (ukazováčky obou rukou naznačujeme píchání)

Běž zajíčku, běž za ní, (z prstů uděláme ouška a poskakujeme jako zajíčci)

Seber jí to koření, (naznačujeme braní do náručí)

Liška se mu schovala, (schoulíme se do dřepu)
Ještě se mu vysmála, (děti si mohou poskočit a smát se).

Medvěd staví dům:

Brum, brum, brum, (děti napodobují kymácivé pohyby)
Medvěd staví dům, (ruce obkreslují obrys domu)
Nejdřív stěny, (ruce vzpažují a připažují)
Potom střechu, (spojíme ruce nad hlavou do střechy)
Pak se schová do pelechu, (sbalíme se ve dřepu do klubíčka)
Brum, brum, brum, (opět kymácivé pohyby)
Ó to bude dům. (ruce udělají dva velké kruhy).

Oblíbenost: 5

Metodická poznámka: Děti velmi bavilo učit se nové básničky ve spojení s pohyby. Rády si je opakovaly i mimo aktivní část hodiny.

Poznámky vyučující: Básničky použité v této hře byly velmi vhodně zvoleny, děti úspěšně napodobovaly předváděné pohyby. Hra je velmi zaujala a vyžadovaly, aby byla hrána vícekrát.

Připomínky/modifikace: můžeme zvolit jiné pohyby, podle fantazie. Dále je zde možnost přehrát si básničky jako divadlo.

4.9 Bubínek a zvířátka

Pomůcky: Bubínek

Pravidla: Vyučující udává údery do bubínku rytmus a řekne dětem, jak se mají pohybovat (silné údery – dupání jako slon, jemné ťukání – cupitání jako myšky apod.).

Oblíbenost: 5

Metodická poznámka: Hra děti velmi bavila, všechny se zapojily. Nejprve jsem udávala rytmus sama, následně se všechny děti vystřídaly u bubínku a udávaly rytmus ony. Na závěr si zabubnovaly všechny děti společně.

Poznámky vyučující: Hra byla velmi vhodně zvolena pro danou skupinu dětí. Děti velmi zaujala a projevovaly velké nadšení, rychle pochopily vhodně zadané instrukce.

Připomínky/Modifikace: Místo bubínku můžeme tleskat.

4.10 Profese

Pomůcky: Větší obrázky šesti profesí (např.: hasič, popelář, učitel, dělník, prodavač, doktor), ke každé profesi tři menší obrázky (např.: *hasič* – hasičské auto, hasičská stříkačka, hořící dům, *popelář* – popelářské auto, popelnice, skládka, *učitel* – škola, třída, knížky, *dělník* – cihla, kolečka, helma, *prodavač* – potraviny, prodejní pult, pokladna, *doktor* – bílý plášť, stetoskop, náplast)

Pravidla: Rozložíme na zem vedle sebe do řady hlavní obrázky profesí. Opodál rozložíme náhodně na zem malé obrázky. Děti si po jednom vyberou malý obrázek, řeknou, co na něm vidí, ke které profesi si myslí, že patří a pak jej přiřadí k velkému obrázku. Děti si mohou radit. Nakonec po přiřazení všech obrázků děti mohou povyprávět příběh (i vymyšlený) o dané profesi, své zážitky apod.

Oblíbenost: 4

Metodická poznámka: Všechny se děti se zapojily a hra je zaujala. Poznaly všechny obrázky, správně přiřadily, co k sobě patří. Při závěrečném povídání o jednotlivých profesích všechny děti postupně řekly nějaký zážitek, nebo co se jim na dané profesi líbí a zbytek dětí dával pozor – což mě překvapilo, protože se děti obvykle překřikovaly, ale tentokrát si dávaly prostor.

Poznámky vyučující: Děti hru zvládly s velkým úspěchem, projevovaly značný zájem. Oceňuji přitažlivě zvolený autentický materiál, zvolené profese byly adekvátní věku dětí.

