

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Aneta Žourková

Pohybové hry jako prostředek seznámení dětí s problematikou
zdravotního postižení

Olomouc 2020

vedoucí práce: Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího diplomové práce a za použití pramenů uvedených v závěru této práce.

V Kroměříži, dne

.....

podpis

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D. za vstřícnost, ochotu a cenné rady při vedení mé diplomové práce. Poděkovat bych chtěla také Lucii Musilové za umožnění a pomoc při realizaci výzkumné části diplomové práce.

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Pohybová hra.....	10
1.1 Pohyb	10
1.1.1 Pohyb v období školního věku.....	10
1.1.2 Pohybová gramotnost.....	11
1.2 Hra	12
1.2.1 Hra v období školního věku	13
1.3 Pohybová hra.....	14
1.3.1 Výběr pohybové hry.....	14
1.3.2 Rozdělení pohybových her ve vyučovací jednotce.....	15
1.3.3 Formy vedení žáků.....	16
2 Zdravotní postižení	17
2.1 Tělesné postižení	18
2.1.1 Druhy tělesného postižení	18
2.1.2 Nemoc	20
2.2 Zrakové postižení	21
2.2.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením z pohledu speciální pedagogiky....	22
2.3 Sluchové postižení.....	24
2.3.1 Sluchové vady z hlediska lokalizace.....	25
3 Základní vzdělávání.....	26
3.1 Základní školy.....	28
3.1.1 Základní školy běžného typu.....	28
3.1.2 Základní školy zřizované podle § 16 odst. 9 Školského zákona	29
3.1.3 Základní školy speciální.....	30

3.2	Systém poradenství.....	30
3.2.1	Poradenství na školách.....	31
3.2.2	Školská poradenská zařízení.....	32
4	Tělesná výchova	34
4.1	Organizační formy tělesné výchovy.....	35
4.2	Tělesná výchova v RVP ZV	36
4.3	Zdravotní tělesná výchova.....	37
	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	40
5	Charakteristika výzkumu	41
5.1	Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky	41
5.2	Výzkumný vzorek a jeho popis.....	42
5.3	Popis výzkumných metod.....	43
6	Pohybové hry.....	45
6.1	Hry – tělesné postižení	46
6.2	Hry – zrakové postižení	56
6.3	Hry – sluchové postižení	66
7	Průběh výzkumu.....	76
7.1	Úvodní skupinový rozhovor	76
7.2	Pohybové hry	77
7.3	Závěrečný skupinový rozhovor.....	78
8	Vyhodnocení výzkumu	79
8.1	Úvodní skupinový rozhovor	79
8.2	Pohybové hry	82
8.3	Závěrečný skupinový rozhovor.....	86
8.4	Vyhodnocení výzkumu z pohledu pedagogického pracovníka	89
9	Diskuse.....	90
10	Doporučení do praxe.....	95

11	Limity studie.....	96
12	Závěr	97
	Seznam literatury.....	98
	Seznam zkratk a symbolů.....	103
	Seznam grafů.....	104
	Seznam tabulek.....	105
	Seznam příloh.....	106
	Anotace	

ÚVOD

Téma diplomové práce jsem si vybrala zejména díky svému oboru, ve kterém se velmi často setkáváme s termíny integrace či inkluze. Inkluzivní vzdělávání je v dnešní době stále aktuální téma, které se v současnosti těší velkému rozvoji. Ačkoli je inkluzivní vzdělávání aktuálním trendem a snažíme se jej již několik let zdokonalovat, má stále určité mezery a potýkáme se v této oblasti s nejrůznějšími problémy.

Nejvíce řešenou problematikou v této oblasti je připravenost škol a školských zařízení, pedagogů a asistentů. Přestože jsou tyto aspekty k inkluzivnímu vzdělávání nezbytně nutné a představují pro toto vzdělávání absolutní základ, myslím si, že stejně důležitá je také příprava intaktních žáků. K této myšlence mě dovedly mé dosavadní praxe, ale také i mí blízcí, přátelé a rodina. Často se setkávám s tím, že děti na prvním stupni v této oblasti tápou a mnohdy ani neví, co je to postižení, natož tak, aby si dokázali představit, co tato postižení způsobují a jaké to vůbec je, žít život s postižením.

Vzhledem k tomu, že studuji obor zaměřený jak na 1. stupeň základních škol, tak na speciální pedagogiku, mám možnost setkávat se s intaktními žáky i se žáky s postižením, tudíž jsem do této problematiky určitým způsobem zasvěcena. U většinové společnosti tomu tak ale není. Každý máme povědomí o tom, že lidé se zdravotním postižením existují, mnozí nad tímto problémem ale dále nepřemýšlejí. Málokdo z dospělých se zamýšlí nad tím, v čem mají osoby s postižením ztížený každodenní život, proto se nemůžeme divit, že o tomto problému nemá povědomí ani valná většina dětí.

V mnohých případech se intaktní žáci s touto problematikou seznamují až při příchodu žáka s postižením do jejich školy, popřípadě třídy, což si myslím, že je mnohdy pozdě. Pokud chceme, aby jakýmkoli způsobem integrace či inkluze žáků s postižením v naší společnosti fungovala, je dle mého názoru nutná nejen připravenost institucí a pedagogického sboru, ale také intaktních žáků. Intaktní populace se s osobami s postižením setkává nejen v oblasti vzdělávání, ale i na jiných společenských a veřejných místech. Z tohoto důvodu si myslím, že je důležité, abychom se tímto problémem zabývali i u žáků, kteří ve třídách nebo školách žáky s postižením nemají.

Všechny tyto impulsy mě dovedly k tomu, že jsem svůj výzkum zaměřila právě na téma seznámení žáků s problematikou postižení pomocí pohybových her. Pohyb je pro žáky přirozenou aktivitou a pohybové aktivity v tělesné výchově i mimo ni, žáky z velké části baví. Právě proto jsem zvolila pro přiblížení problematiky pohybové hry, vzhledem k tomu, že se

domnívám, že takto žáky s problematikou seznámím nenásilnou, jim blízkou a pochopitelnou formou.

V teoretické části jsem se rozhodla vymezit z mého pohledu stěžejní kapitoly svého výzkumu, tedy pohybovou hru, zdravotní postižení, základní vzdělávání a tělesnou výchovu. Pohybovou hru a zdravotní postižení jsem do své teoretické části zařadila, jelikož celý můj výzkum stojí právě na těchto dvou pilířích. Základní vzdělávání jsem v teoretické části vymezila zejména z toho důvodu, že jsem chtěla poukázat na možnosti integrace a inkluze neboli společného vzdělávání intaktních žáků a žáků s postižením. Z podobných důvodů jsem do teoretické části zařadila i tělesnou výchovu, které se účastní i žák v inkluzivním vzdělávání. V této kapitole jsem vymezila také oblast zdravotní tělesné výchovy, která se týká právě žáků s tělesným postižením a je alternativní možností „běžné“ tělesné výchovy.

V praktické části jsem se zaměřila na realizaci pohybových her a seznamování žáků na prvním stupni s problematikou zdravotního postižení. V této části se snažím žákům co nejvíce přiblížit dané téma nenásilnou a hravou formou. Na začátku výzkumné části jsem osvětlila také svůj výzkumný cíl a otázky, jakým způsobem jsem si vybrala výzkumný vzorek a následně charakterizují školu a skupinu, se kterou jsem v rámci své praktické části spolupracovala. V dalších částech uvádím popis jednotlivých her, průběh výzkumu a výsledky svého výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pohybová hra

1.1 Pohyb

Aktivní pohyb člověka se řadí mezi základní projevy a potřeby života lidí. Pohyb je řízený nervovou soustavou, která reaguje na podněty jak z vnějšího, tak z vnitřního prostředí. Hlavní znakem, kterým se pohyb člověka liší od pohybu neživých předmětů, je ten, že má vlastní vnitřní zdroj síly. Naopak pasivní pohyb probíhá u člověka působením venkovní síly, kdy člověk nejedná z vlastní vůle (Baňárová, Černický, Malay, 2016).

Velkým problémem dnešní společnosti je sedavý způsob života, se kterým se setkáváme již u dětí. Zatímco ještě před třiceti lety byl pohyb součástí každodenního života a jízda na kole, chůze, či hraní si venku až do soumraku, byly dříve běžné aktivity spojené s dětstvím, v dnešní době již tomu tak není. V současné době se už nejedná o zcela spontánní činnosti, nýbrž pohyb dětí vyžaduje značné úsilí ve smyslu plánování a cíleného vedení. Dětem tedy musí být poskytnut správný čas, prostor, vybavení a dovednosti, aby byla jejich fyzická aktivita usnadněna (Brewer in Brewer, Jalongo, 2018).

Skutečnost, jak je pohyb důležitý pro naše zdraví, si žáci ve školách začínají uvědomovat zejména, když pohybové činnosti do jejich režimu budeme zařazovat pravidelně a průběžně, pokud si k nim vybudují pozitivní postoje a v případě, kdy budou moci sami posoudit osobnostní změny a přesvědčit se o nich (Dvořáková, 2017).

1.1.1 Pohyb v období školního věku

Mladší školní věk je obdobím, které je ve velké míře spojeno s pohybem a pohybovou aktivitou. V tomto období se zcela mění charakter pohybového režimu dítěte, který už není volnou aktivitou, ale stává se řízenou činností. Pohybový režim dítěte ve škole je spojen se sportovní přípravou, která je zařazována pravidelně. Je ale nutné mít stále na mysli, že je velmi důležitá motivace a střídání forem pohybových aktivit. Mezi největší motivátory v tomto období patří zejména soutěžení (Kučera, Kolář, Dylevský, 2011). Mezi charakteristické rysy dětí mladšího školního věku řadíme impulzivnost a sníženou schopnost dlouhodobě se soustředit. U dětí v tomto věku se ale naopak rozvíjí paměť a představivost (Svobodová, 2015).

Pohybový vývoj v období mladšího školního věku se projevuje značnou a bezprostřední pohybovou aktivitou. V tomto období dochází u dětí ke snadnému osvojování nových

pohybových dovedností, které musí být doprovázeny častým a pravidelným opakování. Při absenci opakování nově osvojených pohybových dovedností dochází k rychlému zapomínání (Perič, 2004).

Starší školní věk v sobě zahrnuje období puberty, ale i dobu před a po ní. Jde o období, kdy se u dítěte markantně zvedá potřeba pohybu, kterou mohou žáci realizovat i řadou individuálních sportů. Tato potřeba vzniká na základě zvýšení hormonální produkce, která způsobuje velké změny v organismu. Začíná se vyčleňovat zájem o cvičení, u chlapců je to zájem zejména o silová cvičení, u dívek narůstá zájem o obratnostní cvičení. Pohybová činnost se rozšiřuje a je velmi pestrá, dítě začíná mít zájem o aktivity, o které dříve zájem mít ani nemuselo. V tomto období se také snižuje důležitost autority učitelů i vychovatelů a na žáka začíná mít větší vliv jeho vrstevníci a spolužáci (Kučera, Kolář, Dylevský, 2011). Žáci jsou v tomto období mnohem schopnější předvídat jak v oblasti vlastních pohybů, tak např. předvídat pohyby ostatních spolužáků, které mohou uplatnit při pohybových hrách. Žáci rychle chápou pokyny a dokáží se mnohem snadněji adaptovat ke změně. Pohybové dovednosti, které se žáci naučí v tomto období jsou velmi pevně fixovány (Perič, 2004).

1.1.2 Pohybová gramotnost

Pohybovou gramotností rozumíme soubor kompetencí a kreativity pro pohybové činnosti, kterými jedinec disponuje a je schopný je využít v jakémkoli prostředí, tzn. své dovednosti je schopen realizovat jak ve vnějším, tak ve venkovním prostředí (Svobodová, 2015).

Pohybová gramotnost jde „ruku v ruce“ s obecnou gramotností, což se projevuje schopností efektivního využití získaných pohybových dovedností. V rámci seznamování s pohybovou gramotností se žáci učí i pochopit negativní stránku sedavého způsobu života, který je charakteristickým nedostatkem pohybu v životě jedince. Na druhou stranu se žáci učí chápat i pozitivní stránky, které přináší pravidelný pohyb, a využití pohybu k aktivnímu způsobu života (Pohyb a výživa, 2014). Na pohybovou gramotnost má mimo jiné významný vliv i kultura a její postavení k jednotlivým činnostem (Svobodová, 2015).

Pro dítě je pohybová aktivita nedílnou součástí života a jednou z nejdůležitějších životních potřeb. Spontánní pohyb dětí se častokrát vytrácí právě po zahájení školní docházky, tudíž v období mladšího školního věku. V této etapě života dětí začíná převládat sedavý způsob života a snižuje se tělesné zatížení žáků. Nedostatek pohybu poté vede k oslabování svalových

struktur a celého pohybového systému dítěte. Zejména z tohoto důvodu bychom se měli co nejvíce zaměřovat na pozitivní postoje dětí k pohybovým aktivitám (Pohyb a výživa, 2014).

1.2 Hra

Hra je nedílnou součástí života a zastupuje neopominutelné místo v životě člověka (Mazal, 2007). Není označením pro konkrétní činnosti, naopak jí může být kterákoli činnost mající určité charakteristiky (Klimtová, 2009). Hrou mnohdy řešíme všemožné konflikty, mimo jiné díky ní probíhá i socializace, ačkoli si to lidé v průběhu hry často ani neuvědomují (Mazal, 2007). Při realizaci dětské hry si dítě vytváří cesty ke svému okolí, které díky ní poznává, vytváří si také vztahy se svými vrstevníky, spolužáky a dospělými (Mlejnek, 2011).

Při hře je nejdůležitější prožitek, tudíž si neklademe za cíl užitek, ale právě prožitek z prováděné činnosti, která má určitý smysl. Hru tedy můžeme chápat jako činnost, kterou člověk či dítě provádí spontánně, za účelem uspokojení sebe samotného (Mazal, 2007). Při herní činnosti dětí není důležitý výsledek, nýbrž jde o průběh herní činnosti, kterou dítě realizuje. Jde o činnost, kterou provádí samo dítě a odráží v ní svou fantazii (Mlejnek, 2011).

Hru považujeme za neoddělitelnou část dětského života, která markantním způsobem ovlivňuje zdravý vývoj dítěte. V herní činnosti dětí se odrážejí jejich zájmy a poskytují dětem určité citové uspokojení. Mezi hlavní charakteristiky řadíme vlastní aktivitu dětí, která je nezbytnou součástí pro realizaci her. Herní činnost dětí začíná prostřednictvím volné hry, ze které se postupně přechází do herních aktivit, které jsou určitým způsobem řízené (Mlejnek, 2011).

U předškolních dětí jde o symbolickou či tematickou hru. Symbolická hra slouží dítěti k vyjádření postojů, reality. Prostřednictvím hry se dítě určitým, sobě blízkým, způsobem vyrovnává s okolní realitou, ve které se musí uzpůsobovat požadavkům, kterým mnohdy samo plně nerozumí. Při hře si dítě samo určuje pravidla, v tomto směru je naprosto svobodné a realitu si přetváří podle svých představ. Symbolická hra může dítěti sloužit také k překonání některých strachů, které si ve své hře idealizuje. Tematická hra, je typickou hrou „na něco“. V tomto případě si dítě hraje na něco, co ve skutečnosti není. Mezi hry tohoto druhu patří např. hra na maminku, hra na nemocnici apod. Pomocí tohoto typu her se dítě dostává do sociálních rolí, které mu v budoucnu mohou být vlastní. Sociální role mohou zahrnovat role negativní i pozitivní, kdy dítě objevuje své vlastnosti (Vágnerová, 2005).

1.2.1 Hra v období školního věku

U malých dětí je charakteristická hra, kde se jedná zejména o tzv. vlastní hru. Neřídí se danými pravidly, dítě si ji uzpůsobuje podle svých představ a nejedná se v ní o soutěživost (Perič, 2004).

U starších dětí se ve hře začínají uplatňovat hry, kde se začínají v různé míře vymezovat pravidla a je stanoven průběh her. Hry v tomto období začínají mít rys soutěživosti, což znamená, že jsou ve většině případů zakončeny prohrou nebo vítězstvím a cílem bývá v tomto případě výkon jednotlivých hráčů (Perič, 2004). Hry v tomto období začínají být bohatší a tematicky i pohybově různorodější a jak už bylo v předchozím textu sděleno, začínají mít složitější pravidla (Kopecká, 2011).

V období mladšího školního věku se začínají rozšiřovat záliby dětí, začínají navštěvovat zájmové kroužky a vybírají si činnosti, které jsou zaměřené na oblasti jejich zájmů. V oblasti hry se začínají vymezovat jiné preference u chlapců a jiné u dívek. Chlapci začínají preferovat spíše technické hračky a dívky se začínají věnovat oblastem ručních prací, čtení či kreslení (Kopecká, 2011).

Činčera (2007) uvádí důležité rysy hry:

- **Hra jako znak** - hrou se v mnohých případech snažíme poukázat na jinou skutečnost. Snažíme se je nepřímo propojit např. s nějakou událostí.
- **Emoce** - ve hře je důležitá přítomnost emocí a aby obsahovala určitou míru vzrušení, které můžeme navodit např. soutěžením.
- **Pravidla** - každá hra má svá vymezená pravidla, která musí být všemi hráči respektována bez výjimky. Pokud se stane, že některý z hráčů pravidla nedodrží, obvykle za porušení pravidel následuje postih.
- **Soutěž** - soutěž ve hře může mít různou podobu, ať už soupeření s druhým družstvem, hráčem či něčím neživým jako např. soupeření s časovým limitem.
- **Cíl** - v této fázi se odlišují postoje žáků a pedagogů. Zatímco žáci považují za hlavní cíl výhru, pedagog většinou sleduje jiné cíle jako např. naučit žáky konkrétní dovednost či je navést k cestě porozumění danému problému.

1.3 Pohybová hra

Pohybovou hru můžeme chápat jako aktivitu spojenou s pohybem, která aktivním účastníkům přináší pocity pohody, radosti a zároveň účastníka také uspokojuje a motivuje. Pohybová hra má také mimo jiné vliv i na socializaci jedince. Projevuje se jako záměrná a vědomá činnost, které se účastní dva nebo více osob, mající určitá pravidla. Pohybové hry můžeme uplatnit např. ve školní tělesné výchově i v aktivitách, které slouží k rekreaci. Měly by značnou měrou působit na kvalitu pohybových činností, která se odvíjí od charakteru dané činnosti a jsou i určitým prostředkem, který slouží k diagnostice a klasifikaci (Mazal, 2007).

1.3.1 Výběr pohybové hry

Výběr pohybové hry ve školní tělesné výchově je determinován zejména připraveností učitele a kompetencemi, kterými disponuje. Odvíjí se od jeho schopností a dovedností, mezi které bychom mohli řadit schopnosti a dovednosti organizační či komunikační. Zároveň musí učitel zohledňovat při výběru také své žáky, u kterých podřizuje pohybovou hru jejich zájmům. Nesmí se zapomínat ani na stav žáků, kdy zohledňujeme psychický, fyzický i sociální stav a míru rozvoje každého žáka (Bělka, 2018).

Mazal (2007) uvádí třináct kritérií, na které bychom měli brát při výběru pohybové hry, jako učitelé, vedoucí či trenéři zřetel:

1. Nejdůležitějším činitelem v pohybových hrách je učitel či vedoucí hry. U něj jsou důležité jeho kompetence, kterými by měl učitel tělesné výchovy disponovat, a určitá vybavenost a znalost pohybových her. Mezi jeho nejcennější dovednosti patří schopnost žáky motivovat ke hře a zaujmout je.
2. Pohybová hra by se měla odvíjet od tematického zaměření hodiny, záměru pohybové hry a měla by respektovat i program stanovený ve ŠVP školy. Nemělo by se jednat o zcela nahodilý nápad.
3. Hry musejí být podřízeny věku hráčů, musí odpovídat jejich schopnostem a dovednostem. Obsah hry má respektovat také základní potřeby žáků.
4. Velkou roli při výběru hraje také kvalita náradí a pomůcek.
5. Vysvětlení pohybové hry a celková organizace by měla být stručná a jasná, ale musí žáky motivovat.
6. Za znak schopnosti učitele považujeme schopnost měnit zatížení hráčů, které se odrážejí např. schopností upravovat pravidla.

7. Umět vhodně reagovat v situaci, kdy se jedna pohybová hra nezdaří a navázat na nezdar ihned další novou pohybovou aktivitou.
8. Využívat hry s obměnou, tak aby učitel mohl hru přizpůsobovat různým částem hodiny.
9. Při vysvětlování složitějších pravidel je vhodné žákům poskytnout názornou ukázkou.
10. Snažíme se hodnotit v průběhu vyučovací jednotky. Zařazujeme i hodnocení osobního zlepšení žáka.
11. Učitel musí mít na paměti časové vymezení a umět si vyučovací jednotku seskládat tak, aby počítal i s prodloužením či nepochopením některých her.
12. Mezi nejdůležitější dovednosti učitele, patří zajištění bezpečí žáků při všech pohybových aktivit v rámci vyučovací jednotky.
13. Evaluace, kterou je schopný kvalitní učitel poskytnout, slouží k podpoře procesu zlepšení ve hře jednotlivých žáků.

1.3.2 Rozdělení pohybových her ve vyučovací jednotce

Dle Mazala (2007) rozdělujeme pohybové hry podle zařazení do vyučovací jednotky následovně:

Pohybové hry, které zařazujeme do **úvodní části hodiny**. Úvodní část hodiny je charakteristická zejména skutečností, že v ní usilujeme o dostatečné zahřátí organismu žáků. Z tohoto důvodu, do této části zařazujeme zejména honičky, které by ale neměly být příliš dlouhé. Optimální čas těchto pohybových her je cca 2-3 minuty, neměly by trvat déle.

Pohybové hry, které zařazujeme do **hlavní části hodiny**. V hlavní části vyučovací hodiny se soustředíme na dosažení vrcholu v zatížení i aktivitě žáků. Proto do ní zařazujeme aktivity, které mají vyšší intenzitu zatížení. Využíváme zde např. hry, které se zaměřují na rozvoj pohybových schopností a dovedností žáků, mezi které řadíme kupříkladu hry s míčovým či atletickým zaměřením.

Pohybové hry, které zařazujeme do **závěrečné části hodiny**. Na konec vyučovací jednotky zařazujeme především hry, které žáky zklidní. Měly by to být hry, které mají jednoduchá pravidla a kdykoli se dají přerušit z důvodu ukončení hodiny.

1.3.3 Formy vedení žáků

Při rozhodování se o způsobu vedení žáků při realizaci pohybových her, můžeme využít tři typy forem vedení žáků: přímé vedení, nepřímé vedení a samostatnou práci žáků.

Přímé vedení využíváme v případě, kdy chceme, aby všichni žáci prováděli tutéž pohybovou činnost společně. Využíváme při něm formu tzv. hromadného vyučování. U pohybových her tuto formu zařazujeme například pokud potřebujeme, aby si žáci osvojili nová pravidla pohybové hry, či pohybovou dovednost

Nepřímé vedení volíme v případě, kdy potřebujeme žáky určitým způsobem rozdělit. Kritéria pro seskupení žáků mohou být nejrůznější, od rozdělení podle pohlaví, až po rozdělení podle výšky žáků. Využíváme při něm formu tzv. skupinového vyučování, kdy už se žáci neučí hromadně, ale diferencovaně v jednotlivých skupinkách.

Samostatná a tvořivá práce žáků je při pohybových činnostech hojně využívána a dává se žákům obrovský prostor pro samostatnou práci. Žáci musejí např. pohotově a tvořivě reagovat na změnu podmínek, změnu pravidel apod. (Dvořáková a kol., 2017).

2 Zdravotní postižení

Termín zdravotní postižení označuje stav, kdy je nějakým způsobem narušeno zdraví jedince. Označuje skutečnost, že je u osoby různou měrou postižena některá z funkcí, která může být porušená, omezená či zcela znemožněná. V českém jazyce se používá pro označení zdravotního postižení i anglický ekvivalent „disability“ (Novosad, 2011). V posledních letech došlo ke značnému posunu v terminologii. V minulosti se používaly pro osoby se zdravotním postižením termíny jako např. osoba chromá, zmrzačená nebo retardovaná. Poté se přistoupilo k názvu zdravotně postižená osoba, který kladl důraz zejména na postižení. Dnes se ale používá označení osoba se zdravotním postižením, který na rozdíl od předchozího označení klade v první řadě důraz na osobu, ne na její postižení (Jaeger, Bowman, 2005).

Zdravotní postižení mohou být dle vzniku vrozená či získaná v průběhu života, kdy mohou být důsledkem úrazů nebo onemocnění (Buřvalová, Reitmayerová, 2007). Vrozená postižení markantně ovlivňují vývoj osoby s postižením. Jedinci s vrozeným postižením se ale lépe smiřují se svým postižením, oproti lidem se získaným postižením v průběhu života. Osobám s postižením vrozeným chybí srovnávání života s postižením a života bez postižení. Z pohledu smíření se s postižením je tudíž více problematické získané postižení, kdy má jedinec možnost srovnání se životem bez postižení a je si vědom, o co přišel. Na druhou stranu mohou jedinci pomoci již nabyté zkušenosti z doby před postižením, které může využít (Buřvalová, Reitmayerová, 2007).

Postižení je pro osobu velmi zatěžující situace, jelikož představuje zvýšení stresu, jedinci způsobuje zátěž dlouhodobě a ztěžuje každodenní činnost osob. Způsob smíření jedince se svým postižením se odvíjí od určitých charakteristik, které jsou pro každého individuální. Mezi faktory, mající vliv na vyrovnání s postižením patří například věk a pohlaví jedince, osobnostní rysy nebo míra sociální podpory (Kisvetrová, Ježorská, 2014). Osoby s postižením tvoří samostatnou skupinu, která se vnitřně rozděluje podle společných rysů a specifíků, kterými jsou rozlišni od intaktní společnosti (Michalík a kol., 2011).

Dle Michalíka (2011) můžeme zdravotní postižení klasifikovat na:

- Tělesné postižení
- Mentální postižení
- Zrakové postižení
- Sluchové postižení
- Řečové postižení

2.1 Tělesné postižení

Tělesné postižení je charakteristické omezením hybnosti či pohybu, které může souviset s narušením pohybového a nosného aparátu, poškozením periferní či centrální nervové soustavy nebo amputací, popř. deformací některé z částí pohybového systému (Čadová a kol., 2015). Jedná se tedy o poruchu, kterou žádným způsobem není možné odstranit či zásadním způsobem zmírnit (Novosad, 2011). Vady spojené s tělesným postižením jsou v mnoha případech viditelné již na první pohled. Tělesné postižení způsobuje částečnou nebo úplnou imobilitu jedince, což zásadním způsobem ovlivňuje obvyklé aktivity, soběstačnost a celkovou kvalitu života jedince s tímto postižením (Čadová a kol., 2015). Na tělesné postižení můžeme nahlížet ze dvou hledisek. A to ve smyslu pohybové poruchy, kterou vnímáme z pohledu funkčního omezení nebo ve smyslu estetického postižení, kdy se jedná o tělesnou deformitu, která se týká především fyzického vzhledu (Buřvalová, Reitmayerová, 2007).

Tělesné postižení můžeme dle doby vzniku rozdělovat na vrozená a získaná. Mezi vrozená tělesná postižení patří např. poškození lebky, růstové poruchy, rozštěpové vady, obrny, vrozené vady horních či dolních končetin. Kategorie získaných tělesných postižení zahrnují amputace a deformace různých částí těla, poúrazové stavy míchy, mozku a poškození periferních nervů. Tělesné postižení může být zapříčiněno nemocí, např. onemocnění revmatického typu dětské infekční obrny, myopatie či progresivní svalové dystrofie (Čadová a kol., 2015). Kategorie tělesného postižení v sobě zahrnuje nesčetnou škálu různorodých příčin, projevů a prognóz, od kterých se odvíjí odlišnosti v terapiích a kompenzačních strategiích. Zejména z tohoto důvodu je nutné, aby měly pečující osoby, včetně pedagogů, znalosti o daném postižení alespoň na elementární úrovni (Zikl, 2011).

2.1.1 Druhy tělesného postižení

Pro potřeby této kapitoly, jsem vybrala pouze některá tělesná postižení, se kterými se můžeme nejčastěji setkat:

Mozková obrna

Mozková obrna je jednou z nejčastějších příčin vzniku tělesného postižení a vzniká v raných stádiích vývoje (Buřvalová, Reitmayerová, 2007). Projevuje se nejpozději zhruba do jednoho roku dítěte. Jde o postižení, kde na základě poškození mozku dochází k poruchám hybnosti, tudíž mozkové obrny doprovází i deficity mentálních funkcí. Děti s mozkovou obrnou

mívají také často přidružená i jiná postižení např. epilepsii či vady smyslového charakteru (Čadová a kol., 2015). Mozkové obrny můžeme rozdělit na spastické a nespastické.

Mezi spastické formy řadíme:

Diparetickou formu obrny – postižení se týká obou dolních končetin, které má formu ochrnutí doprovázené spasticitou. Horní končetiny v tomto případě zůstávají neporušeny. Problémy se ve většině případech projevují v jemné motorice (Čadová a kol., 2015).

Hemiparetickou formu obrny – jde o jednostranné postižení, které může být buď ve formě postižení pravé strany nebo postižení levé strany. Vzniká postižením protilehlé mozkové hemisféry k postižené straně těla. Postižená horní a dolní končetina bývají zřetelně kratší a slabší oproti nepostiženým končetinám (Čadová a kol., 2015).

Kvadruparetickou formu obrny – postižení zasahuje u kvadruparetické formy všechny čtyři končetiny, tudíž je soběstačnost jedince narušena ve větším měřítku než u předešlých forem (Michalík a kol., 2011).

Mezi nespastické formy řadíme:

Hypotonickou formu – v období, kdy dojde k dozrání mozku přeměňuje se na formu spastickou, popř. dyskinetickou (Michalík a kol., 2011).

Dyskinetickou formu – typické pro tuto formu jsou mimovolní pohyby, které mohou mít různé formy (Michalík a kol. 2011).

Rozštěp páteře

Podobně jako mozkové obrny patří rozštěpy páteře k nejrozšířenějším tělesným postižením. Jedná se o vrozenou vadu, která vzniká vyhrěznutím míchy vznikající nejčastěji v oblasti beder. Mezi rozštěpy páteře řadíme 3 kategorie a to meningokélu, meningomyelokélu a spina bifida occulta. Horní končetiny bývají u tohoto postižení ve většině případech bez poškození (Kudláček a kol., 2013). U dětí s rozštěpy páteře nebývá narušen intelekt, i přes to kvůli ochrnutí dolních končetin a inkontinenci potřebují v některých oblastech pomoc (Vítková, 2006).

Deformace

Vrozené deformace mohou mít různé podoby. Řadíme sem např. malformace, amelie (absence celé končetiny), dysmelie, nanismus (malý vzrůst), akromegalii (zvětšení částí těla),

vykloubení kyčlí, luxace kloubů, svalové kontraktury či skrčenin (Michalík a kol., 2011).

Získané deformace mohou být důsledkem nemocí, špatného držení těla nebo například závažných úrazů (Čadová, a kol. 2015). Mezi získané deformace řadíme některé kategorie kyfóz a skolióz, které mohou vnikat na základě špatného držení těla (Valenta a kol., 2014).

2.1.2 Nemoc

V případě nemoci se jedná o narušení jisté rovnováhy mezi organismem jedince a jeho prostředím, které v organismu vyvolává určité změny. Nemoci kategorizujeme z různých hledisek, např. podle délky trvání či orgánových systému v těle (Čadová a kol, 2015).

Z pohledu délky trvání můžeme nemoci dělit na krátkodobé a dlouhodobé. Krátkodobé neboli akutní nemoci začínají náhle a následuje rychlý průběh. V závěru jejich léčby, která probíhá v domácím prostředí, se u jedince obnoví zdravotní stav. Dlouhodobé nemoci jsou ve většině případech spojeny s hospitalizací. Nemoci s charakterem recidivy se vrací minimálně 3x ročně, přičemž se v obdobích mezi jednotlivými recidivami nevyskytují u jedince žádné změny (Čadová a kol., 2015). Dalším typem jsou chronická onemocnění, která jsou dlouhodobá a ve valné většině se s nimi jedinci potýkají celý život (Michalík a kol., 2011).

Astma

Astma se může projevovat záchvaty dušnosti či zhoršeným dýcháním, což může vést u osob trpícím astmatem ke kolísání jejich výkonů. U školních dětí mohou v důsledku nedostatečného spánku či užívání léků nastat obtíže v pozornosti, což je nutné zohlednit zejména při vzdělávání (Čadová kol. 2015).

Cystická fibróza

Cystická fibróza je vrozené onemocnění, které je dědičné a charakteristické je zejména zhoršeným fungováním plic (Michalík a kol., 2011). Poškození tkáně, doprovázející toto onemocnění, která způsobují časté infekce, může zapříčinit selhání plic a v krajních případech končit i smrtí. Osoby s cystickou fibrózou často dochází na pravidelné kontroly k lékaři či musejí zůstat v nemocnicích, kde bývají hospitalizovány. Vzhledem k těmto komplikacím je vhodné ve školách speciálně upravovat pro tyto žáky školní rozvrhy (Čadová a kol. 2015).

Epilepsie

Epilepsie spadá do kategorie záchvatovitých onemocnění, které vyvolávají neobvyklé výboje v některých částech v mozku. Podle závažnosti onemocnění má různé projevy.

U závažnějších poškození se může jednat o časté záchvaty. V případě lehčích poškození o krátkodobé výpadky vnímání (Michalík a kol., 2011). Podle závažnosti a projevu se záchvaty rozdělují na malé tzv. parciální a velké tzv. generalizované záchvaty. Pokud epileptický záchvat trvá déle než 5 minut je nutné volat okamžitě lékaře. U tohoto onemocnění je v případě záchvatů velmi důležité dávat si pozor, aby jedinci nezapadl jazyk a v případě zapačnutí mu následně poskytnout náležitou pomoc (Slowík, 2016).

2.2 Zrakové postižení

Zrakové postižení je ve skupině zdravotních postižení velmi početnou oblastí. Z pohledu školství tvoří žáci se zrakovým postižením široce obsáhlou skupinu žáků českých základních škol. Integrace žáků se zrakovým postižením závisí zejména na typu vady zraku a jejich důsledcích. Z celé oblasti zdravotního postižení patří právě žáci se zrakovým postižením mezi lépe integrovatelné skupiny (Jeřábková a kol., 2013).

Zrakové postižení ovlivňuje významnou měrou život jedince. Postižení se promítá do každodenních činností spojených s osobní péčí, péči o domácnost, možností vzdělávání, komunikací, mobilitou, oblastí sportu i partnerských vztahů. Často je spojeno s pocity strachu nebo bezmoci, které mají spojitost s nastávající změnou v životech osob v důsledku postižení (Kisvetrová, Ježorská, 2014).

Skupina osob se zrakovým postižením je tvořena osobami, které mají různými způsoby ovlivněnou kvalitu zrakových funkcí s různou závažností. Kvalita zrakových schopností se posuzuje podle zrakové ostrosti, binokulárního vidění, zorného pole, barvocitu, okulomotoriky, schopnosti vnímat kontrast, adaptace na tmou a světlo a zpracováním vjemů v mozku. Těžké zrakové vady jsou charakteristické zejména omezenou schopností zrakové ostrosti či zorného pole (Janková a kol., 2015).

Dle Finkové a kol. (2012) můžeme vymezit vrozené a získané příčiny zrakového postižení.

Vrozené příčiny znamenají zrakovou vadu u dětí již od narození. U osob, které mají vrozená zraková postižení, je lepší osvojení kompenzačních činitelů a orientace v podpůrných prostředcích a službách. Mezi příčiny vrozeného zrakového postižení můžeme zařadit dědičnost, poškození zapříčiněná geneticky nebo poškození vzniklá na základě působení vnějších vlivů v období těhotenství matky. U zrakových postižení, která jsou vrozená je zásadní, aby se s problémem vyrovnali v první řadě rodiče dítěte.

Získané příčiny jsou zejména zatížením pro jedince samotného, v tomto případě si totiž jedinec musí zvyknout na skutečnost, že bude žít bez informací, které přijímal díky zraku. Mezi příčiny získané řadíme ty, které vznikají během porodu nebo po něm tzv. perinatální a postnatální příčiny. Mohou být důsledky různých onemocnění (např. diabetes). V jiných případech jsou podmíněny stárnutím organismu. Zahrnují také úrazy hlavy nebo očí, nádorová onemocnění očí, chemická nebo fyzická poškození (poleptání, vystavení záření).

2.2.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením z pohledu speciální pedagogiky

Ze speciálně pedagogického pohledu můžeme rozlišovat osoby: nevidomé, slabozraké, se zbytky zraku nebo s poruchami binokulárního vidění (Finková a kol., 2012).

Nevidomost

Je označována jako nejtěžší zrakové postižení. Jedná se o trvalou a úplnou ztrátu zraku, která se nedá vyléčit (Finková a kol., 2012). Pojem nevidomost nahradil dříve používaný termín slepota. Tento termín vznikl na základě historických předsudků. V dnešní době se termín slepota nepoužívá, jelikož je považován společností za nekorektní (Kimplová, Kolaříková, 2014). Nevidomé osoby jsou také nejvíce známou skupinou, se kterou se intaktní populace nejčastěji setkává (Finková a kol., 2012).

V důsledku nevidomosti mají osoby např. ztížený nácvik sebeobslužných aktivit, potíží při navazování kontaktu s ostatními, jsou neschopni číst běžné písmo tzv. černotisk (Finková a kol., 2012).

Slabozrakost

Slabozrakost znamená snížení zrakové ostrosti u obou očí. Můžeme ji diferencovat na lehkou a těžkou slabozrakost či vrozenou a získanou slabozrakost. U slabozrakosti mohou být poškozeny zrakové dráhy i centrum zraku (Finková a kol., 2012).

Osoby se slabozrakostí jsou schopny pracovat s černotiskem, který bývá ve většině případů ve zvětšené formě, popř. upravený jiným způsobem (Janková a kol., 2015). Při práci uplatňují buď velmi krátkou nebo naopak příliš dlouhou zrakovou vzdálenost a při práci tzv. „na blízko“ většinou pohybují celou hlavou (Kimplová, Kolaříková, 2014).

Na rozdíl od nevidomosti, nejsou jedinci se slabozrakostí tak moc odlišní od intaktních osob. Postižení se odráží zejména ve zvýšené unavitelnosti těchto osob (Finková a kol., 2012).

Zbytky zraku

Zbytky zraku, dříve někdy označované také jako částečné vidění, se týkají osob, které mají vidění v rozsahu mezi těžkou slabozrakostí a praktickou slepotou. Terminologie se v jednotlivých resortech značně liší (Finková a kol., 2012). Žáci se zbytky zraku se ve škole seznamují a učí tzv. dvojmetodu. Dvojmetoda spočívá v tom, že se žáci učí číst a psát v černotisku a současně se učí i Braillovu písmu (Finková a kol., 2012).

U žáků se zbytky zraku jsou nejčastější vady, které jsou progresivní, tudíž mají tendenci se v průběhu času zhoršovat (Janková a kol., 2015).

Poruchy binokulárního vidění

Poruchy binokulárního vidění (vidění oběma očima) se projevují změnami ve zrakovém vnímání prostoru. Samostatné binokulární vidění umožňuje lidem spojovat obraz, který vnímají každým okem zvlášť (Finková a kol., 2012). Poruchy způsobují změny zrakového vnímání v sensorické oblasti. Ve většině případech dochází k omezení zrakové ostrosti nebo narušení prostorového vnímání (Kimplová, Kolaříková, 2014).

Pokud je binokulární vidění u jedince vyvinuto ještě před tím, než se u něj projeví porucha, je stále možnost na léčbu nebo nápravu. V opačném případě, pokud je u dítěte binokulární vidění narušeno již od narození, pak jsou možnosti na jeho obnovení velmi malé (Janková a kol., 2015).

2.3 Sluchové postižení

Termín sluchové postižení zahrnuje osoby nedoslýchavé, neslyšící i ohluchlé. Každý z těchto druhů postižení je odlišný a odvíjí se od dalších determinantů jako např. závažnost vady, věk či doby vzniku (Horáková, 2012). Jde o stav, kdy jedinec trpí ztrátou sluchu, kterou už nelze v plné míře vykompenzovat pomůckami, a tudíž zasahuje nepříznivým způsobem do života jedince (Langer in Valenta, 2014).

Sluchové vady můžeme rozlišovat na vrozené a získané. Období, ve kterém vzniká sluchová vada významně ovlivňuje ovládnutí mluvené řeči (Kisvetrová, 2014). Vrozené sluchové vady vznikají na podkladě dědičnosti nebo abnormálního vývoje plodu v období těhotenství (Michalík a kol., 2011). Získané sluchové vady mohou být důsledkem onemocnění ucha nebo poškozením sluchu. Mezi onemocněním zapříčiňující vady sluchu řadíme např. nádory, záněty nebo přiušnice. K traumatickým poškozením sluchu může docházet jako následek úrazu, medikamenty nebo hlukem (Skákalová, 2011).

Komunikace osob se sluchovým postižením může být realizována klasickou mluvenou řečí, odezíráním, prstovou abecedou či znakovým jazykem (forma buď českého znakového jazyka nebo znakovou češtinou). Mluvená řeč je prostředkem komunikace valné většiny společnosti. U osob se sluchovým postižením se mohou objevovat komplikace ve smyslu opoždění, přerušování či omezení. Úroveň mluvené řeči se odvíjí od závažnosti sluchového postižení (Langer in Valenta a kol., 2014).

Ve 2. polovině minulého století v České republice vznikla **komunita Neslyšících**, která sdružuje osoby se sluchovým postižením splňující určité podmínky (Langer in Valenta a kol., 2014). Součástí komunity Neslyšících mohou být osoby jak slyšící, tak neslyšící (Michalík a kol., 2011). Mezi výrazná specifika kultury neslyšících patří znakový jazyk, který je pro tyto osoby charakteristický. Mimo jiné se setkávají ve svých klubech, pořádají akce (sportovní, kulturní apod.) různého druhu, které zastřešují organizace pro neslyšící, organizují vlastní plesy. V neposlední řadě probíhají také Deaflympiády, což jsou sportovní hry pro neslyšící pořádané v létě nebo v zimě (Skákalová, 2011). Tito lidé se nazývají Neslyšící s velkým písmenem na začátku, čímž značí svoji hrdost a neberou postižení jako utrpení. Pravidla pro přijetí do skupiny mohou být různá, v některých případech může být přísně dané kritérium vstupu do skupiny pouze osob se ztrátou sluchu (Horáková, 2012).

Michalík a kol. (2011) uvádí dělení sluchu podle velikosti ztráty na:

- Ohluchlost
- Hluchota
- Zbytky sluchu
- Nedoslýchavost – dále se dělí na lehkou, střední, těžkou a velmi těžkou

2.3.1 Sluchové vady z hlediska lokalizace

Periferní vady

Převodní sluchové vady

Převodní sluchové vady spočívají v tom, že je poškozeno ucho zevní nebo střední. Přenosu zvuku brání v uchu překážka, kterou může být např. srůst sluchových kůstek či infekce (Barvíková a kol., 2015). Sluchové buňky v uchu zůstávají nepoškozeny, ale překážka zamezuje jejich stimulaci zvukem, tudíž se zvuk ke sluchovým buňkám nedostane. Zpravidla je důsledkem těchto vad nedoslýchavost, nikoliv hluchota (Kisvetrová, 2014). Nejedná se o jednoznačně trvalé postižení, je možné jej v mnoha případech vyléčit medikamentózní či chirurgickou léčbou (Barvíková a kol., 2015).

Percepční sluchové vady

Percepční sluchové vady vznikají v důsledku poškození v oblasti vnitřního ucha, sluchového nervu nebo sluchových buněk (Horáková, 2012, str. 13). Jedinci s percepční vadou sluchu mají narušeno vnímání vysokých tónů, mění se kvantita i kvalita poslechu v důsledku čehož se projevují problémy s porozuměním řeči. Na rozdíl od převodní vady sluchu se v tomto případě jedná o vadu trvalou. Ke kompenzaci vady je možné využívat sluchadla či kochleární implantáty (Barvíková a kol., 2015).

Smíšené sluchové vady

Jde o kombinaci příčin vad uvedených výše, tudíž se jedná o poškození vnějšího, vnitřního i středního ucha (Barvíková a kol., 2015).

Centrální vady

V důsledku těchto vad jsou poškozeny sluchové dráhy v oblasti podkorového a korového systému. V tomto případě nastávají obtíže v porozumění mluvené řeči, kdy má jedinec problém v porozumění obsahu sdělení (Barvíková a kol., 2015).

3 Základní vzdělávání

Vzdělávání v ČR je pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které zodpovídá kupříkladu za rozvoj vzdělávání nebo legislativní normy upravující vzdělávání. Mezi neopominutelné orgány spolupracující na chodu vzdělávání patří také Česká školní inspekce. Tyto orgány vzájemně spolupracují na realizaci vzdělávání.

Školský systém je v ČR vymezen ve školské legislativě, zejména v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který je ve zkrácené podobě nazýván jako Školský zákon. Žáci s postižením jsou v tomto zákoně označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V základní škole jsou žáci vzdělávání podle rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) a Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální (dále jen RVP ZŠS). Rámcové vzdělávací programy vymezují rozvoj kompetencí žáků a určují očekávané výstupy a minimální očekávané výstupy daných období. Vzdělávání v jednotlivých školách probíhá dle školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), které si každá škola zpracovává sama v návaznosti na rámcové vzdělávací programy.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) je, jak uvádí Školský zákon, žák se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, §16).

Zdravotní postižení zahrnuje postižení tělesné, zrakové, mentální či sluchové a mimo jiné také poruchy autistického spektra, různé vady řeči, kombinované postižení a specifické poruchy chování a učení (Kendíková, 2016).

Zdravotní znevýhodnění je ve Školském zákoně vymezeno jako zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc či lehké zdravotní poruchy, zapříčiňující poruchy učení a chování, vyžadující jejich zohlednění při vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, §16).

Sociální znevýhodnění se považuje za ohrožení sociálně patologickými jevy, rodiny s nízkým sociokulturním statusem, žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo ochrannou výchovou. Mimo tyto uvedené skupiny mezi sociálně znevýhodněné řadíme také azytlanty a žáky s jiným mateřským jazykem (Kendíková, 2016).

Speciální vzdělávání může být realizováno formou individuální nebo skupinové integrace, ve školách speciálně zřízených pro žáky se zdravotním postižením či kombinací těchto možností (Kendíková, 2016). Žáci se SVP jsou vzděláváni za pomoci podpůrných opatření, což ukotvuje Školský zákon v §16 (Hanák in Michalík, 2015). Dle tohoto ustanovení je žák se SVP: „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, §16).

Podpůrná opatření

Dle Školského zákona § 16 vymezujeme podpůrná opatření jako: „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“.

Podpůrná opatření (dále jen PO) rozdělujeme do 5 stupňů, které se mohou různě kombinovat. PO 1. stupně realizuje škola bez ohledu na doporučení školského poradenského zařízení. PO 2. - 5. stupně realizuje taktéž škola s tím rozdílem, že musí být podloženo doporučením ze ŠPZ (Hanák in Michalík, 2015). PO zahrnují poradenství pro školy a školská poradenská zařízení; úpravu podmínek pro vzdělávání týkající se úprav obsahu, organizace, metod a forem ve vzdělávání; úpravy v procesu přijímání žáka do školy a při ukončování vzdělávání; používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a pomůcek; úprava očekávaných výstupů; vzdělávání prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu; pomoc asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, §16). Pro žáky, kteří mají přiznaná PO 1. stupně se vypracovává plán pedagogické podpory, pro žáky s PO 2.-5. stupně se vypracovává individuální vzdělávací plán. V obou případech plány vypracovává škola na základě ŠVP (RVP ZV, 2017).

Všechna PO jsou podrobně charakterizována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v příloze č. 1. Mezi nejčastější PO patří individuální vzdělávací plán (dále jen IVP).

IVP vypracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a pokud o to požádá zákonný zástupce, popř. sám zletilý žák. IVP mimo jiné náležitosti obsahuje informace o PO, upřesňuje požadavky na upravení obsahu vzdělávání žáka, požadavky na úpravy metod a forem ve výuce či úpravu hodnocení. Pokud je to nezbytné, vymezuje IVP také nutné úpravy výstupů, uvedených v RVP ZV (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 3). IVP je jedním z nejdůležitějších postupů, jak dosáhnout úspěchů ve vzdělávání

u žáků, potřebující tento dokument. Úspěšnost ale závisí na kvalitě zpracování IVP. IVP na základě žádosti zákonného zástupce, popř. zletilého žáka schvaluje ředitel dané školy, který také zodpovídá za jeho zpracování a následné plnění požadavků v něm uvedených (Kendíková, 2016).

3.1 Základní školy

Základní školy (dále jen ZŠ) jsou v ČR charakteristické povinností školní docházky. Rozdělují se na první a druhý stupeň. V ZŠ běžného typu se jedná o devítiletou povinnou školní docházku, přičemž první stupeň zahrnuje 1. – 5. ročník a druhý stupeň 6. – 9. ročník. V případě ZŠ zřizovaných podle §16 odst. 9 Školského zákona se jedná o povinnou školní docházku desetiletou, kdy první stupeň tvoří 1. – 6. ročník a druhý stupeň 7. – 10. ročník.

3.1.1 Základní školy běžného typu

Žáci jsou v těchto školách vzděláváni dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2017). Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací se realizuje pomocí minimálních očekávaných výstupů uvedených v RVP ZV pro každé období (RVP ZV, 2017).

V běžné škole jsou žáci se SVP vzděláváni formou individuální nebo skupinové integrace. Forma individuální integrace spočívá v tom, že je žák se SVP zařazen do třídy v běžné škole. Tato forma je nejvíce preferovanou možností v oblasti speciálního vzdělávání. Skupinová integrace se realizuje taktéž v běžných školách, ale zřizováním speciálních tříd. Žáci ze speciálních tříd se mohou vzdělávat v některých předmětech s dalšími žáky ve škole. V obou případech integrace je nutné žákům poskytnout dostatečné zajištění podmínek a podpory pro jejich vzdělávání (Kendíková, 2016).

Integrace, inkluze

Termíny integrace a inkluze jsou v současnosti aktuální a běžně používané, spíše se ale hovoří o inkluzi v rámci vzdělávání. Odlišnost integrace od inkluze může být v tom, že inkluzi můžeme chápat jako vyšší stupeň integrace (Janderková, 2018). Integraci/inkluzi můžeme chápat jako zařazení žáků s fyzickým, mentálním, behaviorálním nebo emocionálním omezením nebo zvláštními potřebami do běžných tříd se svými vrstevníky. Úplné začlenění spočívá v tom, že i když může docházet k individuálním úpravám ve vzdělávání, žák je zařazen do pravidelného vzdělávacího systému (Lumpkin, 2017). Jedním z ústředních pilířů integrace či inkluze je bezesporu pedagog, který tvoří proces začleňování tak, aby byl úspěšný. Z tohoto

důvodu je v procesu integrace/inkluze velice důležitá připravenost pedagogů (Čadová in Michalík, 2015). Připravenost pedagogů i asistentů pedagoga spočívá v nutnosti kvalitního vzdělání, tudíž jde o profesní připravenost, volbu vhodných komunikačních strategií i kooperaci s rodinou. Všechny tyto oblasti vyžadují ze stran pedagogů i asistentů velké množství zkušeností a pedagogického umu. V tomto směru jsou pedagogickým pracovníkům velkou podporou školská poradenská zařízení (Machowská, Pastieriková, Finková a kol., 2015). Pedagog by měl být schopen např. využívat efektivní postupy v rámci vzdělávání, měl by zvládat metodiky jednotlivých předmětů a taktéž by měl umět modifikovat metodické postupy, které aplikuje v hodinách, dle aktuálních potřeb žáků (Hájková, Strnadová, 2010).

Integrace společnost rozděljuje na osoby s postižením a osoby bez postižení (ve školním prostředí žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich). Člení skupiny dle jednotlivých kritérií (např. podle věku, pohlaví či postižení). Integrace hledá možnosti, jak člověka s postižením začlenit do společnosti (Anderlik, 2013). Individuální integrace znamená umožnění žákovi vzdělávání v běžné ZŠ za pomoci podpůrných opatření (Zilcher, Svoboda, 2019).

Inkluze na rozdíl od integrace nečlení společnost na osoby s postižením nebo bez postižení, ale nahlíží na společnost jako na heterogenní skupinu (Anderlik, 2013). Hlavní myšlenkou inkluze je otevřít cestu všem dětem pro vzdělávání na běžných základních školách. Hlavním principem je individualita, což znamená, že by učitelé na školách orientovaných inkluzivním směrem měli vždy zohledňovat individualitu každého žáka a jeho strategii (Tannenbergerová, 2016). Inkluzivní vzdělávání tedy znamená, že je žák s postižením vzděláván společně se žáky intaktními a tráví společně ve škole většinu školního dne (Shakespeare, 2018). Jedním z kritérií úspěšné inkluze je týmová spolupráce osob podílejících se na procesu inkluze. V tomto momentě je velmi důležité, aby spolupracovali všichni účastníci výchovně vzdělávacího procesu. Stejně tak důležitá je práce se žáky bez SVP, kteří by měli být pedagogem vedeni ke správnému chování a jednání se žáky se SVP (Čadová in Michalík, 2015).

3.1.2 Základní školy zřizované podle § 16 odst. 9 Školského zákona

Jedná se o typ škol, které jsou zřizovány samostatně pro žáky se zdravotním postižením. Základní školy zřizované podle §16 odst. 9 Školského zákona jsou především pro žáky s těžší formou postižení např. žáky s kombinovaným postižením, poruchami autistického spektra, s těžkým tělesným postižením apod. (Kendíková, 2016). Žáci jsou v těchto školách vzdělávání,

pokud o to požádá zákonný zástupce dítěte a s doporučením, které v písemné podobě poskytuje ŠPZ (Zákon č. 561/2014 Sb., ve znění pozdějších předpisů § 48).

Dle §16 odst. 9 školského zákona je možné pro tyto žáky zřizovat samostatné třídy, oddělení nebo studijní skupiny. Samostatné třídy, oddělení nebo studijní skupiny mohou být ve školách zřizovány, pokud školské poradenské zařízení určí, že by pro vzdělávání žáka se SVP nestačila samotná podpůrná opatření (Zákon č. 561/2004 sb., ve znění pozdějších předpisů, § 16). Ve třídách, odděleních a studijních skupinách pro tyto žáky mohou být dohromady vzdělávání žáci ze dvou i více ročníků, popř. mohou být dohromady žáci prvního i druhého stupně. Ve třídě a studijních skupinách může být minimálně šest žáků, maximálně však 14 žáků (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 24,25).

3.1.3 Základní školy speciální

Vzdělávání v těchto školách je, oproti běžným školám, členěno na deset ročníků. První stupeň zahrnuje 1.-6. ročník, druhý stupeň 7.-10. ročník (Zákon č. 561/2014 Sb., ve znění pozdějších předpisů § 48). ZŠ speciální je určena primárně pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, autismem, popř. souběžným postižením více vadami. Od základních škol běžného typu se odlišují organizačními formami i obsahem výuky (NÚV, 2020).

Žáci na těchto školách jsou vzděláváni dle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání Základní školu speciální (dále jen RVP ZŠS). ZŠ speciální je pro žáky, kteří z důvodu svého postižení nemohou být vzděláváni podle RVP ZV ani podle jeho přílohy pro žáky s lehkým mentálním postižením. RVP ZŠS se člení na dva díly, které jsou rozděleny podle typu mentálního postižení. První díl je určen pro žáky se středně těžkým mentálním postižením, zatímco druhý díl je určen pro žáky s mentálním postižením těžkým. První tři kapitoly jsou v obou dílech shodné, liší se v části C, která charakterizuje pojetí a cíle, klíčové kompetence a obsah vzdělávání (RVP ZŠS, 2008).

3.2 Systém poradenství

Poradenství na základních školách je realizováno dvojím způsobem, a to prostřednictvím školských poradenských pracovníků nebo následně ve školských poradenských zařízeních (Bendová, 2015). Školy a ŠPZ poskytují základní poradenské služby bez úhrady. Rozsah poradenských služeb, které poskytují školy a ŠPZ je uveden v přílohách vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Poradenské služby jsou poskytovány na žádost žáků, zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení. Služby jsou školou a ŠPZ poskytovány bez úhrady. Poradenské služby jsou žákovi či zákonným zástupcům poskytnuty bez zbytečné prodlevy, nejpozději musí být poskytnuty do tří měsíců ode dne přijetí žádosti. Na základě psychologické či speciálně pedagogické diagnostiky podává ŠPZ nebo škola zprávu z vyšetření a doporučení, která navrhnou úpravy ve vzdělávání žáka. S výsledky diagnostiky a návrhem úprav je žák či jeho zákonný zástupce seznámen (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 1).

3.2.1 Poradenství na školách

Za poradenskou činnost škol je zodpovědný ředitel dané školy. Poradenské služby na školách může zajišťovat výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog nebo speciální pedagog (Kendlíková, 2016).

Výchovný poradce vykonává činnosti v oblasti poradenské, metodické a informační. Do poradenské činnosti spadá kariérové poradenství, poradenství při rozhodování o další vzdělávací či profesní dráze žáka, depistáž žáků vyžadující zvláštní pozornost, příprava podmínek pro žáky se SVP, zajištění speciálně pedagogické diagnostiky a intervence pro žáky se SVP (Bendová, 2015). V rámci kariérového poradenství, které realizuje s vycházejícími žáky, realizuje exkurze do škol či firem. Jeho činnost zahrnuje také průběžnou evidenci dokumentace problémových žáků a žáků s neomluvenými absencemi. Mimo jiné zařizuje výchovné komise, spolupracuje s rodiči problémových žáků, soudy, mediační a probační službou či lékaři (NÚV, 2020).

Školní metodik prevence je zaměřen na prevenci sociálně patologických jevů, od čehož se odvíjí další jeho činnosti. Sleduje problematiku rizikového chování, jako kupříkladu šikana, zneužívání návykových a psychotropních látek, agresivita, záškoláctví, oblast školního neúspěchu apod. (NÚV, 2020). Orientuje se na metodickou a koordinační činnost (související s utvářením či realizací preventivního programu školy), vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci prevence sociálně patologických jevů a komunikace s dalšími orgány (Bendová, 2015). Stěžejní postavení má ve spolupráci s třídními učiteli a podporuje bezpečné a příjemné klima školy. Jeho činností je také zvyšování informovanosti rodičů, učitelů i žáků, zajišťuje přednášky a besedy orientující se na danou problematiku (NÚV, 2020).