4.11 Zvířecí vyvolávka

Pomůcky: Míč

Pravidla: Děti stojí v kruhu a jedno z nich má míč. Dítě s míčem vymyslí zvířátko a hodí míč kamarádovi. Kamarád, který míč chytí, musí vydat zvuk příslušného zvířátka (zaštěká, zamňouká, zakdáká, zařve apod.). Následně vymyslí jiné zvířátko a hodí míč dalšímu kamarádovi.

Oblíbenost: 3

Metodická poznámka: Děti, které se zapojily, hra bavila. Chvillemi byly delší prostoje při vymýšlení zvířátek, takže jsem u některých dětí musela napovídat. Nicméně si myslím,

že se hra zdařila. Ze zapojených dětí pozornost udržely všechny.

Poznámky vyučující: Hra byla vhodně zvolena, ovšem nebyla příliš dobře časově zařazena. Některé děti zaujala, jiné byly příliš roztržité, řada dětí potřebovala poradit název zvířete.

Připomínky/Modifikace: Místo zvířátek mohou vymýšlet barvy a dítě, které míč chytí, vymyslí předmět příslušné barvy.

4.12 Rychlá změna

Pomůcky: Nejsou potřeba

Pravidla: Dětem se vysvětlí několik základních poloh těla (např.: domeček – děti stojí snožmo a spojí prsty rukou nad hlavou do střechy; stromeček – stoj snožmo ruce imitují korunu stromu; zajíček – děti si dřepnou a prsty na rukou si vytvoří na hlavě zaječí uši; letadlo – stoj snožmo ruce upaží; most – široký stoj rozkročný ruce upažené; vlak – stoj snožmo, nohy mírně pokrčené v kolenou, ruce pokrčené v loktech opisují kruh, děti mohou syčet jako lokomotivy). Nejprve spolu s dětmi procvičíme jednotlivé polohy, aby si je zapamatovaly. Následně již jen slovy určujeme, kterou polohu mají děti zaujmout. Nejprve střídáme polohy pomalu, postupně můžeme zrychlovat.

Oblíbenost: 3

Metodická poznámka: Na začátku dětem dělalo obtíže střídání poloh (hlavně, když si samy, bez předcvičování, měly uvědomit, jak která pozice vypadá). Později dokázaly střídat polohy rychleji a snáze si zapamatovaly, co které heslo znamená. Během pomalé části hry některé děti přestaly dávat pozor. Děti, které vydržely hrát hru až do konce, velmi bavila hlavně poslední rychlá část.

Poznámky vyučující: Hra byla pro děti adekvátní, s úspěchem napodobovaly předváděné pohyby. Hra byla zaměřena na respektování a napodobování pohybů, na koordinaci pohybů a rozvoj motoriky.

Připomínky/Modifikace: Dle fantazie můžeme doplnit pozice, čím více pozic zvolíme, tím náročnější hra bude. Je důležité přizpůsobit jejich množství (tedy obtížnost) tak, aby se zvládly zapojit všechny děti.

4.13 Přiřazování

Pomůcky: Barevné kolíčky na prádlo, 5 tvrdých papírů velikosti A4 různých barev (stejně barvy jako mají kolíčky na prádlo), misku/košík na kolíčky

Pravidla: Na jedno místo vedle sebe rozmístíme papíry. Děti se postaví do určité vzdálenosti od papírů. Každé dítě si vždy vylosuje kolíček a následně utíká k papíru stejné barvy a na něj kolíček připne.

Oblíbenost: 4

Metodická poznámka: Děti hra velmi bavila. Zvolila jsem variantu rozdávání kolíčků místo losování. Děti se postavily vedle sebe a zadanou lokomocí překonaly vzdálenost k papírům, kde všechny děti zdárně kolíček umístily. Velmi mile mě to překvapilo, protože na začátku spolupráce se mnou hrály děti hru, ve které bylo také připínání kolíčku a v té se některým dětem nedařilo kolíček umístit.