Školní psycholog se zaměřuje na depistáž a diagnostiku žáků s SPU, výukovými a výchovnými problémy, nadaných dětí a diagnostiku sociálního klimatu třídy a školy. Do jeho

kompetencí dále spadá konzultační, poradenská a intervenční činnost, zabývá se integrací žáků se SVP nebo např. prevencí školního neúspěchu žáků dané školy (Bendová, 2015). Jeho činnost spočívá zejména v individuálních pohovorech se žáky. Při těchto pohovorech zjišťuje příčiny výchovných či výukových obtíží žáků, které probíhají buď formou rozhovoru nebo pomocí diagnostických metod. Žákům poskytuje také terapeutickou péči, reedukaci a nácvik dovedností nutných při studiu, popř. krizovou intervenci. Nejdůležitější je spolupráce s rodiči, která při kladné spolupráci zvyšuje možnost nápravy momentálního stavu žáků. Školní psycholog poskytuje rodičům doporučení, jak by s dítětem měli pracovat, jak k němu přistupovat, popř. na jaké další odborníky by se měli obracet (NÚV, 2020).

Speciální pedagog pracuje zejména se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a poskytuje pomoc jejich rodičům. Se žáky pracuje v individuálních hodinách a systematickou prací se snaží pomoci při nápravě jejich chování nebo zlepšení prospěchu. Spolupracuje ale i s dalšími pedagogy, se kterými řeší krizové intervence žáků a doporučuje jim opatření k práci se žáky (NÚV, 2020).

Poradenství realizované ve školách se zaměřuje na: prevenci školní neúspěšnosti žáků; kariérové poradenství; prevenci sociálně patologických jevů; podporu žáků se SVP při integraci a celkovou podporu vzdělávání žáků se SVP; podporu žáků nadaných a žáků s výchovnými nebo výukovými problémy; podporu pedagogů na škole (Kendíková, 2018).

3.2.2 Školská poradenská zařízení

Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) své služby poskytují terénně (ve školách) nebo ambulantně (na svých pracovištích). Činnost PPP je směřována spíše na osoby, které nemají zdravotní postižení (Kendíková, 2016). Pracovníky PPP jsou nejčastěji psychologové a speciální pedagogové, na jejichž práci se významně podílejí a doplňují ji sociální pracovníci (Knotová a kol., 2014). PPP zasahuje do vzdělávacího procesu, pokud je vzdělávací proces žáka nějakým způsobem znesnadněn (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Poradenské služby PPP jsou poskytovány dětem od tří let a žákům základních, středních i vysokých škol, dále je mohou využívat rodiče (popř. zákonní zástupci), pedagogičtí pracovníci, školy i školská zařízení (Bendová, 2015).

Mezi hlavní činnosti PPP se zařazuje: pedagogicko-psychologické vyšetření připravenosti žáků na povinnou školní docházku; doporučení pro podpůrná opatření pro žáky; zjišťování SVP

u žáků a psaní posudků; poskytnutí metodické podpory pro školy (Kendíková, 2018). Nejdůležitější činností realizovanou PPP je přímá individuální práce s dětmi a žáky (Bendová, 2015).

PPP poskytují psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku, která zahrnuje mimo jiné individuální diagnostiku předškolních dětí, které mají nerovnoměrný vývoj, výchovné problémy a děti s problémy v oblasti socializace. Mezi intervenční činnosti řadíme také pomoc žákům, rodičům či pedagogům v různých životních krizích a reedukaci žáků s poruchami učení. Metodická a informační činnost spočívá ve vedení a pomoci výchovným poradcům a školním metodikům a je celkově zaměřená na pomoc pedagogickým pracovníkům (Kendíková, 2016).

Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) zaměřují svoji práci na žáky se zdravotním postižením a znevýhodněním a specializují se na jednotlivé druhy nebo více druhů postižení (Kendíková, 2016). Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních vymezuje: SPC pro žáky s vadami řeči, SPC pro žáky se sluchovým postižením, SPC pro žáky se zrakovým postižením, SPC pro žáky s tělesným postižením, SPC pro žáky s mentálním postižením, SPC pro žáky s poruchami autistického spektra, SPC pro žáky hluchoslepé a SPC pro žáky s více vadami (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 6). Tým odborníků pracujících v SPC se skládá z psychologa, speciálního pedagoga a povětšinou i sociálního pracovníka. Centra poskytují služby dětem mladším tří let, dětem v období předškolního věku, žákům základních škol a studentům vysokých škol (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). SPC v rámci svých služeb pomáhá při integraci výše zmíněných žáků do škol běžného typu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Mezi hlavní činnosti SPC řadíme: zjišťování míry připravenosti dětí se zdravotním postižením na zvládnání povinné školní docházky; zprostředkování speciálně pedagogické péče; vytvoření materiálů pro poskytnutí podpůrných opatření; provedené diagnostiky (speciálně pedagogické i psychologické); poskytnutí poradenství pedagogům i rodičům, popř. jiným zákonným zástupcům, v oblastech týkajících se vzdělávání; poskytnutí metodické podpory pro školy (Kendíková, 2018).

4 Tělesná výchova

Součástí vzdělávání se tělesná výchova (dále jen TV) stala na začátku 19. století, kdy byla ve školách zařazována jako nepovinný předmět. Mezi povinné předměty se TV v Rakousku, tudíž i v Čechách, zařadila v roce 1869 (Dvořáková in Dvořáková, Engelthalerová, 2017). Dnešní osnovy TV zahrnují splynutí gymnastiky, hry, kondičního zdraví, rekreace a sportu. Nová TV realizována od 20. let minulého století prokázala, že tělesná výchova přispívá k úplnému vzdělávání žáků (Lumpkin, 2017).

Tělesnou výchovu můžeme dle Dostálové (2013) rozdělit na „školní“ TV, zdravotní TV a léčebnou TV. V tabulce níže jsou charakterizovány zdravotní skupiny žáků a vedení, které by měl daný typ tělesné výchovy mít. Jedinci ze zdravotní skupiny I. a II. mají „školní“ TV a sport bez jakýchkoli omezení (mimo některé zvláštnosti). Jedinci zařazení do zdravotní skupiny III. se mohou účastnit „školní“ TV s úlevami nebo zdravotní TV. Žáci ve zdravotní skupině IV. jsou v této oblasti vzdělávání formou léčebné TV. Pokud to jejich zdravotní stav vyžaduje, mohou být tito žáci z tělesné výchovy osvobozeni.

Formy TV	Zdravotní skupiny	Zdravotní stav	Vedení
„Školní“ TV (povinná)	I.	Jedinci zdraví	Pedagog
	II.	Jedinci zdraví, méně trénovaní	
Zdravotní TV	III.	Jedinci oslabení	Pedagog, cvičitel zdravotní TV, jiný specialista (spolupráce s lékařem)
Léčebná TV	IV.	Jedinci nemocní	Fyzioterapeut, ergoterapeut (spolupráce s lékařem)

Tabulka č. 1: Zdravotní skupiny v tělesné výchově

(Dostálová, 2013)

TV na ZŠ se zaměřuje na podporu zapojení fyzických aktivit do života žáků. Pomáhá dětem v dosahování motorických kompetencí (např. házení a chytání, rovnováha). Na těchto nabytých kompetencích se staví základy pro pozdější rozvoj specializovaných her, sportu, tanečních aktivit nebo kupříkladu fitness (Walton-Fisette, Wuest, 2018). Dle výzkumu, který uvádí Fialová a kol. (2014) je zřetelné, že v postavení vyučovacích předmětů patří TV podle žáků mezi oblíbenější předměty na základní škole. Zařazení TV do neoblíbených předmětů se zvyšuje u žáků na středních školách.

4.1 Organizační formy tělesné výchovy

Organizační formy vymezují uspořádání organizačních a didaktických podmínek pro vyučování, ve kterých se uskutečňuje výchovně-vzdělávací proces. Organizační formy, které se týkají oblasti TV, můžeme diferencovat na povinné, nepovinné, doplňkové a zájmové. Důležité je v první řadě věnovat pozornost doplňkovým a zájmovým činnostem. Prostřednictvím těchto aktivit totiž u žáků dochází ke snižování hypokineze a kompenzaci jednostranného zatížení, které jsou zapříčiněny sezením v lavicích. Tyto formy by měly být každodenní součástí školního programu (Fialová a kol., 2014).

Rozdělení organizačních forem je dle Fialové a kol. (2014) následující:

1) Povinné organizační formy

Mezi tyto formy řadíme vyučovací jednotku, která je klasickou organizační formou na školách. Vyučovací jednotka má dobu trvání vymezenou na 45 minut, a to minimálně dvakrát za týden. Další povinnou organizační formou je výchova v přírodě, u které se doporučuje rozsah třikrát nebo čtyřikrát 60 minut dvakrát za rok. Výchova v přírodě probíhá mimo školní rozvrh a nejčastěji je realizována na jaře a na podzim. Do této skupiny forem spadá také zdravotní tělesná výchova, plavecký výcvik, lyžařské kurzy a další sportovní kurzy.

2) Nepovinné organizační formy

Náplní nepovinných organizačních forem bývají nejčastěji sportovní a jiné pobytové aktivity, které se odvíjejí od věku žáků a podmínek školy. Rozsah těchto akcí bývá většinou 2 hodiny týdně. V rámci základní školy se realizují prostřednictvím nepovinných či volitelných předmětů.

3) Doplňkové organizační formy

Doplňkové organizační formy jsou zaměřeny na kompenzaci jednostranné zátěže žáků ve škole, regeneraci duševních sil a obnově pozornosti. Zařazujeme sem pohybově rekreační program v denním režimu žáků, cvičení v jiných předmětech, rekreační pohybové přestávky a rekreační cvičení.

4) Zájmové organizační formy

Zájmové organizační formy jsou nejrůznější soutěže, jednorázové akce, kroužky, školní sportovní kluby, zájezdy či výlety.

4.2 Tělesná výchova v RVP ZV

Tělesná výchova je v ČR ukotvena v RVP ZV. Blíže je charakterizovaná v RVP ZV ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, do kterého se mimo tělesnou výchovu zařazuje také výchova ke zdraví. Vzdělávací oblast Člověk a zdraví udává elementární impulsy pro pozitivní ovlivnění zdraví, se kterými se žáci seznamují, a především se je učí využívat a implementovat do svého každodenního života (RVP ZV, 2017). Zprvu je nutné, aby bylo vzdělávání v této oblasti doprovázeno kladným příkladem pedagoga a celkovou pozitivní školní atmosférou. Postupem času je kladen větší důraz na samostatnost žáků a jejich odpovědnost v jednání, činnostech a rozhodování, které souvisejí se zdravím (Dvořáková in Dvořáková, Engelthalerová, 2017).

Tělesná výchova jako vzdělávací obor v RVP ZV vede žáky k poznávání svých možností a zájmů v oblasti pohybu a k poznávání účinku jednotlivých pohybových aktivit týkajících se tělesné zdatnosti a duševní a sociální pohody. Vzdělávání v oblasti pohybu je realizováno nejprve spontánní pohybovou činností žáků, která přechází k činnosti řízené a výběrové. Smyslem těchto řízených činností je, aby byl žák schopen zhodnotit úroveň své vlastní zdatnosti a zařazoval do svého denního režimu pohybové činnosti z důvodu uspokojení vlastních potřeb a zájmů, pro optimální rozvoj v oblasti tělesné zdatnosti a výkonnosti, pro obnovení sil a kompenzaci zatížení různého druhu. Nejdůležitějším bodem v osvojování pohybových dovedností je pro žáka v základním vzdělávání jeho vlastní prožitek z pohybu a komunikace probíhající při pohybu. Kvalitu žákova prožitku ještě více zvyšuje skutečnost dobrého zvládnutí pohybové dovednosti. V předmětu tělesná výchova hraje velkou roli motivace a hodnocení žáka. Hodnocení by nemělo probíhat stylem porovnávání žáků podle výkonnostních norem jako např. tabulky, jelikož toto hodnocení je neobjektivní a nebere v potaz růstové a genetické předpoklady žáka ani jeho momentální zdravotní stav (RVP ZV, 2017).

Tělesná výchova, jako vzdělávací obor, je realizována ve všech ročnících základního vzdělávání. Z hlediska zdravotních a hygienických důvodů nesmí být její časová dotace menší než 2 hodiny týdně. Obsah učiva TV v RVP ZV je vymezen pomocí očekávaných výstupů, kde je učivo na 1. stupni rozděleno do dvou období – první období zahrnuje 1.-3. ročník, druhé období zahrnuje 4.-5. ročník (RVP ZV, 2017). Očekávané výstupy v prvním období apelují na zvládnutí konkrétních pohybových dovedností a jejich zařazení do denního režimu, osvojení praktických i teoretických poznatků z oblasti hygieny, bezpečnosti, spolupráce a sebehodnocení žáků. Očekávané výstupy ve druhém období kladou důraz na vlastní

aktivitu žáka v tvorbě pohybových aktivit, v realizaci her a soutěží, respektování pravidel a hygieny (Dvořáková in Dvořáková, Engelthalerová, 2017).

Dle RVP ZV (2017) je učivo tělesné výchovy rozčleněno do tří oblastí, a to na činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení.

Činnosti ovlivňující zdraví kladou důraz na pojetí tělesné výchovy, obsahují pohybové činnosti ale také relaxaci a zároveň se zaměřuje na znalosti, které by měly žáci prakticky využívat ve svém životě. Tyto činnosti zahrnují: význam pohybu pro zdraví; přípravu organismu; zdravotně zaměřené činnosti; rozvoj rychlosti, vytrvalosti, síly, pohyblivosti a koordinace pohybu; hygienu při tělesné výchově; bezpečnost při pohybových činnostech.

Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností jsou zaměřeny na osvojení základních a sportovních dovedností. Jsou to: pohybové hry; základy gymnastiky; rytmické a kondiční cvičení; průpravné úpoly; základy atletiky; základy sportovních her; turistika a pobyt v přírodě; plavání; lyžování; bruslení a další pohybové činnosti, které se odvíjí od podmínek školy a zájmů žáka.

Činnosti podporující pohybové cvičení kladou důraz zejména na organizační zvládnutí vyučování a nutnost dodržování pravidel. Jedná se o komunikaci v TV, organizaci v TV, zásady jednání a chování, pravidla pohybových činností, měření a hodnocení pohybových činností, informace o dalších pohybových činnostech.

4.3 Zdravotní tělesná výchova

Zdravotní tělesná výchova (dále jen ZTV) je v RVP ZV vymezena ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Realizace je blíže charakterizována ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova (Malátová, Polívková, Kašparová a kol., 2017). ZTV je specifickou formou školní tělesné výchovy určená žákům s určitým zdravotním oslabením. Je také součástí systému pohybové léčby, která je jinak nazývána jako kinezioterapie. Kinezioterapie se cíleně zaměřuje na ovlivnění pohybové soustavy člověka tak, aby pohyb způsobil žádoucí efekt v léčbě (Kopecký, 2014). ZTV je v RVP ZV vymezena jako možnost, kterou by škola měla poskytovat žákům s pohybovými deficity. Může buď nahrazovat povinnou TV nebo může být pojata jako rozšíření pohybových možností. Může být realizována jako povinný či nepovinný předmět a její obsah vychází z tematického kruhu vzdělávací oblasti (RVP ZV, 2017).

Stejně jako běžná TV má svůj učební obsah na 1. stupni rozdělen do prvního (1. - 3. ročník) a druhého období (4. - 5. ročník). Ve ZTV se žáci učí poznávat charakter svého zdravotního oslabení a míru i rozsah omezení, které jim zdravotní oslabení v některých činnostech způsobuje. Mimo tyto dva hlavní aspekty se snaží ovlivňovat zdravotní oslabení pomocí speciálních cvičení, všestranných pohybových činností nebo relaxačních technik. Tyto konkrétní způsoby ovlivňování zdravotního oslabení se snaží zařazovat i do běžného denního režimu žáků (RVP ZV, 2017).

Učivo ve ZTV je rozděleno do tří oblastí: činnosti a informace podporující korekce zdravotních oslabení, speciální cvičení a všeobecné rozvíjení pohybové činnosti (RVP ZV, 2017). Činnosti a informace podporující korekci zdravotních oslabení zahrnují prevenci, pohybový režim, vhodný cvičební úbor (tedy oblečení a obutí), zásady pro správné držení těla, vnímání vlastních pocitů při konkrétních cvičeních a kontraindikace zdravotního oslabení. V rámci speciálních cvičení se jedná o základní cvičební polohy, správné techniky cvičení a soubor speciálních cvičení pro samotné cvičení, vycházející z tohoto systému cvičení pro daný stupeň základní školy. Všeobecně rozvíjející pohybové činnosti jsou takové pohybové činnosti, které navazují na obsah tělesné výchovy s akceptací konkrétního druhu a stupně oslabení (Malátová, Polívková, Kašparová a kol., 2017). Měl by ji řídit pedagog s odpovídajícím vzděláním, cvičitel zdravotní tělesné výchovy, popřípadě jiný specialista. Svě žáky by měli odborně vést a jejich zdravotní stav by měli konzultovat s lékařem (Dostálová, 2013).

Stěžejní organizační formou ve ZTV je stejně jako ve „školní“ TV, vyučovací jednotka. Mimo vyučovací jednotku mohou být organizačními formami kupříkladu pohybové chvílky, domácí cvičení, víkendové akce či ozdravné pobyty (Malátová, Polívková, Kašparová a kol., 2017). Základní cvičební jednotku přizpůsobujeme skupinám žáků nebo jednotlivcům se zdravotním oslabením. Pokud v rámci zdravotní tělesné výchovy pracujeme se skupinou žáků, měla by mít deset až dvanáct členů. V ideálním případě tyto skupiny tvoříme žáky se stejným druhem zdravotního oslabení, což ale v praxi bývá značně problematické. Cvičební jednotka je strukturovaná obvyklým způsobem na úvodní, závěrečnou a hlavní část (Kopecký, 2010).

Zdravotní tělesné výchovy se účastní žáci, kteří jsou zařazeni do III. zdravotní skupiny. Do III. zdravotní skupiny zařazujeme žáky oslabené, s trvalými nebo dočasnými odchylkami v oblasti tělesného vývoje. Tito žáci pak mohou mít běžnou TV s určitými úlevami, které se odvíjejí od druhu jejich oslabení, nebo ZTV. Zdravotní TV se mohou účastnit také žáci bez

jakéhokoli oslabení, pokud si chtějí rozšířit obzory, znalosti a dovednosti a současně ji využívají jako určitou formu prevence (Dostálová, 2013). Prvky ZTV jsou z preventivních důvodů využívány i v hodinách běžné tělesné výchovy (RVP ZV, 2017). Zařazování prvků této formy TV má v kontextu základního vzdělávání markantní význam z hlediska sedavé zátěže žáků. Oslabení pohybového aparátu se u žáků totiž objevuje zejména se začátkem povinné školní docházky (Malátová, Polívková, Kašparová a kol., 2017).

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 Charakteristika výzkumu

5.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

Se změnami školní legislativy a nástupem inkluzivního vzdělávání, je zdravotní postižení aktuálním tématem. V současné době je inkluzivní vzdělávání stále velmi řešenou oblastí v závislosti na uspokojení potřeb a vytvoření podmínek pro osoby se zdravotním postižením. Tomuto typu vzdělávání je i v současné době věnována poměrně velká pozornost.

Proces tohoto kvalitativního výzkumu byl realizován na ZŠ Mánesova Otrokovice. Nejprve jsme určili téma kvalifikační práce a její cíl. Dalším krokem bylo formulování výzkumných otázek k tomuto cíli, zvolili jsem si vhodný způsob sběru dat a možnost jejich vyhodnocení. Současně bylo také rozmyšleno o výzkumném vzorku a jeho výběru.

V rámci výzkumu bylo snahou žákům prvního stupně základní školy osvětlit problematiku zdravotního postižení pomocí pohybových her. Do problematiky zdravotního postižení byly zahrnuty hry simulující tělesné, zrakové a sluchové postižení. Prvotním záměrem výzkumu byla tedy určitá osvěta v oblasti inkluze a rozšíření obzorů u intaktních žáků.

Mimo tento prvek nás také zajímalo, jaké znalosti v této oblasti žáci mají. Proto byly pohybové hry doplněny úvodním rozhovorem se žáky, který probíhal před realizací her, abychom si udělali obrázek o tom, jaké znalosti o lidech s postižením mají. Po realizaci her byl tento rozhovor proveden opětovně, abychom mohli porovnat, zda žákům pohybové hry pomohly pochopit princip zdravotního postižení a omezení, která mohou způsobovat. Obecně se totiž dbá na připravenost pedagogů, asistentů, ale žákům z intaktní populace se této pozornosti moc nedostává.

V rámci výzkumu byla vedena spolupráce s vychovatelkou, která se celého výzkumu účastnila. Taktéž byla zapojena do hodnocení her. Toto zapojení bylo velmi důležité, zejména proto, abychom mohli zakomponovat do práce i zpětnou vazbu od odborníka s určitou praxí a zkušenostmi.

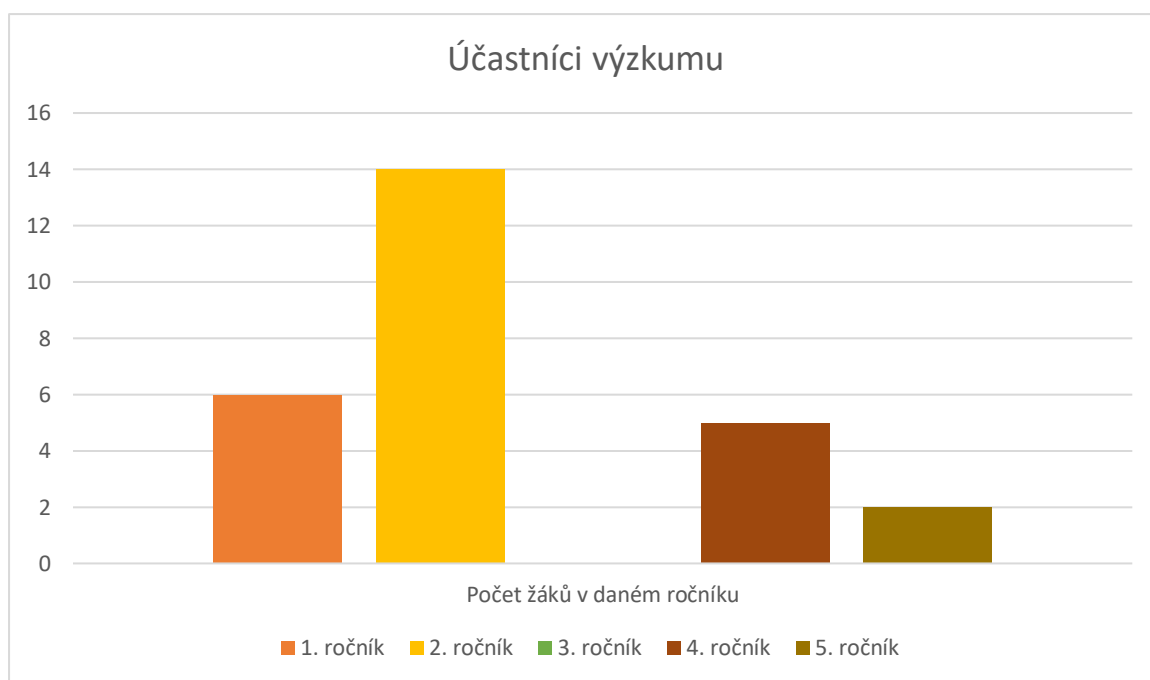
Cíle výzkumu:

1. Hlavní cíl – osvětlit žákům 1. stupně ZŠ problematiku zdravotního postižení pomocí pohybových her
2. Dílčí cíl – vytvořit menší sborník her pro učitele ZŠ k dané problematice

5.2 Výzkumný vzorek a jeho popis

Výzkumný vzorek byl zvolen metodou vlastního výběru. Kritéria výběru byla: dobrá dostupnost z místa bydliště a běžná základní škola se vstřícným přístupem. Jako první ve výběru byla oslovena ZŠ Mánesova Otrokovice, která okamžitě obratem přislíbila spolupráci a splňovala všechna kritéria výzkumu. Právě z tohoto důvodu byla vybrána ZŠ Mánesova Otrokovice, jelikož bylo zřejmé, že bude potřeba objektivní a občas i časově náročná spolupráce pedagogických pracovníků, a právě tato škola měla v těchto oblastech velmi vstřícný přístup. Tudíž byla tato spolupráce značným ulehčením, jelikož byla zajištěna velmi dobrá kooperace mezi školou a výzkumníkem. Výzkumníkovi byla v realizaci výzkumu poskytnuta určitá volnost. V rámci výzkumu byla největší spolupráce s vychovatelkou, která vedla zájmové kroužky a pod jejímž dohledem celý výzkum probíhal. Byla aktivně zapojena do celého výzkumu, vyhodnocení pohybových her a u některých her poskytla velmi cenné rady a postřehy, které byly následně zakomponovány do této práce. Výzkum byl realizován v rámci jednoho měsíce v zájmové činnosti sportovní a zájmové činnosti sportovní florbal, které obě trvaly po dobu dvou vyučovacích hodin, jednou týdně v čase od 15:00 do 16:30 hodin.

Výzkumu se účastnilo celkem 27 dětí z různých tříd prvního stupně. Největší bylo zastoupení žáků ze druhých tříd, naopak třetí třída zastoupena nebyla vůbec. Jednalo se o 14 chlapců a 13 dívek.



Graf č. 1: Účastníci výzkumu

Základní škola Mánesova Otrokovice, příspěvková organizace

ZŠ Mánesova Otrokovice, příspěvková organizace, poskytuje základní vzdělávání a výchovu, dále také zájmové vzdělávání svých žáků ve školní družině a školním klubu. Škola disponuje velkou škálou zájmových kroužků pro žáky, mezi které patří i zájmové činnosti sportovní (pohybové hry) a zájmové činnosti florbal, ve kterých jsem realizovala svůj výzkum. Škola je zapojena do mnoha projektů, například dotačních (Plavání, Výuka cizinců) humanitárních (Kola pro Afriku, Adopce zvířátek v ZOO Lešná) a vzdělávacích (Rodilí mluvčí do škol). ZŠ Mánesova spolupracuje s Karlovou univerzitou a Univerzitou Tomáš Bati, čímž vyhledává příležitosti ke svému růstu. V rámci družiny je realizován projekt „Zdravý pohyb do škol“, kde děti jednou týdně cvičí s trenéry a učí se základy gymnastiky, házení apod.

Výzkum proběhl v zájmových kroužcích: zájmová činnost sportovní a zájmová činnost sportovní florbal. Cílem těchto zájmových činností je rozvíjet u dětí zájem o pohybovou činnost, rozvoj pohybových dovedností (vytrvalost, síla, rychlost, koordinace), pomocí pohybu zvládat okolní svět (rozvíjet herní dovednosti). Žáci se v rámci těchto činností učí spolupracovat mezi sebou, dodržovat pravidla a rozvíjet smysl pro fair play.

5.3 Popis výzkumných metod

Zúčastněné pozorování

Zúčastněné pozorování můžeme chápat jako dlouhodobé a systematické sledování jistých aktivit, s tím, že se pozorovatel ocitá přímo ve zkoumaném prostředí či skupině. Pozorovatel je mimo činnost pozorování v této metodě aktivním účastníkem na jednotlivých aktivitách (Švaříček in Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Mezi výhody této metody patří např. to, že umožňuje pochopit celistvý kontext, ve kterém se interakce či aktivity odehrávají. Jako další výhodu můžeme spatřovat v tom, že můžeme zachytit reakce a situace, o kterých respondenti většinou v rozhovorech nemluví. Můžeme tedy říci, že pozorování odhaluje jiný druh informací než např. rozhovor (Švaříček in Švaříček, Šedřová, 2007). Jako další výhodu pozorování můžeme spatřovat v tom, že lze tímto způsobem sledovat více jevů zároveň v přirozeném prostředí a průběhu (Váňová, Skopal, 2017).

V rámci pozorování byly sledovány jednotlivé pohybové hry. Tato metoda byla využita pro zhodnocení her ze subjektivního pohledu výzkumníka. Výzkumník měl možnost pozorovat, jak se jednotlivé hry žákům daří či nedaří, zda je baví či nikoli nebo jak žáci vzájemně spolupracují. Pozorování bylo také využito k úpravám her, což bylo v této práci velmi přínosné,

jelikož výzkumník při realizaci některých her zjistil, že mu v některých případech unikaly detaily, jindy dosti důležité poznatky. Všechny postřehy, samozřejmě včetně negativních, byly díky pozorování zakomponovány do této práce v části „Vyhodnocení her z pozorování“. Díky této metodě byla i možnost u některých her rozšířit jejich zaměření, které si výzkumník nebyl schopen uvědomit, dokud je neviděl v praxi.

Řízený skupinový rozhovor

U skupinového rozhovoru dochází k odbourávání sociálních zábran, proto účastníci snáze odkrývají své postoje, myšlení a pocity. Výhodou skupinového rozhovoru je zejména časové hledisko. Tímto způsobem lze získat během krátkého časového úseku informace od větší skupiny osob, nejen od jednotlivce (Hendl, 2005). V rámci rozhovoru sledujeme obsah sdělení respondenta, ale také jeho názory a postoje, které se nějakým způsobem vztahují ke zkoumanému jevu (Linderová, Scholz, Munduch, 2016).

Metoda byla využita ke komunikaci s dětmi. Tato metoda byla zvolena zejména proto, že je dětem nejbližší a nejsrozumitelnější formou rozhovoru. Skupinový rozhovor je jednou z hojně používaných metod v běžném chodu školy, proto jsou na ni žáci zvyklí. Cílem bylo co nejvíce se přiblížit běžnému životu dětí a nezatěžovat je složitými dotazníky či individuálními rozhovory. Skupinový rozhovor navodil velmi příjemnou atmosféru mezi námi všemi a nikdo z dětí se nebál do diskuse zapojit. Důležité také bylo to, že mezi sebou žáci mohli navzájem diskutovat, doplňovat se a měli možnost slyšet více názorů. Metoda byla využita v počáteční hodině, kdy jsme se žáky mluvili o problematice postižení. Následně byla metoda použita po každém herním celku, z nichž každý byl zaměřen na jedno postižení (zrakové, sluchové, tělesné). Po odehraném celku pohybových her jsme se žáky konkrétně hovořili o daném postižení, na které byl celek zaměřený. V závěru byl skupinový rozhovor využit opět, pro vyhodnocení poznatků žáků, abychom zjistili, zda se znalosti dětí rozšířily či ne.