Poznámky vyučující: Ze všech hledisek byla hra pro děti vyhovující, zvolené barvy a materiál byly lákavé a adekvátní. Instrukce byly zadány vhodným způsobem. Hra byla zaměřena na procvičování barev a pohybové aktivity.

Připomínky/Modifikace: Můžeme poslat děti jednotlivě, po více, nebo udělat dvě družstva

a nechat děti soutěžit v družstvech. Dále můžeme upravit způsob lokomoce, případně přidat nějaké překážky (v tomto případě bych opět volila variantu kolíčků až za překážkami kvůli bezpečnosti

Z tohoto důvodu by bylo také lepší, aby byly přítomni dva vyučující – jeden u startu dětí, druhý u kolíčků).

4.14 Koule, kuličky

Pomůcky: Papírové koule

Pravidla: Děti mají určenou startovní čáru a způsob přepravy koule (kopání levou/pravou nohou, přenášení na hřbetu ruky, strkání nosem apod.). Úkolem je, dopravit svoji kouli co nejrychleji do daného cíle.

Oblíbenost: 5

Metodická poznámka: Všechny děti se do hry zapojily. Všechny pochopily, co mají

dělat a hra je velmi bavila. Nejzábavnější částí bylo samozřejmě strkání papírových koulí nosem.

Poznámky vyučující: Hra děti velmi zaujala, vyzkoušely si všechny zadané způsoby pohybu. Opět byla pro děti vhodně zvolena, způsoby pohybu s papírovou koulí byly lákavé a adekvátní.

Připomínky/Modifikace: Můžeme opět stylizovat jako závod dvou družstev.

4.15 Ťapání po provázku

Pomůcky: Dlouhý provázek, lepicí páska, šátky na zavázání očí

Pravidla: Připravíme na zemi cestu z provázku, který místy přichytíme pásko, aby držel požadovaný směr a tvar. Volíme různé zákruty, aby byla dráha zajímavá. V místě, kde nemohou na dráhu vidět, dětem vysvětlíme, že musí se zavázanýma očima, dojít na konec dráhy. Určíme, že budou provázek „sledovat“ rukama. Následně je po jednom přivedeme na začátek provázku a položíme jim na něj ruce. Cílem hry je dostat se na konec provázku.

Oblíbenost: 5

Metodická poznámka: Hra děti velmi bavila, chtěly ji hrát znovu.

Poznámky vyučující: Hra byla pro děti adekvátně vybrána, zavázání očí jim nečinilo potíže, instrukce byly zadány vhodným způsobem. Hra děti zaujala a zvládly ji úspěšně.

Připomínky/Modifikace: Je možné zvolit různou sílu provázků (od nitě po lano). Cesta může být vedena i v přírodě (např. mezi stromy). Děti mohou „sledovat“ provázek i nohou (zde je lepší zvolit silnější provaz, případně lano. Pro starší děti, nebo pro zpestření šikovným dětem, které tento úkol zvládají, můžeme zařadit poznávání předmětů/tvarů (na označená místa, např.: fáborkem přivázaným na provaz, můžeme umístit nebo pověsit předměty, které mají děti za úkol poznat, zapamatovat si a na konci dráhy popsat – kuželka, kartáček na zuby, klíče, bota apod.

4.16 Hod na pohyblivý cíl

Pomůcky: Kuželka (nebo jakýkoli pevný, ale lehký předmět, který se dá zavěsit), provázek/švihadlo, papírové koule (případně tenisové míčky, overbally, jakékoli malé míčky)

Pravidla: Kuželku zavěsíme na provázek do prostoru tak, abychom ji mohli rozhoupat (na žebřiny, poličku, v přírodě na strom nebo prolézačku). Dětem rozdáme papírové koule,

šišky, případně jiný druh „munice“. Děti mají za úkol trefit rozhoupaný předmět.

Oblíbenost: 5

Metodická poznámka: Terč jsem zvolila příliš malý, proto bych příště raději volila např. PET lahev.

Poznámky vyučující: Hra byla pro děti velmi přitažlivá, opět byla vhodně zvolená. Terč by mohl být trochu větší velikosti. Hra byla zaměřená na procvičování motoriky, koordinace pohybů a senzomotoriky.

Připomínky/Modifikace: děti mohou místo míčků a koulí dostat např. kuželku a jejich úkolem bude předmětem v ruce zasáhnout houpající se visící předmět (jako pálkou při baseballu).

5 Diskuse

Pro předškolní vzdělávání dětí (jinak zrakově disponovaných i bez speciálních vzdělávacích potřeb) je zásadním fenoménem vytváření optimálních podmínek pro vzdělání spolu s respektováním individuality jedince. Kořátková (2005, s. 64) zastává názor, že „**Vytváření podmínek, bezpečného prostoru pro hru, výběr hraček, pomůcek, materiálů, které motivují a stimulují ke hrám, není tak úplně samozřejmá skutečnost.**“ Dle autorky to znamená, že „učitelka zná věkové a vývojové zvláštnosti v obecné i individuálně aplikované podobě. Citlivě vnímá a vyhodnocuje dynamiku skupiny, její převažující rysy, reaguje na možné stimuly přicházející z okolního světa a na situace, které děti zajímají a oslovují je.“ S tímto názorem nelze než souhlasit. Pokud vyučující zná danou skupinu dětí, ví jaké aktivity může zařadit, kterou vzdělávací oblast rozvíjet a prohlubovat, jak dětem problematiku srozumitelně přiblížit a může navazovat na již získané vědomosti a provázat jednotlivé vzdělávací oblasti. K tomuto ovšem vyučující potřebují nezbytné pomůcky a hračky, které by napomohly ve vzdělávacím procesu. Zarážející je, že i v dnešní době multimediálních vzdělávacích pomůcek najdeme vzdělávací instituce, které nejsou ochotny uvolnit své finanční prostředky na nákup pomůcek nezbytných pro výuku. Smutným příkladem tohoto jevu i je MŠ Prof. V. Vejvodského, kde i přes snahu vyučujících není dostatek vzdělávacích pomůcek jak pro vzdělávání dětí se zrakovým postižením, tak pro děti bez speciálních vzdělávacích potřeb. Což je dle mého názoru zásadním pochybením.

Nielsenová (1998, s. 19-20) uvádí jako stěžejní součást výuky tři zásadní podmínky učení: „Úroveň vývoje kojence/dítěte, jeho pohotovost k učení a dovednosti, kterých již dosáhlo. Prostředí, které poskytuje dítěti příležitost k učení. Postoj a spolupráce dospělého.“ Zde je důležité si uvědomit, že pokud dítě není v psychické i fyzické pohodě, je jeho schopnost učit se a zaměřit svou pozornost správným směrem silně narušena. Proto je nutné poskytnout dítěti podnětné a zajímavé prostředí, v němž se má vzdělávací proces uskutečňovat. O to více motivující musí být prostředí pro jedince se zrakovým postižením.

Můžeme tedy říci, že je v současné době pro vzdělávání dětí předškolního věku nezbytné adekvátní prostředí, výběr vhodných pomůcek a materiálů a v neposlední řadě vhodné zvolení přístupu a metodiky výuky pro daného jedince. Díky těmto okolnostem je pak možné optimalizovat vzdělávací proces a dosáhnout u dětí maximálního možného pokroku vzhledem k jejich individualitám.

6 Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo modifikovat, ověřit a evaluovat vybrané hry pohybového charakteru u dětí se zrakovým postižením v integrované mateřské škole a následně sestavit sborník těchto ověřených pohybových aktivit. Konečnou podobu těchto her pohybového charakteru, čtenář nalezne v kapitole výsledky práce, spolu s metodickými připomínkami ke každé činnosti.