6 Pohybové hry

V této kapitole se zaměříme na vymezení jednotlivých her. Podrobně zde popíšeme průběh a pravidla her. K hrám je doplněna také možná motivace. U každé hry je také trojí vyhodnocení: vyhodnocení dětmi, pedagogickým dozorem i vyhodnocení z pozorování.

Vysvětlení strukturalizace částí jednotlivých her	
Rozvoj	Podává výčet schopností, dovedností a oblastí, na které se hra zaměřuje nebo je nějakým způsobem rozvíjí.
Časová náročnost	Udává dobu trvání hry.
Pomůcky	Definuje nutné pomůcky a vybavení, které jsou potřebné ke hře. Některé pomůcky jsou ukázány v přílohách.
Uspořádání hráčů	Značí, v jakém uskupení hráčů se hra hraje (skupina, družstva, dvojice).
Poznámka	Udává informaci o tom, jaké postižení hra nastiňuje.
Motivace hry	Uvádí příklady, jak je možné provést namotivování hry, aby hráče zaujala.
Popis hry	Popisuje pravidla, vymezení prostoru a postup hry.
Vyhodnocení z pozorování	Jde o hodnocení her z pohledu výzkumníka při zúčastněném pozorování.
Vyhodnocení dětmi	Udává hodnocení samotnými dětmi, zda se jim hra líbila nebo ne. Toto vyhodnocení probíhalo pomocí smajlíků.
Vyhodnocení pedagogickým dozorem	Uvádí hodnocení pohybových her z pohledu pedagogického dozoru. Toto hodnocení probíhalo pomocí smajlíků

Tabulka č. 2: Strukturalizace pohybových her

6.1 Hry – tělesné postižení

1. Souboj superhrdinů

Rozvoj: orientace, obratnost, spolupráce, postřeh

Časová náročnost: 15 minut

Pomůcky: míč, branky

Uspořádání hráčů: dvě družstva

Poznámka: nastínění postižení obou dolních končetin

Motivace hry: „Družstva žáků představují týmy superhrdinů, kteří se rozhodli pro utkání v házené. Ale jelikož disponuje každý hrdina jinými super schopnostmi (létání, rychlý běh, velký výskok), dohodli se, že poměří své síly bez svých super schopností. Proto budou všichni superhrdinové při utkání sedět, aby byly síly vyrovnané.“

Popis hry: Hráči se rozdělí do 2 družstev. Hrají podle pravidel klasické házené, pouze s tím rozdílem, že hrají v sedě. Pohybují se pouze v sedě, nemohou si kleknout ani dřepnout, zvedání ze sedu je zakázáno. Vyhrává družstvo s vyšším počtem branek.

Vyhodnocení z pozorování: Házenou žáci hrají ve sportovních hrách běžně, proto pro ně bylo snadné pochopit pravidla a věděli, jak se házená hraje. Celá hra se nám moc líbila a probíhala podle našich představ. Chvilí ale trvalo, než si všichni zvykli na pravidlo, že musejí sedět. Ze začátku se u některých objevovaly tendence se ze zvyku zvedat pro míč. Takže jsme v úvodu hry občas museli zasahovat a hráče opravovat, že při hře mají sedět. Což ale vzhledem k zaměření hry nehodnotíme negativně. Právě díky těmto tendencím si žáci uvědomovali, jak těžké je například získané postižení, kdy je člověk zvyklý nohy naprosto běžně používat.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



2. Jednonohý ostrov

Rozvoj: obratnost, rychlost, rovnováha

Časová náročnost: 5 minut

Pomůcky: žádné

Uspořádání hráčů: celá skupina

Poznámka: nastínění postižení jedné dolní končetiny

Motivace hry: „Ocitli jsme se na podivuhodném ostrově, kde lidé používají k chůzi pouze jednu nohu. Ostrov je ale kouzelný a všechny kdo se na něm ocitnou promění v jednonohá stvoření. Při objevování ostrova jsme narazili na jednonohé lidožrouty (honiče), kteří svým dotykem mění ostatní jednonohé lidi na lidožrouty.“

Popis hry: Určíme 2 honiče, kteří honí ostatní žáky. Všichni ale musejí skákat po celou dobu hry po jedné noze. Ten, kdo je chycen, se stává také honičem. Vyhrává hráč, který zůstane jako poslední nechycen.

Vyhodnocení z pozorování: Hru jsme začínali s pravidlem, že žáci budou skákat celou dobu hry po jedné noze. Před praktickým provedením totiž vůbec výzkumníkovi nedošlo, že u mladších žáků, může být toto pravidlo problematické. Po chvíli žáci začali měnit nohy, proto jsme při určování nového honiče dali i nové pravidlo, že samozřejmě nohu, po které skáčou, vyměnit můžou. Mladší žáci byli v tomto případě opravdu znevýhodněni, jelikož starším žákům první pravidlo problém nedělalo. Po úpravě pravidel proběhla hra přesně podle našich představ a neobjevil se žádný další problém. Nicméně úpravu pravidel nehodnotíme negativně, protože hra byla zaměřena na nastínění postižení jedné dolní končetiny. Tudiž bylo záměrem žákům ukázat i to, jak je náročné používat stále jen jednu končetinu. Ale vzhledem k tomu, že se žáci pozastavovali, že někteří porušují první pravidlo, rozhodli jsme se pravidlo upravit, aby si zahráli, jelikož svůj úkol tato hra v prvních minutách splnila.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



3. Straka

Rozvoj: rychlost, obratnost, zručnost

Časová náročnost: 15 min

Pomůcky: lístečky z obyčejného papíru (Příloha č. 1)

Uspořádání hráčů: družstva

Poznámka: nastínění postižení obou horních končetin

Motivace hry: „Hráči se promění ve straky. Víme, že všechny straky kradou a shromažďují si své cennosti ve svém hnízdě. Každá straka (hráč) má za úkol na své cestě ukrást jednu cennost (lístečky).“

Popis hry: Hráče rozdělíme do družstev. Na druhé straně tělocvičny rozmístíme lístečky. Úkolem každého hráče je běžet pro lísteček s rukama za zády a lísteček bez pomoci rukou dopravit na druhou stranu tělocvičny zpět ke svému družstvu. Vyhrává družstvo, které za stanovený čas nashromáždí nejvíce lístečků.

Vyhodnocení z pozorování: Při vysvětlování pravidel jsme u této hry zdůraznili, že žáci mohou lístečky přemístit jakýmkoli způsobem, pouze nesměli použít ruce. Toto pravidlo jsme vytyčili zejména proto, že nás zajímalo, jak si s problémem žáci poradí a jak budou kreativní. Na začátku hry někteří žáci zvolili přemístění papírku pomocí úst a někteří zkusili papírek „dokopat“ až do konce. Většina žáků se přizpůsobila metodě svého týmu, jinak řečeno, to, co udělal první z družstva následovně praktikovalo celé družstvo. V průběhu hry se objevily ještě další dvě možnosti, od starších žáků, a to foukání ústy a šoupání nohou. Žáci byli pro hru velmi zapálení a soutěžení je moc bavilo. Po dohrání hry ji chtěli znova opakovat. Při ukončení hry jsme žákům vnukli myšlenku, aby si představili, jak může být problematická např. příprava svačiny či vytáhnutí pera z pouzdra pro osoby s postižením horních končetin.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



4. Portál pro malé človičky

Rozvoj: síla, orientace

Časová náročnost: 20 minut

Pomůcky: míče, koše

Uspořádání hráčů: družstva

Poznámka: nastínění postižení obou dolních končetin

Motivace hry: „Na dobrodružné výpravě jsme potkali malé kulaté človičky (míč), kteří nejsou z naší planety. Protože jsou ale malí, neumějí se sami dostat na svoji planetu. Mohou se na ni dostat pouze tak, že musejí projít portálem (koš), který je na ně moc vysoko a nemohou se k němu dostat. Proto jsme se rozhodli jim pomoci a vymysleli jsme způsob, jak je k portálu dostat. Naším úkolem je dostat co nejvíce malých človičků zase domů.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do družstev. Každé družstvo si sedne do zástupu před jeden koš. Jejich úkolem je trefit koš v sedě. Družstva si počítají počet košů nahlas. Vyhrává družstvo, které má více košů.

Vyhodnocení z pozorování: Při realizace této hry se ze strany výzkumníka objevila obrovská chyba. V průběhu hry měl možnost zjistit, že je pro žáky naprosto nereálné a vysoce obtížné trefit basketbalový koš ze sedu, na což při tvoření této hry vůbec nepomyslel. Proto jsme hru po chvíli zastavili a tento problém obratem vyřešili. Místo basketbalových košů jsme použili obruče, které jsme drželi ve výšce, kam byli žáci schopni dohodit. Po této úpravě byla hra naprosto bez problémů, a i ti nejmenší byli schopni „dát koš“. Žáky tato hra velmi bavila a moc se snažili, aby dostali co nejvíce človičků zpět na jejich planetu. Nicméně, díky prvotní chybě se u některých žáků objevil názor, že u tohoto postižení musí být těžké dosáhnout na výše položené věci, například na horní polici v lednici nebo skříňku nad kuchyňskou linkou. Takže se ukázalo, že i tato chyba dokázala žákům vnuknout novou myšlenku.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



5. Lachtaní přihrávky

Rozvoj: spolupráce, obratnost, postřeh, přesnost

Časová náročnost: 15 minut

Pomůcky: míče, lana (švihla)

Uspořádání hráčů: dvojice

Poznámka: nastínění postižení obou horních končetin

Motivace hry: „Hráči se promění v lachtany. Právě lachtani si moc rádi hrají s míčem. Samozřejmě z návštěv ZOO víme, že lachtani své „ruce“ nepoužívají a přihrávají si čumáčkem. Jako lachtani se budeme snažit přihrávat si míč mezi sebou.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do dvojic a vymežíme herní prostor. Herní dráhy oddělíme lany, popř. švihadly. Každá dvojice má míč, který si bude přihrávat po zemi. Všichni hráči mají ruce za zády. K přihrávkám mohou používat pouze hlavu, ramena nebo trup. Úkolem hráčů je pomocí přihrávek dostat balon na druhou stranu vymezeného herního prostoru.

Vyhodnocení z pozorování: U této hry se pobavili nejen žáci, ale také dospělí. Hra byla opravdu záživná a všichni jsme se zasmáli. Vymezili jsme žákům menší prostor a jednotlivé dráhy jsme oddělili švihadly a lany, aby žákům balon moc neutíkal a neztráceli tak čas běháním pro míč. Ze začátku totiž balon žákům často utíkal a vznikaly tak zbytečné časové prodlevy. U některých žáků se objevovaly tendence balon různě posouvat sami a nepřihrávat. Někteří možná úplně přesně nepochopili pravidla, jiní chtěli být za každou cenu první. Proto jsme hru na chvíli přerušili a zdůraznili, že dvojice musí spolupracovat a míč mohou posouvat pouze pomocí přihrávek mezi sebou. Po opětovném startu už se podobné chyby neopakovaly a hra proběhla v rámci našeho očekávání.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



6. Kolíčekový bacil

Rozvoj: zrakové vnímání, rychlost, obratnost, orientace

Časová náročnost: 10 minut

Pomůcky: kolíčky

Uspořádání hráčů: celá skupina

Poznámka: nastínění postižení obou dolních končetin

Motivace hry: „Mezi lidmi se dostala nebezpečná chřipka, která se přenáší pomocí nakažlivých virů (kolíčků). Viry se na ostatní lidi přenáší tím, že přeskakují z jednoho na druhého. Všichni se snažíme zbavit co nejrychleji chřipkových virů, které na nás přiskočily, abychom neonemocněli.“

Popis hry: Každý hráč dostane 5 kolíčků (vhodné je, aby si hráči své startovní kolíčky připnuli na tričko, aby je neměli v ruce, jelikož se pomocí nich budou přemísťovat). Všichni hráči hrají v sedě, nemohou používat nohy. Úkolem hráčů je se ve vymezeném čase zbavit všech kolíčků co mají u sebe i na sobě. Prohrává ten, kdo má po uplynutí času na sobě nejvíce kolíčků. Důležitým pravidlem této hry je, aby hráči nedávali kolíčky ostatním na kůži, je to velmi nepříjemné a v některých případech bolestivé. Dalším důležitým pravidlem je způsob bránění. Hráči se mohou vyhýbat, nikoli druhému zabraňovat boucháním a podobnými úkony.

Vyhodnocení z pozorování: Hra „Kolíčekový bacil“ byla zařazena zejména proto, že ji žáci znají a přišlo nám výborné jim tuto hru ukázat, jak by probíhala v případě, že by měli postižené dolní končetiny, jelikož se jinak hra hraje tím způsobem, že žáci běhají a připínají na sebe kolíčky. V tomto případě jsem tedy hru pouze modifikovali a přišlo nám vhodné tuto hru zařadit, aby žáci měli srovnání i s druhou variantou. Všichni žáci byli pro hru naprosto zapálení a snažili se okamžitě zbavit všech kolíčků. Ale opět šlo vidět, že starší žáci měli při této hře výhodu a zbavili se kolíčků dříve než mladší žáci.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



7. Vybíjená se zraněním

Rozvoj: obratnost, vytrvalost, pozornost, přesnost

Časová náročnost: 15 minut

Pomůcky: míč

Uspořádání hráčů: celá skupina

Poznámka: nastínění nejrůznějšího tělesného postižení (dle místa vybití)

Motivace hry: „Do města se záhadným způsobem dostala mimozemská potvůrka (míč), která když se chytne člověka způsobí to, že přestane fungovat celá část těla, které se ho dotkla. Pokud ale potvůrku chytíme a nepustíme, vyhneme se zranění.“

Popis hry: Hráči hrají vybíjenou, dle pravidel klasické vybíjené. Pokud jsou vybiti, nemohou používat část těla, do které byli zasaženi, protože jsou zraněni. Např. pokud jsem byla zasažena do pravé ruky, nemohu používat pravou ruku. Pokud jsem opět zasažena, tentokrát do levé nohy, nemohu používat levou nohu ani pravou ruku. Jediným zakázaným místem je úmyslné míření na hlavu. Hráč, který nemůže používat žádnou část těla, vypadává ze hry.

Vyhodnocení z pozorování: Při vybíjené jsme žáky rozdělili na poloviny, stejně tak i tělocvičnu, a každá polovina hrála na jedné půlce tělocvičny. Žáků bylo na tuto hru mnoho a jelikož jsme chtěli, aby si zahrál každý, rozhodli jsme se je tímto způsobem rozdělit. K našemu potěšení žáky hra velmi bavila, a občas se i zasmáli, jelikož se našli žáci, kteří byli vybití do obou horních i obou horních končetin a nezbylo jim nic jiného než se při hře plazit. Žáci se také vzájemně hlídali a dohlíželi, jestli ostatní dodržují pravidla a opravdu nepoužívají části těla, které nemají. Občas někteří žáci pravidla porušovali, ale více méně to byly reflexní reakce v případech, kdy jim míč letěl neúmyslně např. na hlavu. Což byly naprosto pochopitelné a běžné reakce.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



8. Hadí honička

Rozvoj: obratnost, rychlost, pozornost

Časová náročnost: 5 minut

Pomůcky: žádné

Uspořádání hráčů: celá skupina

Poznámka: nastínění postižení obou dolních končetin

Motivace hry: „Mezi hráče se dostali hadi, kteří jsou velmi nebezpeční a chtějí si vybudovat svoji vlastní hadí armádu. Snaží se uštknout všechny lidi kolem sebe, protože po uštknutí se lidé stávají také hady. To jim samozřejmě nemůžeme dovolit, a proto před hady co nejrychleji utíkáme, abychom se vyhnuli uštknutí.“

Popis hry: Mezi hráči určíme dva honiče. Tito honiči jsou hadi a mohou se pouze plazit (k plazení mohou používat ruce). Hadi se snaží ostatní hráče uštknout tím, že se jich dotknou. Hráči, kteří jsou uštknutí se stávají hadovým pomocníkem a promění se taktéž v hady. Vyhrává poslední hráč, který zůstal neuštknutý.

Vyhodnocení z pozorování: Vzhledem k tomu, že jsme měli různorodou věkovou skupinu žáků, rozhodli jsme se na začátek určit honiče ze skupiny starších žáků, protože jsme měli za to, že pro mladší žáky bude úloha honiče náročná. Při obměně honičů jsme ale vybrali nakonec i mladší žáky, kteří se sami hlásili a hra probíhala naprosto bez problémů. Tuto hru zvládali s přehledem mladší i starší žáci. Žáky tato hra moc bavila. Pro hru je dobré vymezit na začátek menší prostor a po ověření průběhu případně prostor zvětšit. Je to mnohem lepší, než aby žáci začínali na větším prostoru a hra nefungovala.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



9. Ještěřčí ocásky

Rozvoj: rychlost, obratnost, orientace

Časová náročnost: 5 minut

Pomůcky: ocásky z krepového papíru (Příloha č. 2), popř. látkové ocásky

Uspořádání hráčů: celá skupina

Poznámka: nastínění částečného postižení obou dolních končetin (např. amputace)

Motivace hry: „Všichni jsme se proměnili v ještěrky. Jak jistě všichni víme, ještěrky mají dlouhé ocásky. Ale některé ještěrky jsou velmi závistivé a mezi sebou si ocásky vzájemně závidí. Proto se stává, že se ještěrky snaží sebrat ocásky ostatním ještěrkám. Ta ještěrka, která má nasbíráno nejvíce ocásků, bývá královnou všech ještěrek.“

Popis hry: Každý hráč dostane proužek z krepového papíru, který si zastrčí za kalhoty tak, aby trčel jako ocásek. Poté si všichni hráči kleknou na kolena a honička se odehrává na kolenou. Úkolem hráčů je sebrat protihráčům ocásky, které si sbírají. Ten, komu je odebrán ocásek, vypadává ze hry, ale nasbírané ocásky si nechává. Vyhrává hráč, který má nejvíce ocásků.

Vyhodnocení z pozorování: Žáci hru znali jako „čertovskou honičku“, která probíhá za běžné situace tak, že děti běhají a vzájemně si berou čertovské ocásky. Vzhledem k tomu, že jim byla tato hra známá již z předchozích hodin, velmi rychle pochopili pravidla a nebylo nutné je opakovat a nenastávaly komplikace s jejich porušováním. Jedinou změnou v této hře byl pohyb po kolenou. Žákům jsme z tohoto důvodu také vymezili menší prostor, aby se nemuseli po kolenou přemísťovat na až moc velké ploše. Občas byl problém v tom, že se někteří žáci zastavili v rohu herního pole, tudíž na jejich ocásek nikdo nemohl dosáhnout. Proto jsme žáky museli z rohů rozhánět a udržovat je stále v pohybu.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



10. Minová válka

Rozvoj: rychlost, orientace, postřeh

Časová náročnost: 10 min.

Pomůcky: papírové koule (Příloha č. 3)

Uspořádání hráčů: dvě družstva

Poznámka: nastínění postižení/úplná absence prstů na obou horních končetinách

Motivace: „Mezi dvěma vojsky vznikl konflikt, který vyvrcholil válkou. Vojska k boji používají miny (papírové koule). Každé vojsko se ale snaží bránit své území, a proto se snaží miny, které létají od protějšího vojska vracet zpátky na jejich bitevní. Vojska ale mají pouze omezený čas a po vypršení tohoto limitu miny vybuchnou. Válku vyhrává družstvo, které má na svém bitevním poli méně min.“

Popis hry: Vyznačíme hrací plochu a tu rozdělíme na dvě poloviny. Hráče rozdělíme na dvě družstva. Každé družstvo dostane stejný počet papírových koulí. Na povel se hráči snaží, aby na jejich polovině bylo co nejméně koulí a na soupeřově co nejvíce. Hráči musejí mít ruce sevřené v pěst, tudíž nesmějí používat prsty. K přesunu koulí nesmějí hráči používat ani nohy, pouze ruce sevřené v pěst. Družstvo, které má na svojí polovině méně koulí, vyhrává.

Vyhodnocení z pozorování: Žáci znali obdobnou hru z předchozích hodin, díky tomu bylo pochopení pravidel snadné a nikomu nedělaly problémy. Všichni se do hry zapojili aktivně a bojovali za své družstvo ze všech sil. Vzhledem k tomu, že všichni žáci hráli fair play, proběhla hra podle našeho očekávání. Uchopení menších koulí bylo občas problematické, čehož jsme samozřejmě chtěli dosáhnout. Jediný možný problém spatřujeme v uhlídání pravidel (nepoužívání prstů) v případě, kdy je dětí mnoho, nedodržují fair play a na dozor je například pouze jeden pedagog.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



6.2 Hry – zrakové postižení

1. Šašek

Rozvoj: sluchové vnímání, hmatové vnímání, soustředění

Časová náročnost: 15 minut

Pomůcky: ozvučený míč, šátek

Uspořádání hráčů: dvě řady

Poznámka: nastínění nevidomosti

Motivace hry: „V cirkuse jsme se potkali se šaškem (ozvučený míč), který má moc rád děti a chtěl by se se všemi dětmi přivítat. V cirkuse ale nejde osvětlení a nikdo nic nevidí. Děti šaška uslyší podle rolniček, které má na sobě. Šašek ale chodí pouze za tím, kdo se nahlas zasměje. Proto se každý musí zasmát, aby ho šašek našel.“

Popis hry: Hráče posadíme do dvou řad po délce tělocvičny tak, aby byly řady naproti sobě čelem a zavážou si oči šátkem. Každý hráč rozkročí nohy, tak aby se bokem chodidel dotýkal chodidla vedlejšího hráče. Hráči na začátku dáme ozvučený míč. Úkolem hráčů je dostat míč na druhou stranu tělocvičny tím, že si míč mezi sebou kutálejí po zemi. Učitelka stojí za hráčem, kterému má druhý hráč poslat míč, poklepe na něj a hráč řekne „haha“ pro lepší orientaci a tímto způsobem se balon dostane až na druhou stranu.

Vyhodnocení pozorování: Tato hra jako jedna z mála podle našich představ úplně neproběhla. Někteří žáci zcela nepochopili pravidla a byli hluční více než jsme očekávali. Tento problém byl dán možná tím, že se hra hrála ve více lidech, tudíž žáci na konci řady poměrně dlouho čekali a neudrželi požadovaný klid. U některých žáků (zejména u mladších) také vyvstal problém dezorientace. Proto se občas stalo, že ozvučený míč dostal naprosto jiný směr, než měl mít. Hru jsme realizovali pouze jednou a znova jsme ji nezkoušeli, jelikož v takovém počtu dětí neměla efekt, který jsme si představovali. Proto bychom doporučili tuto hru realizovat v menším počtu dětí, popř. děti rozdělit na skupiny, aby se při hře vystřídaly.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



2. Umělci

Rozvoj: sluchové vnímání, jemná motorika, soustředění

Časová náročnost: 10 minut

Pomůcky: šátky, noviny

Uspořádání hráčů: celá skupina

Poznámka: nastínění nevidomosti

Motivace hry: „Všichni se staneme umělci, kteří tvoří především srdcem a využívají všechny smysly. Proto si zavážeme oči, abychom ukázali, že jsme opravdoví umělci a umíme tvořit i bez pomoci zraku. Každý umělec má ale naprosto jiné představy, proto dílo dvou různých umělců nikdy není stejné.“

Popis hry: Hráči se libovolně usadí v prostoru tělocvičny, dostanou novinový dvojlist a zavážou si oči šátkem. Poslouchají pokyny, které postupně provádějí: např. „vytrhej ve středu novin menší díрку“, „přelož papír na polovinu“, „ohni dva horní rohy“, „přehni papír znovu na polovinu“, „odtrhni levý horní roh“. Po skončení práce si hráči rozváží oči a porovnávají své výtvary. Pokud dobře poslouchali, měly by být jejich výtvary stejné.

Vyhodnocení z pozorování: Tato hra měla velký úspěch. Žáci při hře dokázali udržet požadovaný klid a plně se soustředili na pokyny, které dostávali. Pro realizaci této hry jsme zvolili pouze 5 pokynů, tudíž hra nebyla nijak zdlouhavá a žákům nebylo nepříjemné mít zakryté oči. Na konci hry žáci zjistili, že jejich výtvary opravdu nejsou všechny stejné, některé se lišily více, některé méně. Největší odchylky od daných pokynů jsme zpozorovali u nejmladších žáků. Dva žáci si například spletli levou a pravou stranu, někteří přeslechli pokyn, protože stále věnovali pozornost předchozímu pokynu apod.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



3. Roboti a programátoři

Rozvoj: sluchové vnímání, sluchová diferenciacce, orientace, pozornost

Časová náročnost: 10 minut

Pomůcky: šátek

Uspořádání hráčů: dvojice

Poznámka: nastínění nevidomosti

Motivace hry: „Každý robot má svého programátora, bez kterého nemůže fungovat. Mezi roboty a programátory se ale přerušilo spojení a jeden druhému se ztratili. Ve spojení robot slyší pouze jak programátor volá jeho jméno a vydává se za jeho hlasem, aby ho našel. Své jméno musí volat ale i robot, aby se vyhnul ostatním robotům hledající své programátory.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do dvojic. Jeden hráč si zaváže oči a klekne si. Druhý žák si najde libovolné místo ve vymezeném prostoru. Když hra začne, hráč se zavázanýma očima chodí po čtyřech a hledá svoji dvojici. Oba hráči volají navzájem svá jména. Hráč, který nemá zavázané oči proto, aby navedl svého spoluhráče správným směrem. Hráč se zavázanýma očima z toho důvodu, aby na sebe upozornil v případě, že má okolo sebe další hráče se zavázanýma očima (aby nedošlo ke srážce). Vyhrává dvojice, které se najde jako první.

Vyhodnocení z pozorování: Hra byla jeden velký, hlučný chaos. Pro žáky byla velmi nepřehledná, protože měli hodně sluchových podnětů z mnoha stran, tudíž pro ně bylo velmi obtížné najít svého spoluhráče a věnovat pozornost jedinému hlasu. Většina žáků byla velmi zmatená. Nicméně byly i dvojice, které se úspěšně našly, přestože jich nebylo mnoho. I když se úspěšně našlo málo dvojic hodnotíme tuto hru kladně, jelikož splnila svůj úkol. Úkolem této hry je totiž nastínit žákům, jak moc je těžká orientace osob se zrakovým postižením na rušných místech.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



4. Slunečná dovolená

Rozvoj: sluchové vnímání, spolupráce, pozornost

Časová náročnost: 15 minut

Pomůcky: šátky, libovolné pomůcky na překážkovou dráhu

Uspořádání hráčů: dvojice

Poznámka: nastínění nevidomosti, asistence

Motivace hry: „Právě se nacházíme se svým kamarádem na dovolené. Bohužel ale máme pouze jedny sluneční brýle a sluníčko je natolik ostré, že bez brýlí nás úplně oslepuje a nic nevidíme. A proto ten, kdo má brýle, tudíž vidí, musí svého kamaráda provést cestou zpět k hotelu. Musí být ale velmi opatrný a kamarádovi popisovat vše co má dělat, aby po cestě o něco nezakopl a nezranil se, když bez slunečních brýlí nevidí.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do dvojic. Jeden hráč z dvojice si zaváže oči, druhý hráč mu dělá průvodce a vede svého spoluhráče překážkovou dráhou a pomáhá mu překonat překážky. Nabádá ho pokyny: „zvedni nohu“, „přeskoč“, „vyskoč“, „obejdi“. Po překonání překážkové dráhy se role otočí, oči se zavazuje hráč, který byl průvodce a druhý z dvojice ho provádí překážkovou dráhou.

Vyhodnocení z pozorování: Hra byla naprosto úspěšná a byli jsme z ní nadšení. Žákům se velmi líbila, byli velmi snaživí a pozorní. Při realizaci jsme objevili také další rozměr hry, a to asistenci, což jsme později zařadili i do poznámky. V momentě, kdy jsme viděli, jak jsou vedoucí spoluhráči ohleduplní, pozorní, dávají přesné a jasné pokyny a dávají pozor, aby si druhý z dvojice neublížil, uvědomili jsem si, že se tato hra může využít mimo přiblížení zrakového postižení také k tomu, že si žáci zkoušejí způsob, jak člověka bez zraku vést a uvědomují si, jak důležité je mít správné instrukce. Byli jsme tedy velmi mile překvapeni, jelikož nás tato možnost nenapadla, dokud jsme ji neviděli v praxi.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



5. Holoubci pomocníci

Rozvoj: hmatové vnímání

Časová náročnost: 20 minut

Pomůcky: mince (1 Kč, 2 Kč, 5 Kč), pirátská škraboška (Příloha č. 4)

Uspořádání hráčů: družstva

Poznámka: nastínění užívání okluzoru

Motivace hry: „Když chtěla jít Popelka na ples, smíchala jí macecha dohromady čočku, popel a hrách (3 druhy mincí). My se teď staneme holoubky, kteří byli pomocníky Popelky a pomůžeme jí hromádku roztřídit, aby mohla jít na ples za svým princem.“

Popis hry: Žáky rozdělíme do družstev. Do krabice vysypeme 3 druhy mincí. Úkolem hráčů je v časovém limitu a se zavázanýma očima roztřídit mince na 3 hromádky podle druhu mincí. Za správné roztřídění získává hráč pro své družstvo bod.

Vyhodnocení z pozorování: Vzhledem k tomu, že se této hry účastnili všichni žáci, rozhodli jsme se pro menší počet mincí, aby hra měla spád a nebyla zbytečně zdlouhavá. Zařadili jsme tedy pro každé družstvo pouze 6 mincí v různém složení. Žáky tato hra moc bavila, jelikož všichni upřednostňují soutěživé hry. Na všech žácích šlo vidět, jak jsou pro hru zapálení a v družstvu se navzájem podporují.

Pro upozornění: žáci by neměli mít škrabošku na oku po celou dobu, je vhodné dávat např. dvě až tři škrabošky na jedno družstvo, aby si je žáci v průběhu hry střídali. Některým dětem totiž může být namáhání jednoho oka velmi nepříjemné.

Pokud by se hry účastnilo méně dětí, určitě bychom doporučovali zařadit mincí více, aby si mohly déle vyzkoušet třídění.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



6. Magická brána

Rozvoj: hmatové vnímání, spolupráce

Časová náročnost: 15 minut

Pomůcky: škrabošky z pauzovacího papíru (Příloha č. 5)

Uspořádání hráčů: dvojice

Poznámka: nastínění těžké slabozrakosti

Motivace hry: „Ocitáme se na temné planetě beze světla. Jediný způsob pro návrat domů je magický klíč, který nám může poskytnout pohyblivá socha. Pohyblivá socha je totiž jediným možným způsobem, jak můžeme dostat tajnou pohybovou sérii. Pokud se správně naučíme pohybovou sérii, kterou socha předvádí, otevře se nám brána, která nás zavede zpět domů.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do dvojic. Jeden hráč si vymyslí jednoduchou řadu pohybů. Druhý hráč z dvojice zavře oči a snaží se naučit pohyb pouze pomocí hmatu (drží spoluhráče za libovolnou část těla a snaží se co nejvěrněji okopírovat jeho pohyb). Hráč, který předvádí, opakuje pohyb podle potřeby tolikrát, dokud jej spoluhráč nezopakuje přesně. Poté si role hráči vymění.

Vyhodnocení z pozorování: Hra se povedla dle našich představ. Velmi důležitá byla názorná ukázka, jak má hra probíhat, aby žáci zcela pochopili, co mají dělat. Předvádějícím žákům nedělalo vůbec problém si vymyslet řadu pohybů, přestože jsme očekávali, že to bude pro žáky problematické. Ze začátku, měli někteří obtíže se zorientovat, ale po několika minutách už věděli, na co se mají zaměřit. Myslíme si, že hra splnila svůj účel, jelikož podle názorů žáků bylo velmi těžké poznat některé naprosto elementární pohyby, když měli škrabošky na očích a viděli pouze stíny.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



7. Rozbouřená řeka

Rozvoj: spolupráce, rovnováha

Časová náročnost: 15 minut

Pomůcky: gymbally

Uspořádání hráčů: družstva

Poznámka: nastínění nevidomosti

Motivace hry: „Jako cestovatelé jsme se objevili u rozbouřené řeky, která nám brání přejít na druhý břeh a nikde není most. Jeden člen dobrodružné výpravy se ale vody bojí a do vody nemůže vstoupit. Proto se cestovatelská skupina musí pokusit svého kamaráda přepravit na druhou stranu řeky, aniž by se dotkl vody (země).“

Popis hry: Hráči utvoří družstva. Každé družstvo dostane dva gymbally. Úkolem každého družstva je překonat nevyzpytatelnou řeku. Jeden z nich má zavřené oči a cestu nevidí, a proto mu spoluhráči musejí pomoci. Hráč smí chodit jen po gymballech a nesmí se dotknout země. Ostatní mu v cestě pomáhají. Vyhrává družstvo, které se nejdříve dopraví do cíle.

Vyhodnocení pozorování: Hra žáky velmi bavila. V některých momentech se ale stávalo, že žáci oči otevírali. Bylo to například v momentech, kdy se lekli, byli nestabilní a jak sami řekli, tedy nejvíce v momentech, kdy se báli. Tímto si žáci také uvědomovali, jak těžké je pro člověka se zrakovým postižením zvládat tyto pocity. Žáci velmi hezky spolupracovali, pomáhali si a vymýšleli nejrůznější strategie, jak člena svého družstva dopravit přes „řeku“, aniž by se cítil nějak ohrožen.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



8. Kočičí zajetí

Rozvoj: hmatové vnímání, paměť

Časová náročnost: 10 minut

Pomůcky: kartičky s písmeny (Příloha č. 6), šátky

Uspořádání hráčů: dvojice

Poznámka: nastínění nevidomosti

Motivace hry: „Dostali jsme se do kočičího zajetí. Kočky jsou známé tím, že vidí ve tmě. Na nás lidi vymyslely úkol, který musíme splnit proto, abychom se dostali z jejich vězení. Ony si však myslely, že tento úkol bude nesplnitelný, ale netušili, že lidé se dokáží orientovat i pomocí hmatu. Úkol spočívá v tom, že kočičí dozorcí ve vězení symbolizují svým tělem písmena, která musíme přečíst. Kdo písmeno přečte správně, je propuštěn z vězení.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do dvojic. Každá dvojice si vylosuje písmeno, které mají předvést svým tělem. Jeden z dvojice předvádí písmeno. Druhý se snaží pomocí hmatu a se zavázanýma očima zjistit, jaké písmeno jeho spoluhráč předvádí. Po uhodnutí si hráči ve dvojici role vymění a losují nové písmeno.

Vyhodnocení z pozorování: Jelikož naše skupina žáků měla v oblibě soutěživé hry, rozhodli jsme se dát i této hře prvek soutěživosti. Tudíž jsme určili časový limit, kdy měly dvojice tímto způsobem uhodnout za daný časový limit co nejvíce písmen. Nicméně tato změna na princip hry neměla vliv, pouze jsme se snažili ji přizpůsobit zájmům žáků. Jednalo se tedy pouze o zájmovou úpravu pravidel. Velmi nás překvapilo, jak byli žáci snaživí i úspěšní v hádání písmen. Celkově tato hra proběhla naprosto bez problémů.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



9. Housenka

Rozvoj: spolupráce

Časová náročnost: 15 minut

Pomůcky: šátky, překážky

Uspořádání hráčů: družstva

Poznámka: nastínění nevidomosti

Motivace hry: „Z družstev se stane jedna velká housenka, která se snaží najít cestu domů. Po cestě na ni čekají různé nástrahy a překážky, proto si musí dávat housenka pozor, aby se při cestě domů nezranila.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do dvou družstev, které utvoří zástupy. Všichni hráči, kromě prvních v zástupu si zaváží oči šátkem. Každý hráč se chytí hráče před sebou za ramena. Úkolem prvního hráče je provést své družstvo překážkami do cíle, aniž by se rozpojili. Pokud se družstvo rozpojí, musejí se vrátit zpět na start a začít znova. Vítězí družstvo, které je první v cíli.

Vyhodnocení z pozorování: Jako první jsme se rozhodli udělat lehkou variantu překážek. Proto jsme zařadili kruhy, lana, kužely apod. Jinými slovy, udělali jsme žákům překážky, kde nemuseli překonávat větší výškové rozdíly. Hra žákům vůbec nedělala problémy. U dvou družstev jsme prvně zpozorovali to, že vedoucí zástupu rychle vystřelili a jejich družstvo se rozpojilo, tím pádem se museli vrátit zpět na začátek. Potom už ale vedoucí zástupu dbali na to, aby šli raději pomaleji a byli opatrní, než aby byli „honem rychle“ v cíli a tím ohrozili zbytek zástupu. Vzhledem k tomu, že byla lehká varianta velmi úspěšná, ztížili jsme překážkovou dráhu přidáním dvou laviček, které měli žáci překročit nebo je přejít. Tato varianta už byla u některých problematická, jelikož se jednalo o výškový rozdíl a byli si více nejistí.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



10. Lyžařský slalom

Rozvoj: obratnost, rychlost

Časová náročnost: 10 minut

Pomůcky: kužely, škrabošky z pauzovacího papíru s otvory (Příloha č. 7)

Uspořádání hráčů: družstva

Poznámka: nastínění tunelového vidění

Motivace hry: „Na chvíli se proměníme v profesionální lyžaře, kteří sjíždí slalom (kužely). Dnes je velmi důležitá soutěž, kde všichni lyžaři ukazují, co umí. Ale pozor, venku je taková chumelenice, že žádný lyžař téměř nic nevidí ani přes brýle. Chumelenice jim umožňuje vidět pouze část ze slalomu. Závod se ale už nemůže zrušit, proto si musejí lyžaři poradit, i když skoro nic nevidí.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do družstev. Všichni hráči zavrou oči a snaží se co nejrychleji projít slalom mezi kužely tak, aby nezbořili ani jeden kužel. Pokud kužel shodí, radí se na konec zástupu a musí slalom projít znova. Družstvo, ve kterém hráči nejdříve projdou slalom bez spadnutí kuželu, vyhrává.

Vyhodnocení z pozorování: Na první pohled byl vidět rozdíl mezi tím, jak hru pojali starší žáci a jak mladší žáci. Zatímco u starších žáků se jednalo zejména o rychlost a občas nějaký kužel shodili a museli běžet slalom znova, u mladších žáků byla snaha běhat hned na první pokus spíše pomaleji a opatrněji, aby žádný kužel neshodili. Nicméně hra žáky velmi bavila a podle některých bylo velmi obtížné se v prostoru zorientovat, když neměli k dispozici celé zorné pole a viděli pouze tunelovitě.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



6.3 Hry – sluchové postižení

1. Zloděj zvuku

Rozvoj: zrakové vnímání, rychlost, pozornost

Časová náročnost: 15 minut

Pomůcky: barevné kartičky (Příloha č. 8)

Uspořádání hráčů: celá skupina

Poznámka: nastínění hluchoty

Motivace hry: „Jednoho dne známý zloděj zvuku zvaný lord Zvukofrnk ukradl všechnu zvuk na naší planetě. Aby lidem vrátil zvuk, měl jednu podmínku. Lidé se museli naučit komunikovat i bez mluvené řeči. Do všech škol učitelům zaslal úkol určený pro jejich žáky. Nyní musíme tento úkol společně splnit.“

Popis hry: Na jedné straně tělocvičny rozprostřeme barevné lístečky. Hráči si stoupnou do řady na druhou stranu tělocvičny a zacpou si uši. Učitelka jim šeptem říká názvy barev lístečků, které mají donést, tak aby to žáci neslyšeli. Hráči se snaží učitelce odezírat ze rtů a běží pro lísteček správné barvy. Na konci hry si žáci zkontrolují, kolik lístečků, jaké barvy mají správně mít. Vyhrává žák s nejvíce správnými lístečky.

Vyhodnocení z pozorování: Pro žáky byla tato hra docela obtížná, ale i přesto splnila svůj úkol, jelikož si žáci uvědomovali, jak těžké to je, když člověk druhým z úst musí pouze odezírat a neslyší jejich pokyny. Při vyhodnocení hry, kdy jsme kontrolovali, zda mají všichni správné pořadí lístečků jsme zjistili, že téměř polovina žáků, správné pořadí neměla. Někteří se přiznali, že museli tipovat, jelikož pro ně bylo odezíráání velmi těžké a nebyli schopni rozpoznat o jakou jde barvu.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



2. Agenti

Rozvoj: zrakové vnímání, spolupráce, paměť, rychlost

Časová náročnost: 20 minut

Pomůcky: kartičky s písmeny na skládání slov (Příloha č. 9)

Uspořádání hráčů: dvojice

Poznámka: nastínění hluchoty

Motivace hry: „Všichni hráči se promění v agenty, kteří musejí rozluštit šifru (slovo). Jeden z agentů šifru rozluštil, ale bohužel ji nemůže říci svému společníkovi nahlas, aby ji neslyšeli nepřátelé. Proto musí použít systém tajné komunikace, kdy jeden agent ukazuje slovo šifry po písmenech v přeházeném pořadí, aby ji nerozluštil nikdo jiný, jen jeho společník.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do dvojic. Na druhé straně tělocvičny rozmístíme kartičky s písmeny. Jeden z dvojice dostane zadané slovo (všem dvojicím dáme stejné slovo) a ukazuje ho druhému hráči po jednotlivých písmenech libovolným způsobem (pomocí prstů, celého těla), ale ukazuje písmena v přeházeném pořadí. Druhý hráč z dvojice musí rozpoznat písmeno a donést ho z hromádky písmen. Poté hráč seskládá slovo. Vyhrává dvojice, která poskládá slovo nejdříve. Poté si hráči ve dvojicích vymění role, dostanou nové slovo a hra začíná znova.

Vyhodnocení z pozorování: Vzhledem k tomu, že měla hra prvek soutěživosti, opět se žákům velice líbila. Všichni byli pro hru zapálení a snažili se. Bohužel se vyskytla chyba v tom, že žáci 1. tříd neměli ještě úplně osvojena všechna písmena a buď písmenka nepoznali, anebo si je pletli. Jelikož byly dvojice uspořádané i tak, že byli v kombinaci mladší - starší žák, někdy docházelo k tomu, že starší byli mrzutí, jelikož ze špatně zvolených písmenek pak nemohla dvojice poskládat správné slovo. Proto je tato hra vhodná u žáků, kteří již mají písmena řádně osvojena.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



3. Tajný signál

Rozvoj: spolupráce, soustředění, paměť

Časová náročnost: 10 minut

Pomůcky: žádné

Uspořádání hráčů: družstva

Poznámka: nastínění hluchoty

Motivace hry: „Jsme na nepřátelském území a jedinou šanci na přežití je poslat utajenou zprávu spojencům, aby nás přišli zachránit, pokud tuto zprávu spleteme, spojenci jí špatně přečtou a nezjistí, kde jsme. Proto je důležité, aby zpráva byla správně předána a signál se během cesty neporušil.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do dvou zástupů, ve kterých si sednou. Hráčům, kteří jsou v řadě poslední, učitelka zašeptá slovo nebo rčení. Hráči jej musejí ukázat pomocí prstů a rukou spoluhráči před sebou, ten jej ukazuje dalšímu hráči, kterého má před sebou, ale jiným způsobem, než mu to bylo předáno od předešlého spoluhráče. Až dojde slovo na prvního hráče v řadě, ukáže, jaká gesta se k němu dostala a řekne, co si myslí, že znamenají. V případě, že uhodne, družstvo získává bod. Poté se žák, který byl na začátku řady přesune na konec řady a hra se opakuje s novým slovem. Vyhrává družstvo, které získá nejvíc bodů.

Vyhodnocení z pozorování: Pro tuto hru jsme zvolili jedno slovo, které měly zadané všechny družstva stejné, a to slovo „pes“, jelikož význam všichni znají a dá se předvést mnoha způsoby. Dvakrát se nám hra zasekla, jelikož někteří nevěděli, jak mají pokračovat dál (nepochopili, jaké slovo jim spoluhráč ukazuje nebo pochopili, ale nevěděli, jak jej jinak ukázat). Na správné zadání úspěšně přišla pouze dvě družstva ze šesti. Žáci chtěli hru následně opakovat, tudíž jsme zvolili nové slovo „láska“. Druhá hra měla více úspěšný průběh než ta první, protože žáci pochopili, na co se mají zaměřit a že mají slovo ukazovat co nejjednodušším a nejpochoptelnějším způsobem. I tuto hru hodnotíme velmi kladně, jelikož žáci pochopili, že to, co dává smysl jednomu, úplně nemusí dávat smysl tomu druhému.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



4. Harry Potter

Rozvoj: zrakové vnímání, představivost, soustředění

Časová náročnost: 7 minut

Pomůcky: kartičky se slovy (Příloha č. 10)

Uspořádání hráčů: dvojice

Poznámka: nastínění hluchoty

Motivace hry: „V Bradavicích (kouzelnická škola) se našemu učiteli lektvarů profesorovi Snapovi smíchaly recepty všech lektvarů. Některé lektvary byly smrtelně nebezpečné. Je nutné recepty lektvarů přeložit, aby se mohly roztrždit. Proto profesor Snape vytvořil dvojice nejšikovnějších kouzelníků z Bradavic, kteří dokáží tento úkol splnit.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do dvojic. Jeden je neslyšící, druhý předvádějící. Předvádějící hráč má za úkol vytáhnout si lísteček a beze slov pomocí pantomimy svému neslyšícímu spoluhráči co nejlépe vysvětlit slovo na kartičce. Pokud si neslyšící spoluhráč myslí, že slovo uhádl, řekne jej nahlas. Ale má pouze jednu možnost. Pokud slovo uhádne, získává dvojice bod, pokud ne, bod nezískávají. Vytahují další kartičku s novým slovem a vysvětlují znova. Vyhrává dvojice, která uhádne za stanovený čas nejvíce slov. Poté si hráči vymění role a hra začíná znova.

Vyhodnocení z pozorování: Žáci pantomimu samozřejmě znají ze školy, proto nebylo problematické pochopení pravidel ani jejich dodržování. Jediné, co některým dělalo problém byla skutečnost, že na správné uhodnutí mají pouze jen jednu možnost. Někteří žáci se neudrželi a řekli hned první věc, která je napadla a tím vyčerpali svoji možnost, aniž by si byli jisti svým rozhodnutím. Hra ale žáky bavila a byli v hádání slov úspěšní.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



5. Policejní akademie

Rozvoj: zrakové vnímání, obratnost, pozornost

Časová náročnost: 10 minut

Pomůcky: hlasitá hudba nebo např. špunty do uší

Uspořádání hráčů: dvojice

Poznámka: nastínění nedoslýchavosti

Motivace hry: „Na policejní akademii plníme zkoušku pro přijetí do policejní jednotky. Zkouška spočívá v tom, že musíme zvládnout odezírat ze rtů svého kolegy, co nám říká a splnit jeho požadavky, i přes hluk okolí. Tato zkouška je velmi důležitá pro práci v terénu a v utajení. Musíme ji splnit na výbornou, abychom se mohli stát policisty.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do dvojic. Jeden hráč dává spoluhráči pokyny (např. pět dřepů, tři kliky, dva výskoky, ...), pokyny říká zesíleným šeptem. Do toho je puštěna velmi hlasitá hudba, tudíž druhý hráč nemůže téměř nic slyšet. Druhý žák je v pozici neslyšícího a odezírá ze rtů svému spoluhráči, snaží se zachytit sluchem některé pokyny a následně je plní. K dalšímu pokynu mohou ale přejít až v případě, že žák pokyn splní správně. Po pěti pokynech se role otočí a hra začíná znovu.

Vyhodnocení z pozorování: Pro tuto hru jsme zvolili hlasitou hudbu. Žáci se u hry velmi bavili. Někteří měli tendenci na hudbu dokonce i tančit. Hra svůj účel splnila. U téměř všech dvojic se stávalo, že žáci neslyšeli celý pokyn. Takže buď udělali špatný počet daných úkonů nebo např. udělali správný počet, ale jiný úkol (místo dřepů dělali např. klik). Tudíž museli žáci úkony opakovat vícekrát, dokud jej neprovedli správně.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



6. Stavba lodi

Rozvoj: rychlost, paměť, pozornost, orientace, zrakové vnímání

Časová náročnost: 20 minut

Pomůcky: kartičky s čísly (Příloha č. 11)

Uspořádání hráčů: družstva

Poznámka: nastínění hluchoty

Motivace hry: „Ztroskotali jsme na pustém ostrově a teď si musíme postavit loď. Na stavbu lodi ale potřebujeme určitý počet materiálu. Všechny materiál je schovaný v chatrči, kam může jít vždy pouze jeden člen týmu. A protože nejsme na ostrově sami, ale s námi ztroskotali také naši nepřátelé, musíme se domlouvat pomocí tajné šifry, aby od nás ostatní neodkroukali, jak se staví loď.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do družstev. Družstva si sednou do zástupu zády k hernímu poli. Hráčům, kteří jsou v zástupu první, řekne učitelka číslo, které platí pro celé družstvo. V momentě, kdy je odstartováno, první hráč vyběhne, vezme číslo určené pro jeho družstvo, běží zpět a poklepe následujícímu spoluhráči na rameno tolikrát, jaké mají číslo (např. číslo tři = třikrát poklepe na rameno). Druhý hráč vybíhá pro číslo, které mu první hráč poklepal na rameno. Takto se hra opakuje, dokud nevezme číslo poslední hráč. Poté si hráči ukáží kartičky s čísly, jestli mají všichni stejné číslo.

Vyhodnocení z pozorování: Hra byla pro žáky naprosto jednoduchá. Všichni pochopili pravidla a nedošlo k nedorozumění v žádném bodě pravidel. Žáci byli v této hře velmi úspěšní, dávali pozor a ve družstvech se vzájemně povzbuzovali. Při závěrečné kontrole výsledků jsme zjistili pouze dvě nesprávné číslice.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



7. Kolona

Rozvoj: pozornost, zrakové vnímání

Časová náročnost: 10 minut

Pomůcky: žádné

Uspořádání hráčů: družstva

Poznámka: nastínění hluchoty

Motivace hry: „Na dálnici vznikla kolona aut (družstvo). Auta v koloně se nemohou domluvit kdo a kam pojedou, proto musel přijet policista (učitel), aby kolonu řídil. Policista ukazuje, které číslo může jet kupředu, a tak se kolona rozhybe.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do družstev. Postaví se do zástupu. Každý hráč má jedno číslo (pokud je v zástupu 5 hráčů, mají číslice 1-5). Učitelka ukazuje na prstech čísla. Čí číslo ukáže, ten se postaví na začátek zástupu. Hráči nesmějí mluvit a musejí dávat pozor, protože učitelka číslo neopakuje a libovolně je ukazuje v jakémkoli pořadí a časovém rozmezí. Vyhrává družstvo, které bude první v cíli.

Vyhodnocení z pozorování: Žáci měli v této hře možnost vyzkoušet si, jak je pro lidi se sluchovým postižením těžké být stále ve střehu a dávat pozor. Hra se nám povedla a všichni pozor dávali. Občas se u některých objevily menší prodlevy. Než si uvědomili, že číslo, které učitelka ukazuje je právě jejich číslo. V první hře se nám stalo pouze jednou, že žák nevyběhl, tudíž jedno družstvo bylo v cíli trochu později. Ve druhé hře ale všichni dávali pozor a cíle dosáhla všechna družstva zároveň.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



8. Dvojčata

Rozvoj: zrakové vnímání, rychlost, paměť

Časová náročnost: 20 minut

Pomůcky: vršky (Příloha č. 12)

Uspořádání hráčů: družstva

Poznámka: nastínění hluchoty

Motivace hry: „Jak všichni víme, dvojčata jsou si velmi podobná. Dnes se nám ale všechna dvojčata pomíchala dohromady a musíme je roztřídit tak, aby se všechna dvojčata zase zpátky našli.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do družstev. První, který vybíhá vezme z hromady vršků kterýkoli vršek, poté co doběhne ukáže vršek následujícímu hráči, ten musí z hromádky donést stejný vršek (stejnou barvu, tvar i nakreslený znak). Poté vybíhá třetí hráč, opět bere libovolný vršek, ukáže jej hráči za ním, ten musí donést stejný vršek. Hra pokračuje, tímto způsobem po celý stanovený čas. Vyhrává družstvo, které má nejvíce stejných dvojic vršků.

Vyhodnocení z pozorování: U této hry bylo velmi důležité vysvětlení pravidel, tak aby žáci, věděli, že ten, který běží jako lichý v pořadí si může vybrat jakýkoli vršek. Naopak ten, kdo běžel v sudém pořadí, musel přinést stejný vršek jako jeho předchozí spoluhráč. Z počátku měli tito žáci tendenci vybírat si vršky podle toho, který se jim líbil a který ne. Následně ale přišli na to, že jde o rychlost, a ne o vzhled vršků. Hra taktéž svůj úkol splnila, jelikož ne všechny vršky daných dvojic byly stejné. Tudíž si žáci uvědomovali, jak těžké je uchovat informaci, kterou měli před očima jen na chvíli a kolik toho musí člověk se sluchovým postižením vnímat.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



9. Zkouška detektivů

Rozvoj: zrakové vnímání, pozornost, paměť, spolupráce, rychlost

Časová náročnost: 20 minut

Pomůcky: kartičky s řadou čísel (Příloha č. 13), rozlišovací dresy

Uspořádání hráčů: družstva

Poznámka: nastínění hluchoty

Motivace hry: „Ocitáme se v souboji skupin detektivů (družstva). Detektivové mají všichni jednoho velkého šéfa (učitel), který se rozhodl, že si ověří jejich dovednosti, zda jsou schopnými detektivy. Proto shromáždil všechny své detektivy a rozhodl se jim zadávat šifry (příklady na prstech), které musejí vyluštit a najít správný klíč (lísteček s číslem). V místnosti je pouze jeden správný klíč, proto každou šifru může vyluštit jen jedna ze skupin detektivů.“

Popis hry: Hráče rozdělíme do družstev. Po místnosti jsou rozmístěny náhodně lístečky s čísly. Hráči mají za úkol donést číslo tak, aby dávalo součet čísel, která vyhlásil učitel. Učitel ale čísla nevyhlašuje slovy, ale ukazuje je na prstech. Proto musejí žáci dávat dobrý pozor, protože učitel ukazuje čísla pouze jednou. Hráč, který najde číslo, musí najít své spoluhráče, beze slov a společně musejí dorazit na výchozí pozici družstva. Správné číslo bude v místnosti jen jedno, bod může získat vždy jen jedno družstvo.

Vyhodnocení z pozorování: Na začátek hry jsme zvolili jednoduché příklady, kde žáci sčítali nebo odčítali pouze 2 číslice, bylo totiž důležité, aby si hru nejprve osvojili. Po úplném pochopení pravidel jsme začali přidávat složitější příklady, kde žáci sčítali 5 čísel a byly proložené i odečítáním. Žáci byli velmi pozorní a soustředění na příklady, nemluvili, nebyli hluční a během hry nikdo nevydal téměř ani hlásku. Hra žáky moc bavila a v ničem nebyl problém.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



10. Nábor superhrdinů

Rozvoj: rychlost, paměť, zrakové vnímání

Časová náročnost: 10 minut

Pomůcky: vysvětlivky prstové abecedy (Příloha č. 14)

Uspořádání hráčů: celá skupina

Poznámka: nastínění použití znakové řeči u sluchově postižených

Motivace hry: „SHIELD, organizace superhrdinů, vyhlásila konkurz na superhrdiny. Všichni superhrdinové (hráči) SHIELDU musejí splnit i zkoušku zdatnosti v porozumění jinému jazyku. Proto se všichni účastní zkoušky znakové jazyka. Úkolem superhrdinů je rozluštit slova, která jim zadává Kapitán Amerika (učitel) ve znakovém jazyce. Protože je ale jazyk pro nové superhrdiny těžký, mohou používat nápovědu (papír s vysvětlivkami prstové abecedy).“

Popis hry: Na jednu stranu tělocvičny umístíme schémata s prstovou abecedou a vysvětlivkami. Na druhé straně tělocvičny stojí učitelka a ukazuje hráčům slova pomocí prstové abecedy. Vždy ukáže jedno písmeno a hráči běží ke schématu, aby se ujistili, jaké písmenko učitelka ukazuje. Až se vrátí, učitelka ukazuje další písmenko. Takto ukazuje písmenka z celého slova. Až hráči budou vědět všechna písmenka, říkají slovo, které učitelka ukazovala.

Vyhodnocení z pozorování: Hra žáky velmi bavila a všichni se aktivně a s chutí zapojili. Všichni byli pro hru zapálení a dávali pozor, co se zrovna ukazuje. U některých písmenek se stalo, že si žáci dobře nezapamatovali jejich provedení v prstové abecedě nebo se ve výběru popletli, takže se pak občas stávalo, že ze slov vznikaly různé zkomoleniny a občas jsme se i pobavili. Drobné chyby v rozluštění písmen se objevovaly jak u starších, tak u mladších žáků. U mladších žáků se opět projevovalo menší znevýhodnění oproti starším, kvůli nedostatečnému osvojení všech písmen.

Vyhodnocení dětmi:



Vyhodnocení pedagogickým dozorem:



7 Průběh výzkumu

Výzkum byl realizován v rámci jednoho měsíce. Je rozdělen na jednotlivé etapy. Nejprve jsme se žáky měli úvodní skupinový rozhovor, ve kterém jsme hovořili o postižení a doplňovali jsme si některé informace, které žákům chyběly. Poté jsme měli hodiny pohybových her, mezi kterými byly i tři rozhovory v rámci jednotlivých celků zaměřených na dané postižení. V těchto rozhovorech jsme se snažili aplikovat poznatky z pohybových her na běžný život. Jako poslední byl závěrečný rozhovor, kde jsme si zopakovali informace z úvodní hodiny a pohybových her a všechny poznatky shrnuli.

7.1 Úvodní skupinový rozhovor

První hodina byla využita ke skupinovému rozhovoru se žáky o problematice postižení. Cílem v této hodině bylo zjistit, jaké povědomí žáci o problematice mají. Nicméně záměrem nebylo pouze zjistit úroveň znalostí žáků, ale tyto znalosti jim také rozšířit. Proto výzkumník nebyl pouze pasivním příjemcem odpovědí, ale do rozhovoru se žáky se aktivně zapojoval. Po každé položené otázce měli všichni žáci prostor, aby se vyjádřili. Po zodpovězení otázek jsme se ke každé otázce vrátili zpět a problém dané otázky rozebrali, popřípadě bylo snahou žáky navést k tomu, aby na správnou odpověď přišli sami (např. jak vzniká postižení). Rozhovor probíhal v rámci školní družiny, tudíž jsme měli možnost toto téma důkladně probrat a měli jsme dostatek prostoru pro diskutování.