S dětmi jsem byla v aktivním kontaktu po dobu cca šesti měsíců. Nejprve jsem se s nimi chtěla seznámit, zjistit jaké jsou, jak závažné mají oční vady, jaký přístup je vhodné zvolit v interakci s nimi. Proto jsem na začátku navštěvovala školku jen jako „teta“, která pomůže, poradí, ale hlavní iniciátorky edukace byly vyučující. Postupem času jsme si na sebe s dětmi zvykli a já jsem začala vést bloky pohybových aktivit. Zprvu pod vedením přítomné vyučující, podle jejích zadání, později již bylo vše v mé režii. Činnosti, které jsem pro děti připravila, jsme spolu opakovaně vyzkoušeli. Některé aktivity děti velmi zaujaly, jiné se nesetkaly s takovým úspěchem. Hodnocení jednotlivých pohybových aktivit je uvedeno v kapitole výsledky práce u každé činnosti.

Mým úkolem bylo po analýze relevantní literatury a modifikaci vybraných pohybových aktivit vytvoření vlastních pohybových aktivit, jejich ověření v praxi a sestavení sborníku, který bude obsahovat nejen pravidla dané aktivity, ale i hodnocení dětí, poznámky vyučující ke každé jednotlivé činnosti a mé postřehy z práce s dětmi. Uvedené obsahuje kapitola číslo 4. Výsledky práce. Teoretická východiska jsou uvedena v kapitolách číslo 1-3.

Doporučení pro praxi

Jednotlivá doporučení a metodické podněty jsou součástí každé pohybové aktivity. Přesto jedny ze základních doporučení souvisí s primárními didaktickými zásadami. Je třeba dbát na individuální přístup a nastavit aktivity tak, aby se zapojily nejlépe všechny děti, pracovat systematicky a soustavně a navazovat činnosti v souslednosti na sebe, tak aby děti lépe porozuměly obsahu vyučovací jednotky. Nedílnou součástí práce s dětmi je také názornost, která dětem pomůže při uchopení a zapamatování problematiky. Vhodné je zapojit více smyslů (zrak, hmat, sluch apod.). Je nutné zvolit přiměřený přístup k jedinci, dle jeho věku, somatického vývoje, úrovně rozumových schopností a momentálního zdravotního

stavu. V neposlední řadě by měla být výchova v mateřské škole provázána s praxí a s dalšími výchovnými činiteli, kteří se na výchově dítěte podílí (rodiče).

Souhrn

První kapitola mé práce je nazvána přehled poznatků. V ní jsem se snažila objasnit důležité pojmy a dokumenty vztahující se k problematice vzdělávání v ČR. V první části se věnuji vybraným aspektům vývoje dětí předškolního věku, které jsem dle Vágnerové (2008) rozdělila na vývoj: poznávacích procesů, motoriky, kresby, hry, paměti, verbálních schopností, emoční vývoj a socializaci. Následuje úvod do problematiky osob se zrakovým postižením, jehož součástí jsou možnosti klasifikace osob se zrakovým postižením a dopady zrakového postižení na vývoj dítěte. Dále se věnuji systému vzdělávání v mateřských školách v ČR a v závěru kapitoly uvádím základní poznatky z psychomotoriky dětí předškolního věku.

Druhá kapitola obsahuje cíl a úkoly práce: analýzu relevantní literatury, modifikaci vybrané pohybové aktivity, vytvoření vlastních pohybových aktivit, jejich realizaci, evaluaci a nakonec vytvoření sborníku vhodných pohybových aktivit.

Třetí kapitola je věnována metodice. Zahrnuje postup práce od úvodního seznámení s dětmi a vyučujícími až po konečnou spolupráci s dětmi. Dále v ní najdeme využití metody a charakteristiku cílové skupiny spolu se základními informacemi o vyučujících.

Ve čtvrté kapitole jsou výsledky mé práce. Čtenář zde nalezne jednotlivé pohybové aktivity, potřebné pomůcky, pravidla, metodické poznámky, poznámky vyučující a modifikace. U každé aktivity je také uvedeno, jak se líbila dětem.

Pátá kapitola obsahuje diskusi, ve které konfrontuji realitu v mateřské škole Prof. V. Vejdovského s odbornou literaturou.