V rozhovoru jsme se zabývali následujícími otázkami:

1. Víte, co je to postižení? (ano/ne)
Pokud ano, dokážete mi říct, co je to postižení konkrétně? (volné odpovědi)
2. Víte, jak může postižení vypadat? (ano/ne)
Pokud ano, řeknete mi tedy, jak může konkrétně vypadat? (volné odpovědi)
3. Víte, jaké typy postižení máme, popř. co může tedy postihovat? (ano/ne)
Pokud ano, jaké typy postižení můžeme mít? (tělesné, zrakové, sluchové, mentální, NKS)
4. Víte, jak vzniká postižení? (ano/ne)
Pokud ano, jak postižení vzniká? (volné odpovědi – vrozené, získané postižení)
5. Už jste se někdy setkali s člověkem, který měl nějaké postižení?
6. Umíte si představit, v čem mohou mít lidé s postižením ztížený život oproti lidem bez postižení, tedy intaktním? (volné odpovědi)

Těmito otázkami, jsme získali informace o tom, do jaké míry jsou žáci do problematiky zasvěceni a do jaké míry se v ní orientují a následně si uvést správné odpovědi.

7.2 Pohybové hry

Po úvodním rozhovoru následovaly hodiny zaměřené na jednotlivé hry. Tyto hodiny byly rozčleněny na tři celky, podle toho, na které postižení se zaměřovaly:

1. celek zaměřený na tělesné postižení + skupinový rozhovor
2. celek zaměřený na zrakové postižení + skupinový rozhovor
3. celek zaměřený na sluchové postižení + skupinový rozhovor

Po každé hře následovalo poučení, co měla daná hra žákům přiblížit (např. život bez nohou, vnímání hluku bez zraku). U některých her jsme žákům také po odehrání vnukli myšlenku, aby si dané omezení představili například ve škole při psaní či ráno při oblékání. Žáci každou hru v daných celcích po jejím odehrání hodnotili pomocí smajlíků (Příloha č. 15). Do „smajlíkového“ hodnocení byl zapojen i pedagogický dozor a výzkumník, abychom mohli uvést zpětnou vazbu ode všech subjektů, kteří se výzkumu účastnili. Tato metoda byla zvolena zejména z časového důvodu. Kdybychom komentovali každou hru se žáky zvlášť, nastaly by mezi jednotlivými hrami dlouhé prostoje, tudíž by si žáci celkovou hodinu ani neužili, protože bychom stihli nanejvýše dvě hry v každé hodině a zbytek bychom věnovali rozsáhlým diskusím. Díky této strategii měla hodina spád a žáci měli z her větší prožitek a větší prostor na různé opakování či prodlužování her.

Každý celek byl tedy zaměřen na přiblížení jiného postižení. Po každém z těchto celků následoval se žáky rozhovor, který se týkal postižení, na které byl daný celek zaměřený. Rozhovory byly zaměřeny na žáky a jejich názory na hry. Měli tedy možnost zhodnotit, zda se jim hry líbily/nelíbily, jestli si umí představit jaké typy postižení daný celek zastřešuje, zda by si dovedli představit život s daným postižením. V rámci těchto rozhovorů jsme se také zaměřovali na možná omezení a limity, které mohou být postižením způsobeny. Proto jsme se zaměřili na dopady zejména ve školním prostředí, volném čase a činnostech, které jsou žákům blízké. Rozhovory byly využity zejména k tomu, abychom poznatky z her aplikovali do běžného života.

7.3 Závěrečný skupinový rozhovor

Poslední hodinu jsme věnovali závěrečnému rozhovoru, který byl zaměřen na zopakování získaných vědomostí a poznatků, které žáci získali v předchozích částech výzkumu. Vzhledem k tomu, že v úvodním rozhovoru jsme si osvětlili obecně problematiku postižení (co je to postižení, jak může vznikat, jak postižení může vypadat, jaké části může postihovat), věnovali jsme se této oblasti spíše okrajově a pojali jsme ji jako svižné opakování toho, co již víme. Větší prostor jsme následně věnovali dalším otázkám, u kterých jsme mohli zjistit, zda se díky realizaci her názory žáků změnili či rozšířily.

Zaměřili jsme se na otázky:

1. Jak může postižení vypadat? (volné odpovědi)
2. Jaké můžeme mít typy postižení - co můžeme řadit mezi tělesné/zrakové/sluchové postižení? (volné odpovědi)
3. Jakým způsobem může postižení ovlivnit život? (volné odpovědi)
4. Umíte si představit život s postižením a proč? (volné odpovědi)

Sledovali jsme tedy, jak se změnila odpovědi žáků, po realizaci jednotlivých her. Tudíž jsme takto mohli vypozerovat, zda byly hry efektní jako celek či ne. Stejně tak jako úvodní rozhovor jsme závěrečný rozhovor realizovali v rámci školní družiny, proto jsme měli dostatek času na prodiskutování a každý měl možnost se vyjádřit.

8 Vyhodnocení výzkumu

V této části se budeme zabývat vyhodnocením jednotlivých částí výzkumu, tedy úvodního skupinového rozhovoru, jednotlivých pohybových her a závěrečného skupinového rozhovoru. V závěru kapitoly je také uvedeno komplexní hodnocení výzkumu z pohledu pedagogického dozoru, který se aktivně celého výzkumu účastnil.

8.1 Úvodní skupinový rozhor

V rámci úvodního skupinového rozhovoru jsme se se žáky zabývali základními otázkami spojenými s úvodem do problematiky: co je to postižení, jak vzniká, jaké jsou typy, zda se s člověkem s postižením již setkali apod. Nejen, že nám v této části šlo o to, abychom zjistili, jaké mají žáci v této problematice znalosti, ale zároveň jsme se snažili jim tyto znalosti doplnit. V rozhovoru tedy nešlo pouze o strohé odpovědi typu „ANO“ či „NE“, ale snažili jsme se každou otázku detailně rozebrat. Proto byly nejprve žákům položeny otázky a dostali prostor samostatně odpovědět. Po zodpovězení všech otázek jsme se ke každé otázce znova vrátili a uvedli jsme si všechny možné varianty a odpovědi, mimo jiné jsme také zmínili kompenzační pomůcky, které se mohou u daného postižení využívat. Jednalo se ale o základní pomůcky, se kterými se žáci mohou setkat (např. invalidní vozík, bílá hůl). Snahou bylo spíše děti nabádat, aby na možnosti přišly samy, než aby šlo o rozsáhlou přednášku plnou definicí a výčet správných možností.

1. Víte, co je to postižení? (ano/ne)

Pokud ano, dokážete mi říct, co je to postižení konkrétně? (volné odpovědi)

V rámci této otázky většina žáků odpověděla „ANO“, tudíž že ví, co je to postižení. V momentě, kdy jsme chtěli, aby nám konkrétně žáci řekli, co je to postižení, někteří dále neuměli odpovědět. U odpovídajících žáků byly odpovědi jako např.: „že to nemá v hlavě v pořádku“, „že se chová divně“, „že je někdo hloupý kvůli své nemoci“, „že má ochrnutý nohy“, „že vypadá jinak než normálně“, „že jim něco chybí, třeba noha“, „že má nějakou vadu“, „je slepý“, „že je pokrčenej“. Žáci měli tedy většinou povědomí o vzhledu postižení. V této otázce nikdo nezmínil sluchové postižení či narušení komunikační schopnosti.

2. Víte, jak může postižení vypadat? (ano/ne)

Pokud ano, řeknete mi tedy, jak může konkrétně vypadat? (volné odpovědi)

Při této otázce byly naprosto různorodé odpovědi. Většinou se odvíjely od toho, s jakým postižením se žáci doposud setkali. V odpovídání na tuto otázku se zapojili naprosto všichni

žáci a každý měl úplně jinou představu. Objevovaly se odpovědi jako: „*má otevřenou pusou a máchá kolem sebe rukama*“, „*špatně mluví, má problém s řečí*“, „*že tě zbije, když je naštvanej*“, „*je bez nohy, ruky nebo je zkroucený*“, „*jsou ochrnutý*“, „*vydává skřeky*“, „*někdy má otevřené oči a nevidí*“, „*koktá*“, „*neumí chodit a je hubený*“, „*když jsou lidi postižení, tak se chovají divně*“, „*hluchota*“. V rámci této otázky žáci již zmínili i sluchové postižení a NKS, lehce jsme také nastínili poruchy chování. I když je vlastně tato otázka rámcově dosti podobná první, bylo velmi vhodné, že byla do rozhovoru zařazena, jelikož si takto žáci dokázali vzpomenout i na jiná postižení, než která zmínili v první otázce.

3. Víte, jaké typy postižení máme, popř. co může tedy postihovat? (ano/ne)

Pokud ano, jaké typy postižení můžeme mít? (tělesné, zrakové, sluchové, mentální, NKS)

Tato otázka se u žáků jevila jako nejproblematictější, i když svým způsobem vlastně narážela na předchozí dvě otázky. Více než polovina žáků na tuto otázku odpovědět nedokázala. Mezi zbývajícimi žáky se nejčastěji objevovaly odpovědi, které zmiňovaly tělesné postižení „*fyzické, bez ruky, neumí chodit, nemá končetinu, necítí nohy*“. Dále žáci zmiňovali termíny „*slepý, hluchý*“, tudíž někteří zmínili i smyslová postižení. Následně se v odpovědích objevilo také mentální postižení „*mají něco s mozem, mentální, špatně přemýšlí*“. A bylo zmíněno také narušení komunikační schopnosti „*koktá*“.

4. Víte, jak vzniká postižení? (ano/ne)

Pokud ano, jak postižení vzniká? (volné odpovědi – vrozené, získané postižení)

Při položení otázky většina dětí odpovědět nedokázala. V momentě, kdy se k otázce vyjádřili první dva žáci, se ale začali postupně přidávat někteří další žáci se svými názory: „*narodí se tak*“, „*může ochrout při autonehodě*“, „*něco se mu blbě udělá v těle*“, „*třeba když maminka pije pivo, když je těhotná*“, „*úrazem*“, „*když viděl něco zlého, zblblnul z toho*“, „*když si pouští hudbu moc nahlas*“, „*velké záření, když se moc dívá do sluníčka*“, „*po onemocnění*“. Odpovědi na tuto otázku byly upřímně velmi překvapivé v dobrém smyslu, jelikož žáci zvládli zmínit příčiny jak vrozeného, tak získaného postižení.

5. Už jste se někdy setkali s člověkem, který měl nějaké postižení?

Odpovědi na tuto otázku byly velmi různorodé. Více než polovina žáků se s člověkem s postižením doposud vůbec neseťkala. Jednalo se většinou o žáky, kteří nedokázali odpovědět na otázky uvedené výše. Žáci, kteří se naopak s člověkem s postižením již setkali, většinou odpovídali na otázku tak, že to nebylo osobní, ale potkali jej například na procházce nebo na ulici. Ve skupině byli pouze tři žáci, kteří se s osobou s postižením setkali osobně, neboť měli kamaráda s postižením (dva s autismem a jeden s NKS).

6. Umíte si představit, v čem mohou mít lidé s postižením ztížený život oproti lidem bez postižení, tedy intaktním? (volné odpovědi)

I v tomto případě byly odpovědi žáků velmi různorodé: „nenají se, nenapíjí se“, „ochrnutý člověk nemůže běhat a řídit auto“, „že mu nejde učení“, „blbě něco chápe a pak je smutný“, „lidi na vozíčku nemůžou sami chodit po schodech“, „lidi bez ruky nemůžou brát víc věcí“, „slepi mají špatnou orientaci“, „nemůžou rychle běhat a ostatní se jim smějí“, „nemůžou sportovat“, „když nevidí nebo neslyší tak jim to ztěžuje komunikaci“. V této otázce jsme se opravdu setkali s rozsáhlou škálou odpovědí. Nicméně odpovědi byly víceméně zaměřeny na omezení v oblasti pohybu. Žádný žák nezmínil např. omezení ve školním prostředí při vyučování.

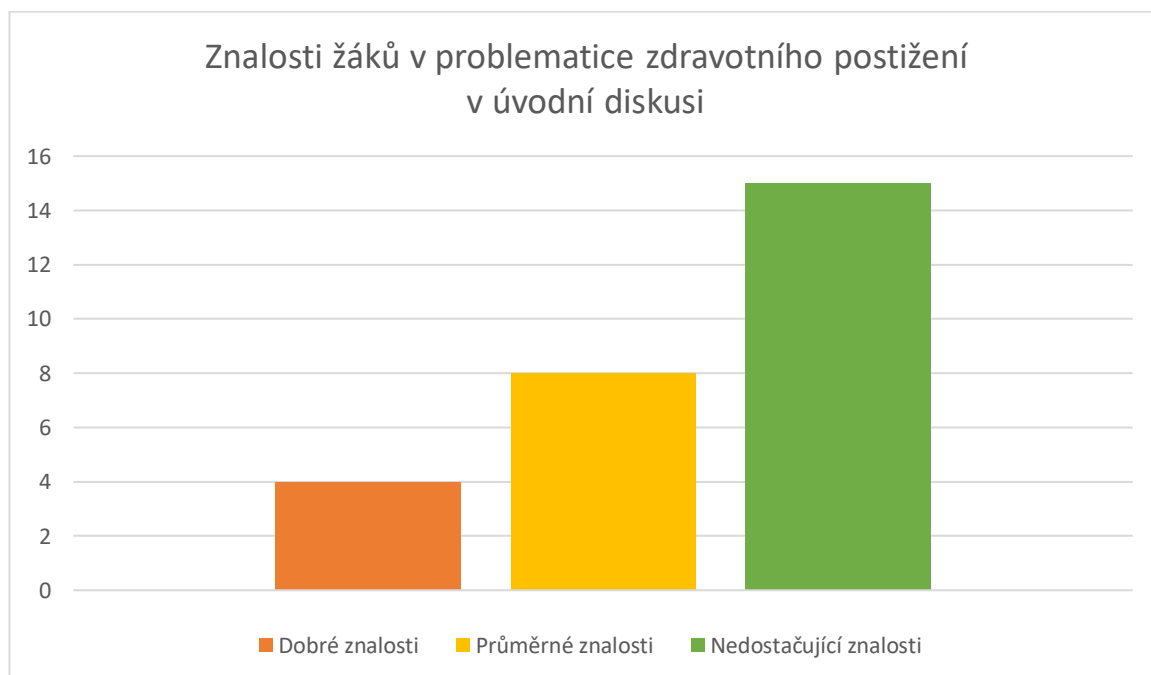
Kritéria pro vyhodnocení znalostí

V rozhovoru se vyjadřovali všichni žáci ke každé otázce i v případě, kdy byla odpověď „NE“ nebo „NEVÍM“. Proto bylo možné jejich znalosti zmapovat. Utvořili jsme proto tři skupiny dle úrovně znalostí žáků.

Dobré znalosti – žák uměl odpovědět na všechny otázky

Průměrné znalosti – žák uměl odpovědět alespoň na polovinu otázek

Nedostatečné znalosti – žák neuměl odpovědět téměř na žádnou otázku



Graf č. 2: Znalosti žáků v problematice zdravotního postižení v úvodní diskusi

8.2 Pohybové hry

Hodnocení her, kterého se účastnil i pedagogický dozor a výzkumník, probíhal pomocí smajlíků. Hodnocení bylo realizováno ihned po každé pohybové hře, kdy žáci měli v živé paměti její průběh, motivaci a subjektivní pocit. Vzhledem k tomu, aby se žáci neovlivňovali či nestyděli za svůj subjektivní názor, zvolil výzkumník netradiční, pro děti zábavnou, anonymní metodu hodnocení. Všichni žáci i pedagogický dozor dostali sérii tří smajlíků (vysvětlení smajlíků je uvedeno níže) a každý si je dal na libovolné místo v tělocvičně. V momentě, kdy byla hra dohrána, šel si každý pro své smajlíky. Až byli všichni připraveni, zavřeli oči, zvedli hodnotícího smajlíka, kterého vybrali a výzkumník počítal nahlas do dvaceti. Po dobu těchto 20 vteřin měli všichni zavřené oči, tudíž nikdo neviděl hodnocení toho druhého. Jediný, kdo mohl mít oči otevřené, byl výzkumník, který si hodnocení zapisoval. Po uplynutí časového limitu všichni schovali své smajlíky, otevřeli oči a následovala další pohybová hra.

Výše v textu je u každé hry uvedeno také vyhodnocení z pozorování, které je uvedeno slovně. Obsahuje zhodnocení průběhu her, jak žákům hra šla či nešla, zda je bavila či ne. Dále jsou zde uvedeny také chyby, které se v hrách mohly objevovat a jak je možné jim předejít. Mimo vyhodnocení z pozorování je u každé hry taktéž uvedeno „smajlíkové“ hodnocení dětmi i pedagogickým dozorem, které je v následující části shrnuto v tabulkách pro lepší přehlednost.

Tabulky jsou rozděleny podle zaměření her, které je uvedeno výše v textu, tedy. Máme tedy tabulku pro hry týkající se tělesného postižení, pro hry týkající se zrakového postižení a tabulku, která se týká sluchového postižení. Výsledné celkové zhodnocení každé hry vychází z hodnocení výzkumníka, vychovatelky i dětí.

Značky pro hodnocení:



S hrou jsem byla spokojen/a











































S hrou jsem byl/a z části spokojen/a











































S hrou jsem nebyl/a spokojen/a

Vyhodnocení pohybových her zaměřených na tělesné postižení

Pohybová hra Tělesné postižení	Hodnocení výzkumníka	Hodnocení vychovatelky	Hodnocení děti	Celkové zhodnocení
Souboj superhrdinů				
Jednonohý ostrov				
Straka				
Portál pro malé človíčky				
Lachtaní přihrávky				
Kolíčkový bacil				
Vybíjená se zraněním				
Hadí honička				
Ještěří ocásky				
Minová válka				









































Tabulka č. 3: Vyhodnocení pohybových her zaměřených na tělesné postižení

Vyhodnocení pohybových her zaměřených na zrakové postižení

Pohybová hra Zrakové postižení	Hodnocení výzkumníka	Hodnocení vychovatelky	Hodnocení dětí	Celkové zhodnocení
Šašek				
Umělci				
Roboti a programátoři				
Slunečná dovolená				
Holoubci pomocníci				
Magická brána				
Rozbouřená řeka				
Kočí zaji				
Housenka				
Lyžařský slalom				

Tabulka č. 4: Vyhodnocení pohybových her zaměřených na zrakové postižení

Vyhodnocení pohybových her zaměřených na sluchové postižení

Pohybová hra Sluchové postižení	Hodnocení výzkumníka	Hodnocení vychovatelky	Hodnocení děti	Celkové zhodnocení
Zloděj zvuku				
Agenti				
Tajný signál				
Harry Potter				
Policejní akademie				
Stavba lodi				
Kolona				
Dvojčata				
Zkouška detektivů				
Nábor superhrdinů				

Tabulka č. 5: Vyhodnocení pohybových her zaměřených na sluchové postižení

8.3 Závěrečný skupinový rozhovor

V rámci závěrečného rozhovoru jsme víceméně shrnuli poznatky, které jsme získali díky úvodnímu rozhovoru, pohybovým hrám a rozhovory mezi jednotlivými pohybovými hrami. Žáci si konkrétně vzpomínali na dané hry a využili praktické zkušenosti, které z pohybových her měli k tomu, aby je aplikovali do běžného života. Mimo to, že aplikovali poznatky z pohybových her, dokázali také využít i znalosti, které měli z úvodního rozhovoru a dokázali zodpovědět všechny otázky, které jsme si v úvodním rozhovoru rozebrali. V rozhovoru jsme se zabývali aplikací poznatků do širšího spektra oblastí, které mohou být postižením omezeny.

1. Jak může postižení vypadat, jak se projevuje? (volné odpovědi)

S touto otázkou neměli žáci žádný problém. Vzhledem k tomu, že jsme si postižení nastínili v úvodním rozhovoru a poté měli možnost hrát pohybové hry, které byly zaměřeny na různé typy postižení, dokázali si žáci spoustu variant vybavit. Nejvíce byla zmiňována tělesná postižení, jelikož v tomto celku jsme si nastínili nejvíce možností, jak které části těla mohou být postižené. Zaměření na tělesné postižení se také určitě odvíjelo od prvotních poznatků žáků, které se týkaly zejména tohoto typu postižení. Objevovaly se odpovědi: „*když nemůžeš hýbat s nohama*“, „*když nemáš prsty*“, „*když ti nefungují ruce*“, „*neslyšíš co ti ostatní říkají*“, „*když jsi na vozíčku*“, „*když používáš slepeckou hůl nebo máš psa*“, „*nevidíš kam jdeš*“, „*když máš postižený mozek a myslí ti trochu jinak*“, „*můžeš mít implantát za uchem*“, „*některý nemusí jít vidět, třeba mentální hned nepoznáš*“, „*když ve třídě vykřikuješ nebo děláš jiný věci, protože potřebuješ pořádk něco dělat*“, „*když máš svůj koutek, kam chodíš odpočívat třeba*“, „*může koktat nebo mít nějakou vadu řeči*“. Žáci dokázali také zmínit některé kompenzační pomůcky, které jsme zmínili v úvodním rozhovoru, a to bílou hůl, vodícího psa a invalidní vozík.

2. Jaké můžeme mít typy postižení? (volné odpovědi)

U této otázky, stejně jako u první, otázky, problém nebyl. Tím, že jsme si v první otázce upřesnili, jak může postižení vypadat nebo jak se může projevovat, neměli už žáci problém tyto projevy zařadit do daných kategorií. Žáci zmínili tělesné, sluchové i zrakové postižení, na které byly hry zaměřeny. Mimo to zmínili také mentální postižení a narušení komunikační schopnosti, dokonce i poruchu chování (tu ale neuměli konkrétně pojmenovat), o kterých jsme se zmínili pouze okrajově. Dokázali tedy přímo uvést, že postižení může být tělesné, zrakové, sluchové, mentální, poruchy řeči i poruchy chování. V rámci tělesného postižení byli žáci schopni zmínit postižení dolních i horních končetin, prstů, i celého těla: „*když nemůžeš hýbat nohama*“, „*když*

nemáš ruce“, „*když nemáš prsty, nebo jenom některý*“, „*když nemáš ani nohy ani ruky*“, „*když máš nemocnou jen jednu nohu nebo ruku*“, „*když nemáš půlku nohy*“. U zrakového postižení samozřejmě zmínili nevidomost a díky hrám si vzpomněli i na tupozrakost a tunelovité vidění: „*když nevidíš úplně a jsi slepý*“, „*když vidíš jenom něco*“, „*můžeš vidět jen stíny*“, „*nevidíš jen na jedno oko*“. Sluchové postižení bylo pak zejména vytyčeno hluchotou a nedoslýchavostí „*když jsi hluchý a vůbec nic neslyšíš*“, „*když slyšíš jenom na jedno ucho*“, „*když neslyšíš úplně, ale jenom něco*“. U této otázky se tedy objevilo rozsáhlejší spektrum uvedených typů postižení než v úvodní diskusi. Žáci byli schopni uvést daleko více možností než před výzkumem.

3. Jakým způsobem může postižení ovlivnit život? (volné odpovědi)

V tomto okruhu se žáci dokázali zaměřit na širší oblast činností než při úvodním rozhovoru. Zmínili jsme jak omezení v rámci volného času, pohybu, školy, domácnosti, sociální interakci, tak i např. problematiku hygieny, oblékání nebo placení v obchodě. „*blbě se jim píše*“, „*nemůžou chodit k tabuli*“, „*neslyší jak zpíváme písničky v hudebce*“, „*nevidí kolik platí v obchodě*“, „*nemůže si zavázat tkaničky*“, „*nevidí paní učitelku*“, „*neslyší, když ho někdo pochválí*“, „*musí se hodně soustředit když mu někdo něco říká*“, „*nevidí co maluje*“, „*musí se pořád na někoho dívat, když s ním mluví*“, „*špatně by se mu šlo do školy*“, „*nemůže chodit do pohybovek*“, „*neslyší, když na něj bude troubit auto*“, „*když nevidíš ani neslyšíš, tak je blbý jít do kina*“, „*nepřečteš si knížku*“, „*nevidí na telefon*“. V uvedených odpovědích je zřejmé, že se žáci zamýšleli i nad jinými oblastmi než v úvodním rozhovoru. Žáci uvedli daleko více možností než v prvotním rozhovoru, jelikož v úvodním rozhovoru uváděli zejména tělesné postižení a pohybové omezení.

4. Umí život s postižením představit a proč? (volné odpovědi)

U této otázky byla jednoznačná odpověď, že si žáci život s postižením představit neumějí. Každý tuto otázku zaměřil na trochu odlišnou oblast a jiné postižení. Proto byly odpovědi velmi různorodé: „*kdybych měl postižené nohy, nemohl bych hrát fotbal*“, „*kdybych neviděla, nemohla bych se namalovat až budu velká*“, „*kdybych byl hluchý, neslyšel bych jak maminka mluví*“, „*kdybych neměla prsty, špatně by se mi malovalo ve výtvarce*“, „*nemohl bych se bavit s kamarády, protože by se mi směli, když o tom nic neví*“, „*je to strašně těžký, když jsi postižený, protože se ti všichni smějou*“, „*kdybych byla nevidomá, nemohla bych se dívat na pohádky a nemohla bych si malovat*“, „*kdybych byla na vozíčku, nemohla bych chodit na výlety*“, „*kdybych měl postižený ruce, tak bych nemohl hrát na počítači a ani bych nemohl ovládat dotykáč*“, „*kdybych neslyšel, musel bych se naučit tu znakovou řeč a to je moc těžký*“, „*kdybych*

byla slepá, neviděla bych nikdy svého pejska“, „*kdybych neslyšel, nemohl bych si povídat s bráchou“*, . Víceméně šlo vidět, že žáci dokázali aplikovat poznatky z her do běžného života. Žáci také uvedli, že to mají lidé s postižením v některých oblastech velmi těžké a bylo by pro ně problematické si na některá omezení zvyknout.

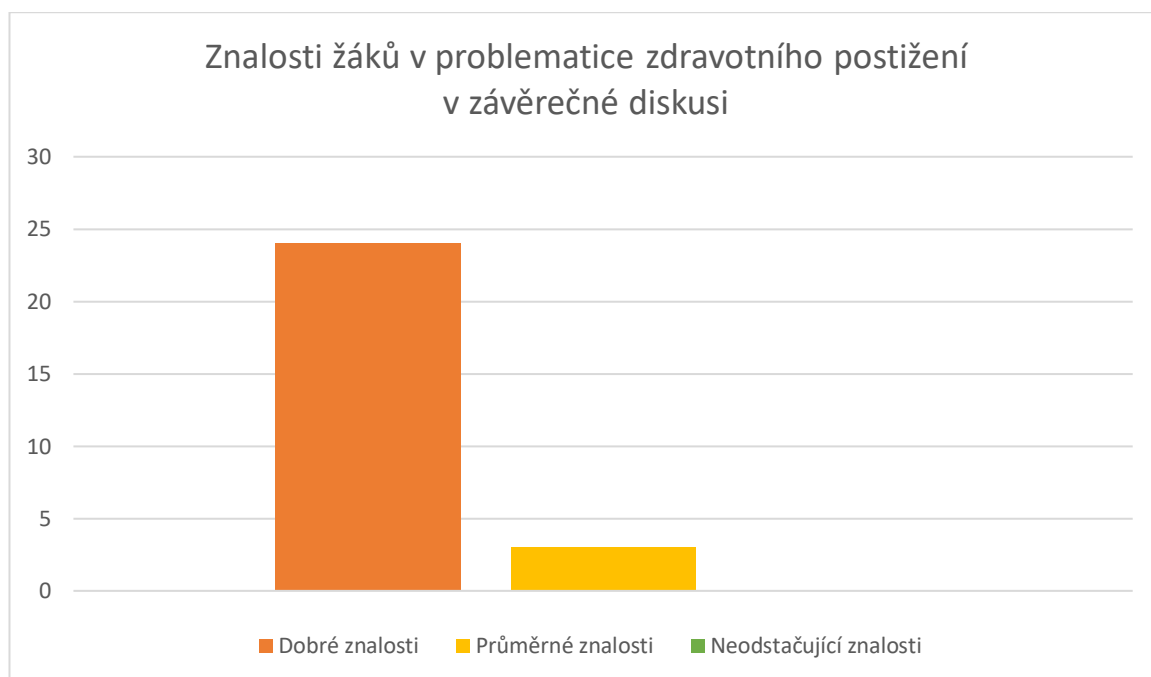
Kritéria pro vyhodnocení znalostí

V diskusi se vyjadřovali všichni žáci ke každé otázce i v případě, kdy byla odpověď „NE“ nebo „NEVÍM“. Proto bylo možné jejich znalosti zmapovat. Utvořili jsme proto tři skupiny dle úrovně znalostí žáků:

Dobré znalosti – žák uměl odpovědět na všechny otázky

Průměrné znalosti – žák uměl odpovědět alespoň na polovinu otázek

Nedostatečné znalosti – žák neuměl odpovědět téměř na žádnou otázku



Graf č. 3: Znalosti žáků v problematice zdravotního postižení v závěrečné diskusi

8.4 Vyhodnocení výzkumu z pohledu pedagogického pracovníka

Po skončení výzkumu jej pedagogický pracovník vyhodnotil následovně:

„V rámci svého výzkumu navštěvovala studentka moji zájmovou činnost sportovní a zájmovou činnost sportovní florbal, aby zde realizovala praktickou část své diplomové práce, která probíhala po dobu jednoho měsíce. Již před nástupem do zájmové činnosti nás studentka navštívila v našem družinovém oddělení a při této návštěvě rovnou docházelo k první diskusi, při které zjišťovala zájem žáků, jejich vědomosti a informace o problematice zdravotního postižení. Žáci ji přijali okamžitě, navázali velmi aktivní spolupráci a na téma reagovali se zájmem. Studentka má v sobě pedagogické citění, tudíž věděla, jak žáky zaujmout a jak je vést při kladení otázek, na které měli odpovídat.

Její připravené hry doprovázely nápadité motivace, které žáky velmi zaujaly a plnily cíl seznámit je s problematikou. Pravidla byla vysvětlována vhodnou a žákům srozumitelnou formou a díky bohaté motivaci byly pro žáky velmi zábavné. Hry, které jim nešly, byly operativně upravovány rovnou v jejich průběhu. Díky výzkumu jsme měli možnost upravovat některé nedostatky. Jelikož máme v zájmových činnostech skupinu žáků z různých tříd, byla změna pravidel nutná zejména i z tohoto důvodu. Pohybové hry jsme zvládli vyzkoušet všechny, takže žáci měli možnost seznámit se se spoustou typů postižení, což si myslím, že bylo výborné a vedlo to k lepšímu porozumění, než kdyby měli žáci pouze jednu jedinou hodinu zaměřenou na tuto problematiku.

Vybrané téma diplomové práce seznámit žáky s problematikou zdravotního postižení a s možností vyzkoušet si, jaké by bylo žít s různými handicap, vnímám jako velmi přínosné. Mluvit o chování k těmto osobám, jejich potřebách, omezením a nutnosti užívání pomůcek je potřeba prohlubovat a opakovat. Této problematice je vhodné se nadále věnovat tak, aby děti při setkání s takovou osobou věděly, jak se k ní chovat, že mají vždy podat pomocnou ruku a neposmívat se. Myslím si, že díky tomuto výzkumu se u našich dětí povedlo rozšířit jejich povědomí o osobách s postižením. Praktická zkouška formou her žákům ukázala, jak by se sami cítili v kůži handicapované osoby a jaká omezení mohou postižení způsobovat. Děti během diskusí působily více chápavě, byly hodně zvědavé, pokládaly spoustu zajímavých otázek, které je díky prožití her napadaly. Toto téma se jim stalo za dobu výzkumu vlastní a na konci měli mnohem větší znalosti a dokázali si uvědomit spoustu věcí, které před pohybovými hrami a diskusemi nedokázali. Tento výzkum tedy hodnotím velmi kladně a je pro nás opravdu přínosný.“

9 Diskuse

Cílem této diplomové práce bylo rozšířit intaktním žákům na 1. stupni základních škol, tedy u žáků cca od 6-12 let věku, povědomí o zdravotním postižení. V rámci této problematiky bylo cílem žákům přiblížit toto téma pomocí pohybových her a vytvořit tak i menší zásobník pohybových her pro učitele 1. stupně základních škol.

Výzkumu se celkem účastnilo 27 žáků prvního až pátého ročníku. Celkový výzkum se skládal z rozhovorů a jednotlivých pohybových her, kterých bylo celkem třicet. Pohybové hry byly rozčleněny na skupiny podle jednotlivých postižení, tedy deset pohybových her zaměřených na tělesné postižení, deset na zrakové postižení a posledních deset na sluchové postižení. Samotné hry byly prokládány skupinovými rozhovory, u kterých bylo cílem buď zjistit vědomosti žáků nebo shrnutí poznatků o jednotlivých hrách.

V úvodním skupinovém rozhovoru jsme zjišťovali znalosti žáků v problematice před provedením výzkumu. Jednalo se tedy o vědomosti, které žáci měli bez jakéhokoli nabádání k odpovědím. Díky tomu, že jsme měli odpovědi ode všech žáků, měli jsme možnost tyto výsledky shrnout do grafů, které vyšly následovně: Dobré znalosti v problematice měli pouze 4 žáci, kteří dokázali odpovědět na všechny otázky. Průměrné znalosti mělo 8 žáků, kteří byli schopni zodpovědět alespoň polovinu z daných otázek. Nedostačující znalosti se projevily u 15 žáků, kteří nedokázali dostatečně zodpovědět téměř žádnou otázku. Převažující většina odpovědí se týkala tělesného postižení, které měli žáci spojeni s omezením pohybu a invalidním vozíčkem. V rámci sluchového a zrakového postižení byly žáky zmiňovány zejména hluchota a nevidomost, z čehož bylo znatelné, že žáci nevěděli o dalších možnostech, jak se sluchové či zrakové postižení může projevovat. Tyto výsledky jsme v rámci možností očekávali a vzhledem k cíli práce byly přijatelné a měli jsme s čím pracovat. Ve druhé části rozhovoru jsme se vrátili ke všem otázkám s tím, že jsme se všichni snažili dát dohromady odpovědi na otázky. Zabývali jsme se tedy stejnými otázkami s tím rozdílem, že už nebylo cílem zjistit znalosti dětí, nýbrž jim tyto znalosti rozšířit a navést je na správné odpovědi, které jsme se snažili dále rozvést a upřesnit je.

Pohybové hry byly po tomto rozhovoru realizovány v dané posloupnosti tak, abychom měli zaměřené celky na jednotlivá postižení a nepřeskakovali od jedné hry ke druhé. Hry jsme prokládali různými poznatky. Žáci byli také seznámeni s tím, jaké postižením jim má daná hra nastítnit. Po každém celku pohybových her jsme se jednotlivými hrami zabývali a probírali jsme, co a jak může být omezeno či ztíženo. Bylo velmi podstatné probírat zážitky ihned, jelikož

tímto měli žáci možnost si poznatky více upevnit a aplikovat je do různých oblastí. Naším cílem bylo navádět žáky do různých situací a činností, kupříkladu aby si představili situaci ve škole, při oblékání, při telefonování apod. Tyto menší rozhovory se pak odrážely v závěrečném rozhovoru a žáci si tímto poznatky opravdu více upevnili. Díky pohybovým hrám si mohli zkusit velmi široké spektrum postižení a praktická zkušenost jim velmi pomohla lépe se v problematice orientovat.

Všechny pohybové hry v této práci jsou strukturovány jednotně. U každé hry jsou uvedeny obecné charakteristiky, které se u her uvádí běžně, např. jaké schopnosti či dovednosti u žáků rozvíjí, časová náročnost her, vymezení pomůcek a uspořádání hráčů. V poznámce je u každé hry uvedeno, jaký druh postižení má daná hra nastítnit. U každé hry je taktéž uvedena motivace, kterou mohou pedagogové využít. Nicméně je důležité, aby si žáci stále uvědomovali hlavní cíl hry, a to nastínění určitého postižení. V popisu hry jsou uvedena pravidla a pokyny, jak by měla hra probíhat. Každá hra má také své vyhodnocení. V rámci vyhodnocení z pozorování se jedná a zhodnocení her z pohledu výzkumníka, kde jsou uvedeny nejrůznější poznatky, které bylo možné vypořadovat, včetně negativních. U některých her se objevují také postřehy, jak by se dala hra upravit. Vyhodnocení pedagogickým dozorem a dětmi probíhalo pomocí smajlíků. Toto vyhodnocení bylo zvoleno zejména z časového důvodu a plynulosti hodin, jelikož pro nás byla důležitá zpětná vazba ke každé hře, ale bez toho, aniž bychom měli zbytečné časové prodlevy mezi jednotlivými hrami.

V rámci všech pohybových her byly v negativním smyslu zhodnoceny pouze dvě hry a to hra „Šašek“ a „Portál pro malé človičky“. Obě tato negativní hodnocení byla zapříčiněna zejména nedostatečnými znalostmi ze strany výzkumníka. Ve hře „šašek“ došlo k tomu, že v důsledku velkého počtu žáků a pouze jednoho ozvučeného míče, nebyl dodržen požadovaný klid, proto hra neměla téměř žádný efekt. Ve hře je tedy důležitý menší počet dětí a bylo lepší rozdělit žáky do 2-3 skupin, aby hra byla efektivní. Hra „Portál pro malé človičky“ byla negativně hodnocena výzkumníkem zejména proto, že si při plánování této hry neuvědomil, že žáci sedící na zemi nebudou schopni dohodit na basketbalové koše. Ačkoli byl tento nedostatek obratem kompenzován a po následné úpravě šla hra bez problémů, projevíly se nedostatečné znalosti na straně výzkumníka.

I přes drobné nedostatky jako celek zapůsobily pohybové hry jako značně efektivní, mimo to, že si žáci osvojovali v dané problematice rozšiřující znalosti, v rámci jejich předmětu došlo také k obměně pohybových her a činností, na které byli zvyklí. Jelikož byly hry doplněny také

rozhovory a měly daný cíl, měly v očích žáků charakter jistého dlouhodobějšího „projektu“, což je velmi bavilo a motivovalo, protože si byli vědomi, že hry hrají z určitého důvodu.

Závěrečný skupinový rozhovor sloužil k celkovému shrnutí poznatků a znalostí, které žáci v průběhu úvodního rozhovoru a při realizaci pohybových her získali. V tomto rozhovoru se objevilo mnohem více názorů ode všech žáků. V rámci tělesného postižení se již nejednalo pouze o ochrnutí či postižení dolních končetin, žáci dokázali zmínit jak postižení dolních, tak i horních končetin, postižení prstů ruky či postižení celého těla. U zrakového postižení bylo znatelné, že se žákům rozšířily obzory v tom smyslu, že nezmiňovali pouze nevidomost, ale díky hrám byli schopni uvést také slabozrakost a tunelové vidění. Sluchové postižení bylo obdobně charakterizováno jako zrakové. V tomto případě se žáci neorientovali pouze na úplnou hluchotu, ale dokázali zmínit i nedoslýchavost nebo např. ohluchnutí na jedno ucho. Znalosti získané během výzkumu dokázali díky praktické zkušenosti aplikovat do mnohem širšího spektra oblastí. Nejednalo se tedy pouze o možná omezení v rámci pohybu, ale také v rámci zájmových činností, školy, hygieny apod. Aplikace poznatků se projevila v uvádění omezení v psaní ve škole, malování, hudební výchově, chování k tabuli apod. V rámci běžného života bylo zmíněno omezení např. při placení v obchodě či zavázání tkaniček u nevidomých, nemožnost přečíst si knížku za pomoci zraku, při přecházení přes přechod, kdy neslyšící nemusí slyšet troubení auta. Žáci si uvědomovali také problém v soustředěnosti u neslyšících osob, kdy uváděli, že musí být velmi těžké se pořádkem na někoho dívat, když na vás mluví. Žáci byli také schopni rozvést diskusi o kompenzačních pomůckách, u kterých mezi nejzmiňovanější patřil invalidní vozík, vodící pes, bílá hůl a kochleární implantát. Celkově byly tedy znalosti žáků v konečné fázi výzkumu na podstatně vyšší úrovni než v úvodu. V závěrečném rozhovoru jsme mohli vyhodnotit, že k rozšíření znalostí v této problematice došlo u 24 žáků, kteří měli dobré znalosti. U tří žáků byly znalosti vyhodnoceny jako průměrné, jelikož měli v některých oblastech nedostatky. Tyto nedostatky byly zapříčiněny zejména tím, že se z důvodu nemoci neúčastnili celého výzkumného celku, pouze některých jeho částí.

Hlavním cílem této práce bylo žákům rozšířit povědomí o zdravotním postižení, což se v rámci výzkumu splnilo. Jelikož měli žáci možnost realizovat všech 30 her doplněných jednotlivými rozhovory, nebylo až tak obtížné tento cíl naplnit. Před realizací her se ukázalo, že z celkového počtu 27 žáků má v této problematice 15 žáků nedostatečné znalosti. Zatímco po skončení výzkumu jsme mohli zhodnotit, že díky pohybovým hrám a rozhovorům, se mezi žáky nenašel nikdo, kdo by na otázky odpovídal „NE“ nebo „NEVÍM“. Všichni žáci byli schopni odpovědět, dokonce i ti, kteří na začátku nevěděli, co to postižení vůbec je. Tudíž byl

hlavní cíl ve výzkumné části splněn tak, jak jsme si představovali a výzkum byl v tomto směru velmi úspěšný.

Dílčím cílem bylo vytvořit díky tomuto výzkumu menší sborník her pro učitele základních škol. V rámci výzkumu bylo výzkumníkem vytvořeno či modifikováno celkem 30 her. Z tohoto souboru se dají hry různě nakombinovat jak z pohledu typů postižení, jelikož jsou zde hry, které nastiňují velké spektrum postižení, tak z pohledu věku, protože jsou v souboru uvedeny hry jak pro mladší, tak pro starší žáky. Snahou bylo také modifikovat hry i pomocí nejrůznějších pomůcek. Samozřejmě je možné nastínit postižení pomocí nejrůznějších softwarů a moderních technických pomůcek, nicméně v této práci jsme chtěli hry modifikovat tak, aby byly všechny pomůcky dostupné. Tyto pomůcky jsme se snažili přizpůsobit tak, aby nebyly časově náročné na přípravu a aby byl každý pedagog schopen si tyto pomůcky sám vyrobit, aniž by vynaložil velké náklady či úsilí. Hry jsou utvořeny tak, aby byly k dispozici hry s pomůckami i hry bez pomůcek, popř. hry s pomůckami, které jsou v každé škole běžně k dispozici (např. míče). Ačkoliv je výzkum zaměřen na 1. stupeň základních škol, dají se pohybové hry určitě využít i pro 2. stupeň základních škol. I dílčí cíl tedy hodnotíme jako úspěšně naplněn.

Pro srovnání byl nalezen podobný výzkum, s názvem: „*Možnosti simulace postižení zraku pomocí zážitkové pedagogiky*“. Výzkum byl zaměřen na přiblížení zrakového postižení dětem prostřednictvím zážitkové pedagogiky. Závěrem bakalářské práce bylo tvrzení, že má tento způsob simulace velký vliv na postoje a chování intaktních žáků k těmto sobám. V rámci výzkumu se pracovalo také s výchovou intaktních žáků, tak aby měli povědomí o to, jak komunikovat či jak poskytnout pomoc osobě se zrakovým postižením (Lorenz, 2010). Myšlenka této práce má stejný koncept jako náš výzkum. Také tematika zážitkové pedagogiky a volba aktivit má velmi blízko k pohybovým hrám. Práce mají tedy v některých aspektech mnoho společného. Nicméně oproti uvedenému výzkumu je tato práce rozšířena o tělesné a sluchové postižení, snažili jsme se jej tedy pojmout komplexněji. Myslíme, že bylo přínosné tomuto tématu dát nový rozměr a zaměřit toto téma na širší okruh postižení než pouze na zrakové, a rozšířit tak znalosti intaktním dětem v mnohem větší oblasti.

Jelikož se v této práci zabýváme nastíněním problematiky zdravotního postižení intaktním žákům, musíme taktéž zmínit projekt „Paralympijský školní den“. Tento projekt realizuje Centrum aplikovaných pohybových aktivit Fakulty tělesné kultury UP v Olomouci. Projekt je zaměřen na žáky, kteří mají ve třídě spolužáka se SVP a napomáhá jejich kladnému přijetí do kolektivu spolužáků. Jde v něm především o vybudování představy intaktních žáků o životě

s postižením. Mezi aktivity realizované v rámci tohoto projektu patří např. přednáška o sportech osob se zdravotním postižením, mobilita u osob se zrakovým postižením, mobilita na vozíku, sporty osob s tělesným či zrakovým postižením apod. Projekt je zaměřen na změnu postojů dětí k osobám se zdravotním postižením, rozvíjení tolerance, respektu a schopnosti porozumění u intaktních dětí (Ješina, 2018). Zabývá se tedy téměř totožnou myšlenkou jako náš výzkum. Rozdíl lze spatřovat zejména v tom, že uvedený projekt je zaměřen na žáky, kteří mají či budou mít spolužáka se zdravotním postižením, zatímco náš výzkum není zaměřen pouze na žáky, kteří takové spolužáka mají či budou mít. V našem výzkumném vzorku jsou tedy žáci, kteří mají osobní zkušenost s osobami s postižením, ale také žáci, kteří se doposud s těmito osobami neseťkali a ani u nich není jisté, že tuto zkušenost v dohledné době získají.

10 Doporučení do praxe

Bylo by nanejvýš vhodné rozšíření sborníku her vytvořeného v této práci o další pohybové hry přibližující i jiné typy postižení než ta, která jsou zde uvedena, neboť by bylo velmi přínosné ukázat dětem větší škálu možných postižení, na což v této diplomové práci již nebyl dostatečný prostor vzhledem k jejímu stanovenému rozsahu. Je spousta možností, jak tento sborník rozšířit například z pohledu druhů postižení nebo obměny pomůcek.

Druhým doporučením je modifikace her pro určité postižení. V případě, že máme možnost spolupracovat se školou, která má ve třídě žáka se zdravotním postižením, bylo by jistě přínosné vymyslet či modifikovat hry, které intaktním žákům přiblíží konkrétní postižení jejich spolužáka. Vzhledem k tomu, že je pro žáky velmi obtížné pochopit to, že je jejich spolužák postižený, pouze tím způsobem, že jim to někdo slovně vysvětlí, bylo by toto řešení jistě přínosnější. Pokud budou mít žáci možnost si toto postižení pomocí simulace prostřednictvím pohybových her určitým způsobem sami prožít, pomůže jim to k lepšímu pochopení spolužákovy situace.

Třetím doporučením je určitá osvěta v rámci například celého stupně, či školy. Bylo by naprosto báječné navrhnout projekt v rámci osvěty v této problematice. Celý projekt lze zaměřit na zdravotní postižení a nastínění této problematiky můžeme začlenit i do jiných oblastí, než do tělesné výchovy v rámci pohybových her. Nastínění zdravotního postižení lze bez problémů realizovat i v rámci českého jazyka, matematiky, výtvarné výchovy a řady dalších předmětů. Žáci by si tedy mohli vyzkoušet omezení a příkoří některých postižení napříč všemi výukovými předměty. Toto téma má široké spektrum využití a je velmi důležité, aby bylo u žáků dále realizováno. Proto by nebylo od věci pojmut tuto „osvětu“ jako zábavný, celodenní projekt.

11 Limity studie

Pro tvorbu této práce je důležité zmínit také limity výzkumu, jinak řečeno faktory, které tuto práci nějakým způsobem mohly ovlivnit.

Jako jeden z limitů diplomové práce lze spatřovat ve vybraném výzkumném vzorku žáků. Tím, že byla skupina žáků v různém věkovém rozložení, nastávaly v některých situacích komplikace při pohybových hrách, což před realizací výzkumu upřímně nebylo předpokládáno a na začátku výzkumu nad tím nebylo vůbec z této stránky smýšleno. U některých her se totiž projevila nedostatečná znalost u mladších žáků a hry pro ně nebyly úplně vhodné, jelikož žáci neměli znalosti, které od nich byly požadovány. Proto některé hry neměly až takový efekt u všech žáků, jaký měly mít. Nicméně se tímto limitem ukazuje, že v souboru her jsou hry jak pro starší, tak pro mladší žáky, které se dají různými způsoby modifikovat a upravit. U mladších žáků by šlo v tomto případě např. zaměnit písmena za symboly.

Jako druhý limit v negativním smyslu jsou nedostatečné znalosti na straně výzkumníka. V některých případech nebyl výzkumník schopen zcela odhadnout schopnosti nebo možná rizika (např. větší počet žáků) žáků ve svém výzkumném vzorku. Samozřejmě, že se těmito chybám dalo předejít, ale mnohé z nich nepřišly výzkumníkovi na mysl až do doby, kdy měl možnost je vidět v praxi. Ačkoli jsme měli díky realizaci těchto her možnost uvést a napravit své chyby v rámci svého pozorování, musíme je vyhodnotit jako nedostatek při vymyšlení/modifikaci jednotlivých pohybových her.

Dalším limitem je také to, že některé hry (např. „Kolíčkový bacil“) jsou šité dětem přímo na míru, jelikož tyto hry znaly v jiném provedení a cílem bylo modifikovat je tak, aby měly srovnání v těchto hrách. Tedy jak hra probíhá u intaktních žáků a jak může hra probíhat u žáka s postižením. Proto by se mohlo stát, že v případě, kdy děti nebudou mít srovnání s klasickou hrou, kterou znají, nemusely by mít hry takový efekt jako u našeho výzkumného vzorku, kde děti toto srovnání v některých hrách měly. Z tohoto důvodu je vhodné u her tohoto charakteru žákům ukázat nejprve klasickou podobu hry a až poté aplikovat do výuky modifikovanou formu.

12 Závěr

Diplomová práce s názvem Pohybové hry jako prostředek seznámení dětí s problematikou zdravotního postižení je zaměřena na intaktní žáky a rozšíření jejich obzorů v této oblasti. Ačkoli je v současné době inkluze, integrace a společné vzdělávání stále aktuálním tématem a snažíme se žáky se zdravotním postižením začleňovat mezi intaktní děti, je v tomto trendu věnována malá pozornost právě intaktním dětem.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy, které jsou pro tuto diplomovou práci stěžejní. Praktická část je zaměřena na průběh a vyhodnocení výzkumu, realizovaný u žáků 1. stupně základních škol.

Cílem v diplomové práci bylo pomocí pohybových her žákům nastínit problematiku zdravotního postižení a limity, popřípadě omezení, která v důsledku zdravotního postižení mohou nastávat. V této práci bylo velmi důležité, aby měli žáci možnost si tyto problémy sami vyzkoušet a opravdu se s nimi v rámci možností potýkat, protože zejména u dětí na 1. stupni, je pouhé slovní vysvětlení, že je jejich spolužák nějakým způsobem postižený, nedostatečné. Pokud je jim problém podán takto, nemají dostatečnou představu o tom, jak se spolužák s postižením cítí. Zvolili jsme tedy způsob, kterým si žáci mohou vyzkoušet, jaké to je žít s postižením a s jakými omezeními se musejí potýkat osoby se zdravotním postižením v každodenním životě.

V rámci výzkumu bylo realizováno 30 her, čímž jsme také vytvořili menší sborník her pro učitele, kteří by chtěli tuto myšlenku realizovat ve svých třídách. Snahou bylo hry modifikovat tak, aby nebyly náročné na přípravu a všechny pomůcky si učitelé mohli vytvořit sami, popřípadě je mají k dispozici ve školách.

Při vyhodnocení výzkumu bylo zjištěno, že hry byly velmi efektní (samozřejmě s doplněním o rozhovory) a žákům tento způsob pomohl lépe se v problematice orientovat a opravdu pochopit, jak se lidé s postižením mohou cítit. Z výsledků je tedy patrné, že se procento vědomostí před realizací výzkumu a po realizaci výzkumu značně lišilo. Výsledky tak dosáhly našeho očekávání.

Vzhledem k úspěšnosti výzkumu by bylo velmi přínosné, kdyby se s tímto tématem pracovalo dále a hry našly v praxi využití, jelikož se jedná o stále aktuální problematiku. A nejen, že žákům tímto způsobem obměníme výuku v tělesné výchově, zároveň jim pomáháme pochopit určitý problém a rozšiřujeme jim takto obzory o zdravotním postižení.

Seznam literatury

1. ANDERLIK, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BAŇÁROVÁ, Patrícia, Miroslav ČERNICKÝ a Miroslav MALAY, 2016. *Kineziológia: pohyb ako základný prejav života*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8434-6.
3. BARVÍKOVÁ, Jana, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4616-5.
4. BĚLKA, Jan, 2018. *Soubor pohybových her*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5447-4.
5. BENDO VÁ, Petra, 2015. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-422-9.
6. BREWER, Hannah a Mary Renck JALONGO, 2018. *Physical Activity and Health Promotion in the Early Years: Effective Strategies for Early Childhood Educators*. Switzerland: Springer. ISBN 978-3-319-76004-9.
7. BUŘVALOVÁ, Denisa a Eva REITMAYEROVÁ, 2007. *Tělesně postižený*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 978-80-86991-21-4.
8. ČADOVÁ, Eva, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4615-8.
9. ČINČERA, Jan, 2007. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-0.
10. DOSTÁLOVÁ, Iva, 2013. *Zdravotní tělesná výchova: ve studijních programech Fakulty tělesné kultury*. V Olomouci: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3952-5.
11. DVOŘÁKOVÁ, Hana a Zdeňka ENGELTHALEROVÁ, 2017. *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3308-4.
12. FIALOVÁ, Ludmila, 2014. *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2885-1.
13. FINKOVÁ, Dita, 2012. *Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3262-5.

14. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
15. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.
16. HORÁKOVÁ, Radka, 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.
17. JAEGER, Paul T. a Cynthia Ann BOWMAN, 2005. *Understanding disability: Inclusion, Access, Diversity, and Civil Rights*. United States of America: Greenwood Publishing Group. ISBN 0-275-98226-2.
18. JANDERKOVÁ, Dita, [2018]. *Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-389-6.
19. JANKOVÁ, Jana, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4649-3.
20. JEŘÁBKOVÁ, Kateřina, 2013. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3730-9.
21. KENDÍKOVÁ, Jitka, [2016]. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.
22. KENDÍKOVÁ, Jitka, 2018. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. V Praze: Pasparta. Dobrá škola. ISBN 978-80-88163-90-9.
23. KIMPLOVÁ, Tereza a Marta KOLAŘÍKOVÁ, 2014. *Jak žít s těžkým zrakovým postižením: souhrn (nejen) psychologické problematiky*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-831-3.
24. KISVETROVÁ, Helena a Šárka VÉVODOVÁ, 2014. *Osoby se zdravotním postižením: vybrané kapitoly I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4064-4.
25. KISVETROVÁ, Helena, 2014. *Osoby se zdravotním postižením: vybrané kapitoly II: sluchové postižení*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4065-1.
26. KLIMTOVÁ, Hana, 2009. *Pohybové hry pro 1. stupeň základní školy*. Brno: Tribun EU. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-864-6.
27. KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
28. KOPECKÁ, Ilona, 2011-. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3875-8.