Jako šestá kapitola je zařazen závěr celé práce, shrnutí a zhodnocení, zda jsem dosáhla cíle, který jsem si stanovila.

Summary

The first chapter of my thesis is named Overview of Knowledge where I try to define important terms and documents related to issue of education in Czech republic. First of all I deal with selected aspects of development of children in preschool age. I divide these aspects as Vágnerová (2008) do on development of: cognitive processes, motoric skills, drawing, game, memory, verbal abilities, emotional development and socialization. Next part deal with issue of person with visual impairment. It contains possibilities of clasification of persons with visual impairment and repercussion of visual impairment to the child development. I pursue to the system of education in nursery schools in Czech republic too. At the end of the first chapter I resume basic informations psychomotoric abilities of preschool-aged children.

The second chapter contains purpose and tasks of my thesis: analysis of relevant literature, modification of selected physical activities, creating of my own physical activities, realization of them, evaluation and, at the end, creation proceeding of appropriate physical acitivities.

The third chapter is devoted to the methodology. It includes workflow from getting to know the children and teachers to final cooperation with children. In the thesis are also presented used methods. Characteristics of the target group and basic informations about teachers are at the end of the chapter.

There are results of my work in the fourth chapter. Reader can find here individual physical activities, equipment, rules, methodological notes, teachers notes and possible modification of each game. I describe how children like activities.

The fifth chapter contains discussion about topic. There I was confront the reality in nursery school Prof. V. Vejdovského with professional literature.

The sixth chapter closes the whole work, summarises and evaluates whether I have achieved goals that I set.

Referenční seznam

- Bartoňová, M., & Vítková, M., et al. (2011). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V*. Brno: Masarykova univerzita.
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Finková, D., & Trefilíková, T. (2012). *Edukace jedinců se zdravotním postižením v kontextu kvality vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Grecmanová, H., & Holoušková, D., & Urbanovská, E., (1999). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: nakladatelství HANEX.
- Hamadová, P., & Květoňová, L., & Nováková, Z., (2007). *Oftalmopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Hermová, S. (1997). *Psychomotorické hry*. Praha: nakladatelství Portál.
- Ješina, O., & Kudláček, M., et al. (2011). *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Keblová, A., & Lindáková, L., & Novák, I., (2000). *Náprava poruch binokulárního vidění*. Praha: nakladatelství SEPTIMA.
- Klenková, J., & Vítková, M., et al. (2011). *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Koťátková, S., (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Kraus, H., et al (1997). *Kompendium očního lékařství*. Praha: Grada Publishing.
- Kudláček, M., & Ješina, O. (2008). *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kudláček, M., & Machová, I., (2008). *Integrace – jiná cesta*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Květoňová-Švecová, L., (2004). *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido.
- Květoňová, L., & Šumníková, P., (2010). *Speciálněpedagogická podpora osob se zrakovým postižením se zvláštním zřetelem na rozvoj čichového vnímání*. Praha: Univerzita Karlova

v Praze.

- Nielsenová, L., (1998). *Učení zrakově postižených dětí v raném věku*. Praha: ISV nakladatelství.
- Petrovskij, A. V. (1977). *Vývojová a pedagogická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Piaget, J., & Inhelderová, I. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: nakladatelství Portál.
- Pohlodková, E. (2007). *Psychomotorika a jóga pro děti předškolního věku*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela.
- Růžičková, K. (2011). *Vybrané texty ze speciální pedagogiky I Východiska pro speciální pedagogiku a rehabilitaci osob se zrakovým postižením*. Hradec Králové: Nakladatelství Gaudeamus.
- Růžičková, V, et al (2012). *Basics of special education of persons with visual impairment*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Smolíková, K., et al. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Přehled právních norem

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a sérii prováděcích právních norem.

Vyhláška č. 214/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Internetové zdroje

Anonymus1. (2001) *Národní program vzdělávání ČR (Bílá kniha)*. Retrieved from <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html>