29. KOPECKÝ, Miroslav, 2010. *Zdravotní tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2509-2.
30. KOPECKÝ, Miroslav, 2014. *Didaktika zdravotní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4093-4.
31. KÖSSL, Jiří, Jan ŠTUMBAUER a Marek WAIC, 2018. *Kapitoly z dějin tělesné kultury*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3420-3.
32. KUČERA, Miroslav, Pavel KOLÁŘ a Ivan DYLEVSKÝ, c2011. *Dítě, sport a zdraví*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-712-7.
33. KUDLÁČEK, Martin, 2013. *Aplikované pohybové aktivity osob s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3938-9.
34. LINDEROVÁ, Ivica, Petr SCHOLZ a Michal MUNDUCH, 2016. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava. ISBN 978-80-88064-23-7.
35. LORENZ, David, 2010. *Možnosti simulace postižení zraku pomocí zážitkové pedagogiky*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce PhDr. Petra Röderová, Ph.D.
36. LUMPKIN, Angela, 2017. *Introduction to Physical education, exercise science, and sport*. 10. vydání. New York, NY: McGraw-Hill Education. ISBN 978-1-259-82398-5.
37. MACHOWSKÁ, Veronika, Lucia PASTIERIKOVÁ a Dita FINKOVÁ, 2015. *Metodika tvorby kurikul a realizace kurzů DVPP zaměřených na inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4720-9.
38. MALÁTOVÁ, Renata, Jitka POLÍVKOVÁ, Karolína KAŠPAROVÁ a Nikola SCHWACHOVÁ, 2017. *Didaktika zdravotní tělesné výchovy, oslabení pohybové soustavy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra tělesné výchovy a sportu. ISBN 978-80-7394-651-7.
39. MAZAL, Ferdinand, 2007. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: Hanex. Kdo si hraje, nezlobí. ISBN 978-80-85783-77-3.
40. MICHALÍK, Jan, 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.
41. MICHALÍK, Jan, 2013. *Právo, společnost a zdravotně postižení*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3533-6.
42. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

43. MLEJNEK, Josef, 2011. *Dětská tvořivá hra*. 3. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, útvar Artama. ISBN 978-80-7068-001-8.
44. NOVOSAD, Libor, 2011. *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: diskurzivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-873-9.
45. PERIČ, Tomáš, 2004. *Hry ve sportovní přípravě dětí*. Praha: Grada. Děti a sport. ISBN 80-247-0908-2.
46. PERIČ, Tomáš, 2004. *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada. Děti a sport. ISBN 80-247-0683-0.
47. *Pohyb a výživa: šest priorit v pohybovém a výživovém režimu žáků na 1. stupni ZŠ: pokusné ověřování účinnosti programu zaměřeného na změny v pohybovém a výživovém režimu žáků ZŠ*, 2014. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-069-5.
48. *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*, 2015. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4749-0.
49. SHAKESPEARE, Tom, 2018. *Disability: The basics*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-1-138-65138-8.
50. SKÁKALOVÁ, Tereza, 2011. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-098-6.
51. SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
52. SVOBODOVÁ, Lenka, Pavlína VACULÍKOVÁ, Zuzana HLAVOŇOVÁ, et al., 2015. *Trendy v realizaci pohybové aktivity dětí mateřských škol a 1. stupně základních škol*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7877-2.
53. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
54. TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
55. VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
56. VALENTA, Milan, 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

57. VÁŇOVÁ, Hana a Jiří SKOPAL, 2017. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3621-4.
58. VÍTKOVÁ, Marie, 2006. *Somatopedické aspekty*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-731-5134-0.
59. WALTON-FISETTE, Jennifer L. a Deborah A. WUEST, 2018. *Foundations of Physical Education, Exercise Science, and Sport*. 19th edition. New York, NY: McGraw-Hill Education. ISBN 978-1-259-92240-4.
60. ZIKL, Pavel, 2011. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3856-7.
61. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Elektronické zdroje

1. JEŠINA, Ondřej, Paralympijský školní den. In: *Centrum pohybových aplikovaných aktivit: Katedra aplikovaných pohybových aktivit* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 3. 1. 2018 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://www.apa.upol.cz/paralympijsky-skolni-den-popis>
2. *NÚV-Národní ústav pro vzdělávání* [online], 2020. Praha [cit. 2020-03-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>
3. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Základní škola speciální [online]. Praha: NÚV, 2020. [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>
4. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2020. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
5. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů*: [online]. c2016 [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>
6. *Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*: [online]. c2005 [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>
7. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů: (školský zákon)* [online]. c2004 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Seznam zkratk a symbolů

ČR – Česká republika

IVP – Individuální vzdělávací plán

NKS – Narušení komunikační schopnosti

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

PAS – Porucha autistického spektra

PO – Podpůrná opatření

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Základní škola speciální

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SPU – Specifické poruchy učení

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

Školský zákon – Zákon č. 561/2005 Sb., o předškolní, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

ŠVP – Školní vzdělávací program

TV – Tělesná výchova

ZŠ – Základní škola

ZTV – Zdravotní tělesná výchova

Seznam grafů

Graf č. 1: Účastníci výzkumu (str. 42)

Graf č. 2: Znalosti žáků v problematice zdravotního postižení v úvodní diskusi (str. 81)

Graf č. 3: Znalosti žáků v problematice zdravotního postižení v závěrečné diskusi (str. 88)

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Zdravotní skupiny v tělesné výchově (str. 34)

Tabulka č. 2: Strukturalizace pohybových her (str. 45)

Tabulka č. 3: Vyhodnocení pohybových her zaměřených na tělesné postižení (str. 83)

Tabulka č. 4: Vyhodnocení pohybových her zaměřených na zrakové postižení (str. 84)

Tabulka č. 5: Vyhodnocení her zaměřených na sluchové postižení (str. 85)

Seznam příloh

Příloha č. 1: Lístičky z obyčejného papíru

Příloha č. 2: Ocásky z krepového papíru

Příloha č. 3: Papírové koule

Příloha č. 4: Pirátská škraboška

Příloha č. 5: Škrabošky z pauzovacího papíru

Příloha č. 6: Kartičky s písmeny

Příloha č. 7: Škrabošky z pauzovacího papíru s otvory

Příloha č. 8: Barevné kartičky

Příloha č. 9: Kartičky s písmeny na skládání slov

Příloha č. 10: Kartičky se slovy

Příloha č. 11: Kartičky s čísly

Příloha č. 12: Vršky

Příloha č. 13: Kartičky s řadou čísel

Příloha č. 14: Vysvětlivky prstové abecedy

Příloha č. 15: Smajlíci

Příloha č. 1: Lístičky z obyčejného papíru



Příloha č. 2: Ocásky z krepevého papíru



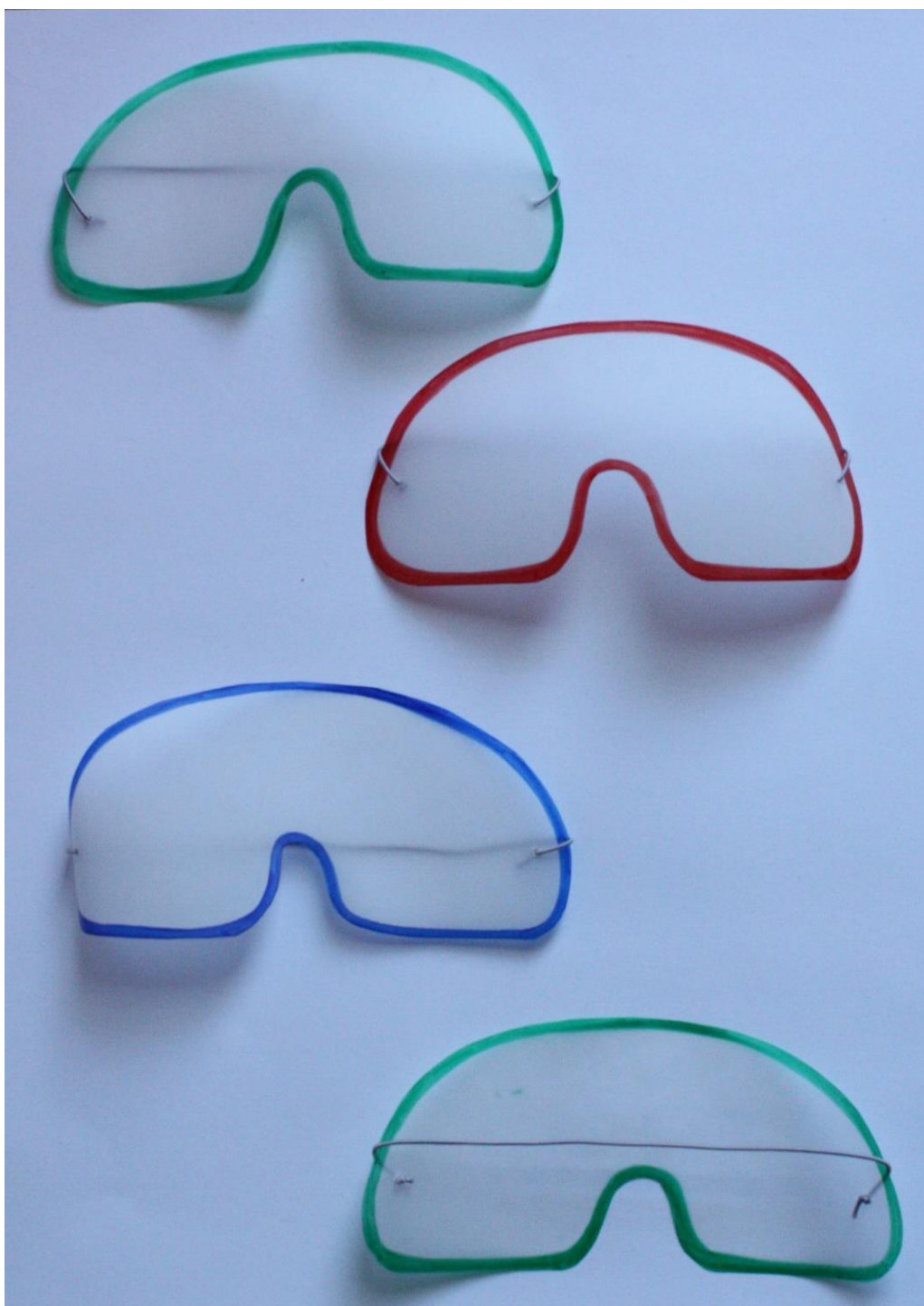
Příloha č. 3: Papírové koule



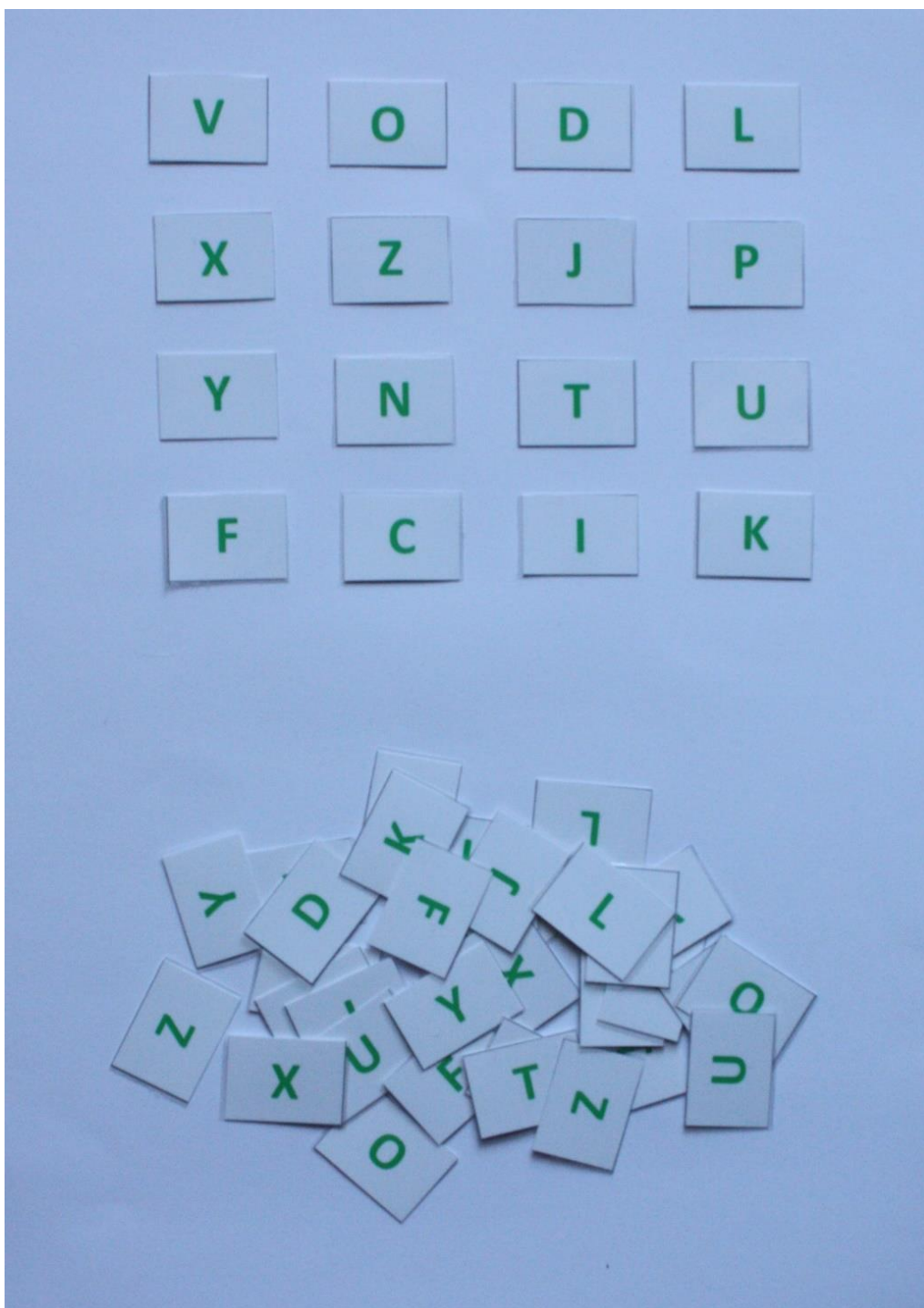
Příloha č. 4: Pirátská škraboška



Příloha č. 5: Škrabošky z pauzovacího papíru



Příloha č. 6: Kartičky s písmeny



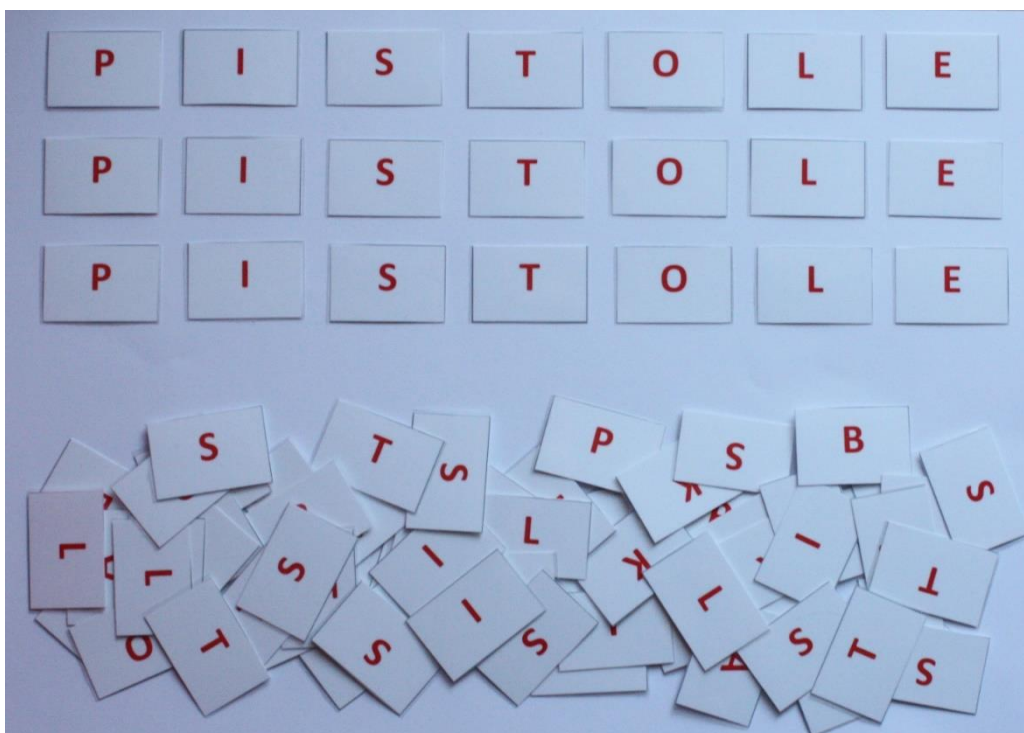
Příloha č. 7: Škrabošky z pauzovacího papíru s otvory



Příloha č. 8: Barevné kartičky



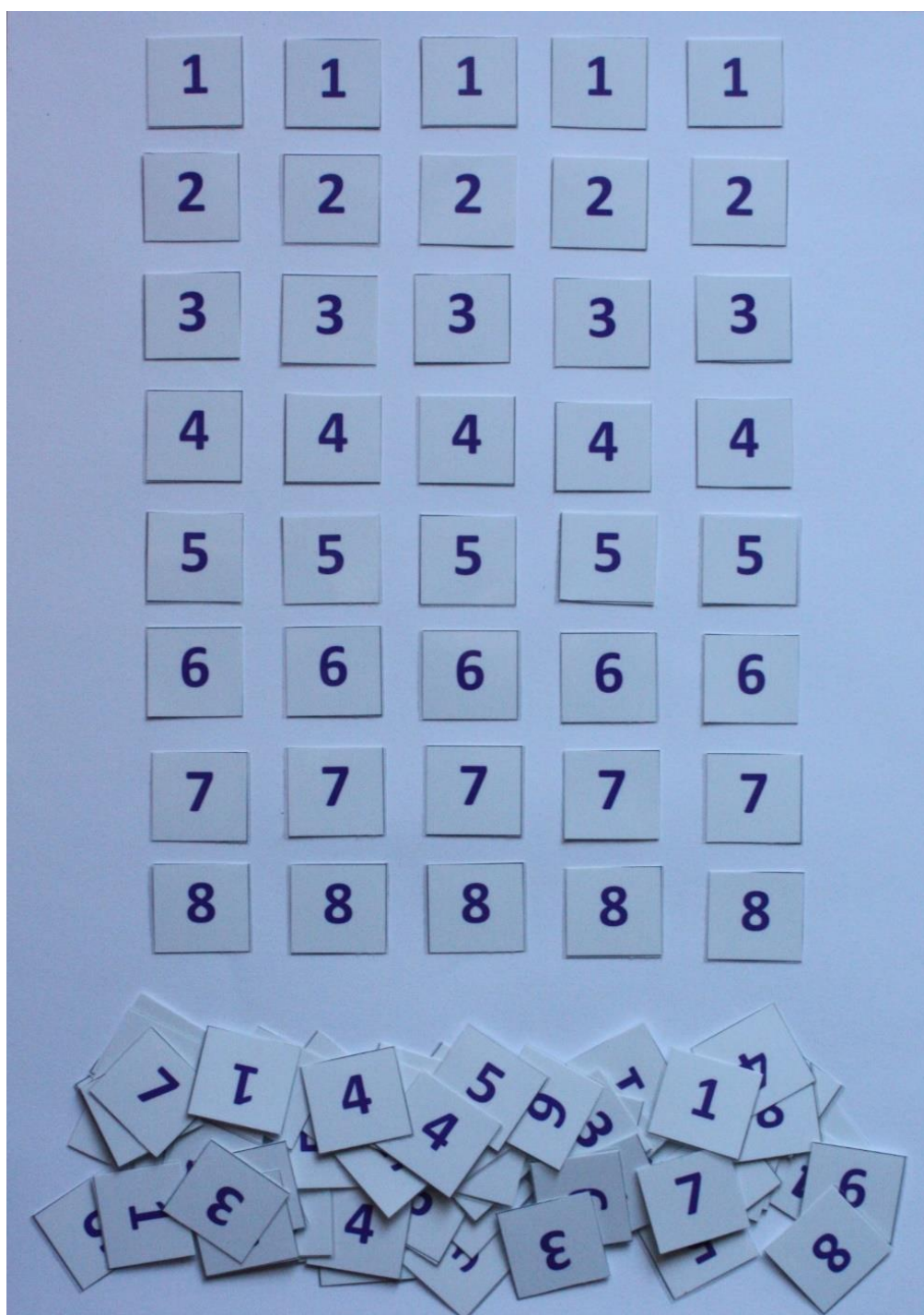
Příloha č. 9: Kartičky s písmeny na skládání slov



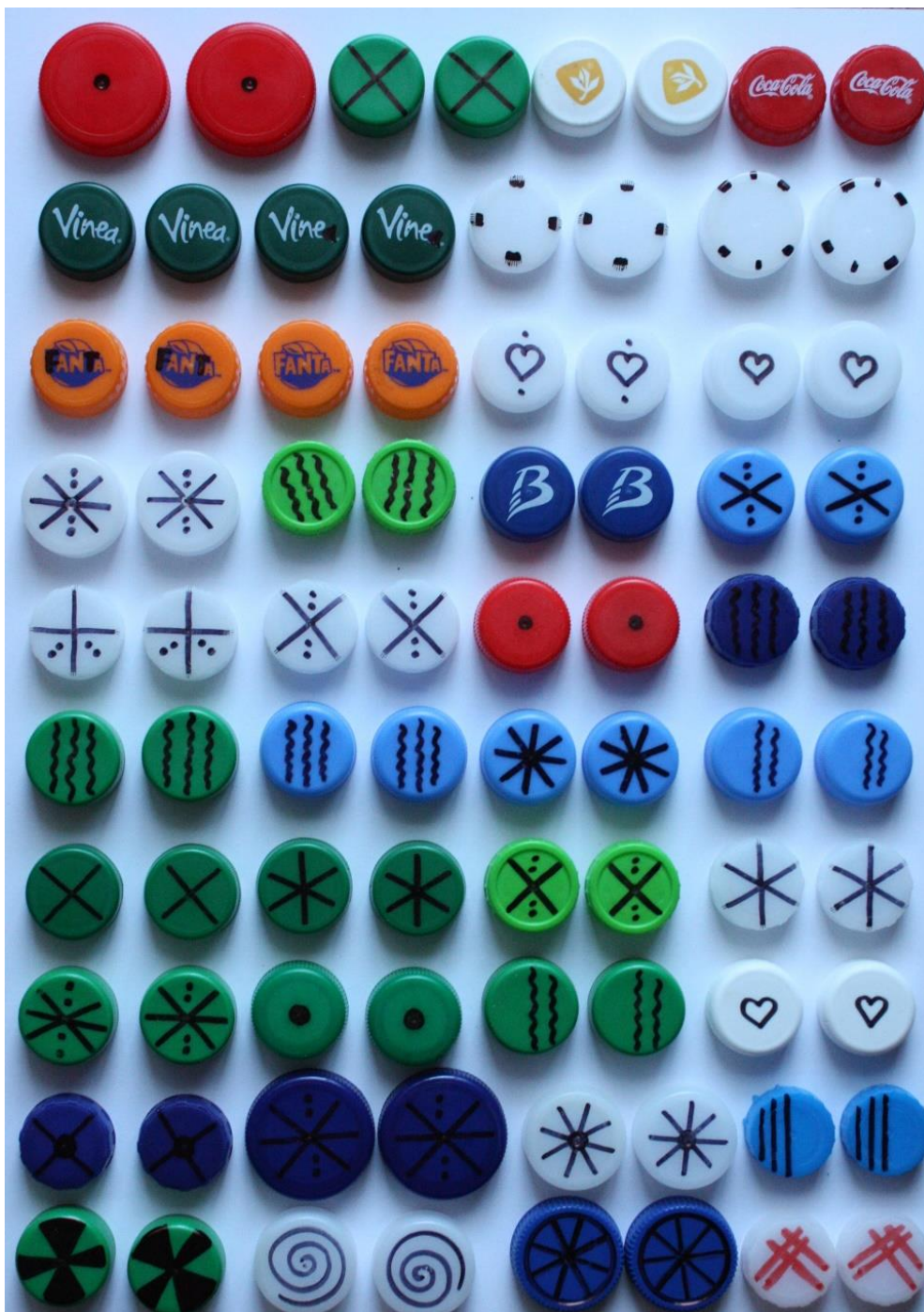
Příloha č. 10: Kartičky se slovy



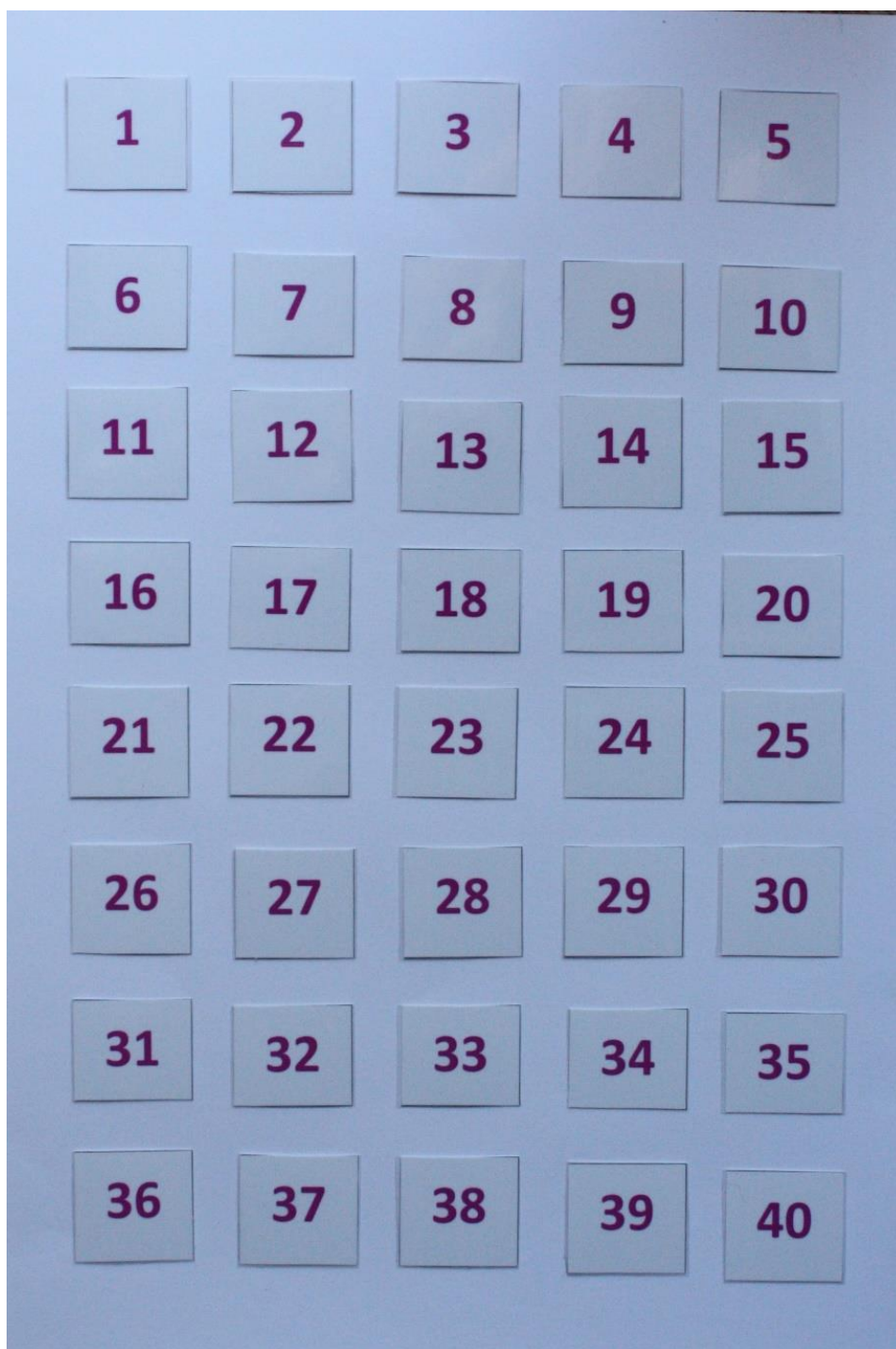
Příloha č. 11: Kartičky s čísly



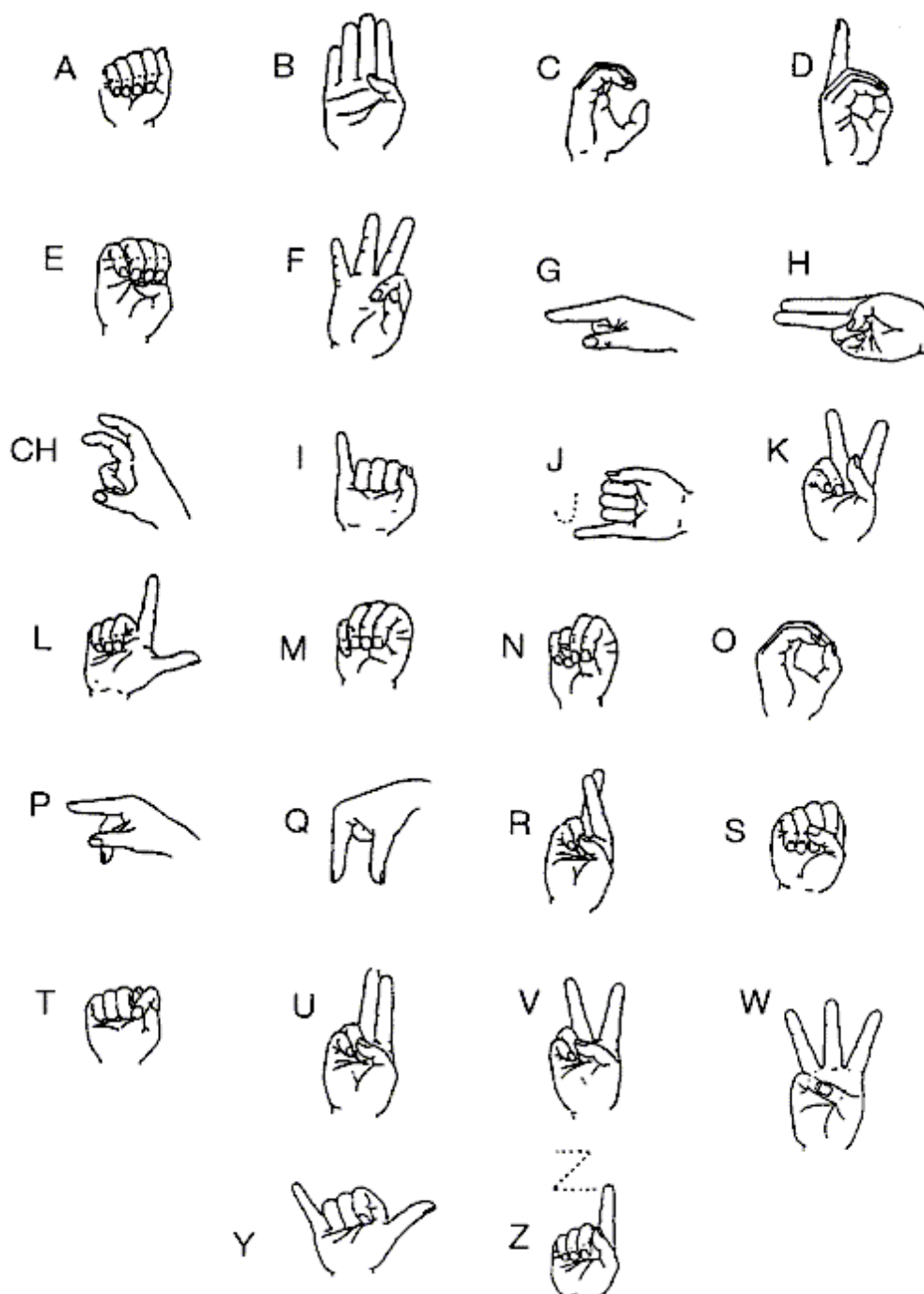
Příloha č. 12: Vršky



Příloha č. 13: Karty s řadou čísel



Příloha č. 14: Vysvětlivky prstové abecedy



Příloha č. 15: Smajlíci



Anotace

Jméno a příjmení:	Aneta Žourková
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Fakulta:	Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Pohybové hry jako prostředek seznámení dětí s problematikou zdravotního postižení
Název v angličtině:	Movement Games as Means of Introducing Children to the Health Disability Problems
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na vztah zdravotního postižení a informovanost žáků 1. stupně základních škol o této problematice. Teoretická část je zaměřená na vymezení pojmů, které jsou pro diplomovou práci stěžejní. Jde o vymezení pohybu, hry a pohybových her, charakteristiku zdravotního postižení a vybraných druhů postižení, vymezení možnosti vzdělávání žáků se zdravotním postižením a poskytování poradenských služeb a v neposlední řadě vymezení tělesné výchovy a zdravotní tělesné výchovy. Výzkumná část je zaměřena na zvýšení informovanosti žáků v problematice zdravotního postižení pomocí pohybových her.
Klíčová slova:	Zdravotní postižení, tělesné postižení, zrakové postižení, sluchové postižení, žák, 1. stupeň základních škol, pohybová hra

Anotace v angličtině:	This Diploma thesis focuses on the relationship between health disability and the awareness of pupils of the first school about this issue. The theoretical part focuses on defining terms that are essential for this work. This includes defining of locomotion, game and movement games, the characteristics of health disability and selected kinds of disabilities, defining of the chance of educating pupils with health disability and providing advisory services, and last but not least, defining of physical education and health physical education. The research part focuses on increasing of awareness of pupils about the issue of health disability by means of movement games.
Klíčová slova v angličtině:	Health disability, physical disability, visual disability, hearing disability, pupil, first school, movement game
Rozsah práce:	106 s. + 15 s. příloh
Počet titulů použité literatury:	68
Jazyk práce:	Český