

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

INTEGRACE ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM
POSTIŽENÍM SPORTOVNÍ KLASIFIKACE B1
DO HODIN TĚLESNÉ VÝCHOVY V 7. TŘÍDĚ

Bakalářská práce

Autor: Marie Kaletová, Aplikované pohybové aktivity

Vedoucí práce: PaedDr. Zbyněk Janečka, Ph.D.

Olomouc 2013

Jméno a příjmení autora: Marie Kaletová
Název bakalářské práce: Integrace žáka se zrakovým postižením sportovní klasifikace B1 do hodin tělesné výchovy v 7. třídě
Pracoviště: Katedra aplikovaných pohybových aktivit
Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Zbyněk Janečka, Ph.D.
Rok obhajoby diplomové práce: 2013

Abstrakt:

Tato bakalářská práce se zaměřuje na integraci žáka se zrakovým postižením a jeho začlenění do hodin tělesné výchovy. Práce se skládá z části teoretické a empirické.

Cílem teoretické části je podat ucelený výklad o postižení zraku a integraci žáka se zrakovým postižením ve škole běžného typu.

Cílem empirické části je předložit roční plán školní tělesné výchovy pro 7. třídu v případě, že je ve třídě integrovaný žák se zrakovým postižením sportovní klasifikace B1. Výsledkem by měl být návod, který bude sloužit jako vzor učitelům tělesné výchovy, kteří nemají zkušenosti s aplikovanými pohybovými aktivitami a mají vzdělávat třídu, jejímž členem je nevidomý žák.

Klíčová slova: zrakové postižení, nevidomý žák, integrace, tělesná výchova, pohybová aktivita

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author's first name and surname: Marie Kaletová
Title of the bachelor thesis: Inclusion of a visually impaired student with a B1 blind sport classification in 7th grade Physical Education lessons
Department: Adapted Physical Activities Department
Thesis supervisor: PaedDr. Zbyněk Janečka, Ph.D.
Year: 2013

Abstract:

The following bachelor thesis focuses on inclusion of a visually impaired student in Physical Education lessons. The thesis consists of a theoretical part and an empirical part.

The aim of the theoretical part is to provide an overview of visual impairments and the possibilities of inclusion of the visually impaired students at standard schools.

The empirical part contains a year-long syllabus for 7th grade Physical Education lessons, which has been specially designed in case there is a visually impaired student in the class with a B1 blind sport classification. Therefore, the purpose of this part is to propose an example of such syllabus, which might be used by Physical Education teachers, who do not have any experience teaching a visually impaired student.

Keywords: visual impairment, blind student, inclusion, Physical Education, physical activity

I agree to provide this thesis for lending within the library services.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením PaedDr. Zbyňka Janečky, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 30.června 2013

.....

Děkuji PaedDr. Zbyňku Janečkovi, Ph.D. za cenné rady, pomoc, trpělivost, ochotu i za čas, který mi poskytl při zpracování bakalářské práce.

OBSAH

1 ÚVOD	8
2 PŘEHLED POZNATKŮ	9
2.1 Zrak.....	9
2.1.1 Anatomie a fyziologie zrakového ústrojí.....	9
2.2 Zrakové postižení.....	14
2.2.1 Etiologie zrakových vad.....	14
2.2.1 Klasifikace zrakových vad.....	15
2.2.2 Sportovní klasifikace postižení zraku.....	17
2.2.3 Osobnost zrakově postiženého jedince.....	18
2.3 Péče o osoby se zrakovým postižením.....	19
2.3.1 Raná péče.....	20
2.3.2 Speciálně pedagogické centrum.....	20
2.3.3 Tyfloservis.....	21
2.4 Integrace.....	21
2.4.1 Školská integrace.....	22
2.4.2 Bariéry ve školské integraci.....	23
2.4.3 Integrace žáka se zrakovým postižením.....	24
2.4.3.1 Motorické zvláštnosti osob se zrakovým postižením.....	26
2.4.3.2 Kompenzační pomůcky pro žáka se zrakovým postižením.....	26
2.4.4 Podpůrné prostředky.....	27
2.4.4.1 Individuální vzdělávací program.....	28
2.4.4.2 Asistent pedagoga.....	29
2.4.4.3 Osobní asistent.....	30
2.4.4.4 Peer tutoring.....	30
3 CÍLE	32
4 METODIKA	33
5 VÝSLEDKY A DISKUSE	34
5.1 Tělesná výchova.....	34
5.1.1 Specifika v TV u osob se zrakovým postižením.....	35
5.1.2. Testování motoriky.....	37

5.2 Plán hodin TV 7. třída.....	38
5.2.1 Náplň TV 7. třída – 1. čtvrtletí.....	41
5.2.2 Náplň TV 7. třída – 2. čtvrtletí.....	45
5.2.3 Náplň TV 7. třída – 3. čtvrtletí.....	48
5.2.4 Náplň TV 7. třída – 4. čtvrtletí.....	53
6 ZÁVĚR.....	58
7 SOUHRN.....	59
8 SUMMARY.....	60
9 REFERENČNÍ SEZNAM.....	61

1 ÚVOD

Společnost je složena z nejrůznějších lidí. Každý člověk je jiný, svým způsobem specifický. V určitých směrech spadá do průměru, v jiných se může pohybovat mimo kvantitativní normu. I jedinec se zrakovým postižením je tedy jiný, specifický. Jeho jinakost spočívá v tom, že nemůže svět kolem sebe vnímat pomocí zraku, takže spadá do skupiny osob se speciálními potřebami, v souvislosti se speciální pedagogikou jsou to speciální vzdělávací potřeby.

V současné době je snahou společnosti zařazovat jedince se speciálními potřebami do proudu běžného života – tedy je integrovat. Oblast, která se snaží o integraci asi nejintenzivněji, je speciální pedagogika. Integrace může být úspěšná jedině v případě, že je pro ni uzpůsobeno prostředí, ve kterém integrace probíhá. Ve školním životě nevidomých žáků hrají významnou roli vedle jejich vyučující i asistenti, kteří jim poskytují informace potřebné pro život a díky nim může být žák součástí třídy běžné školy. Když už je nevidomý žák zařazen do běžné školy, neměl by být ochuzován o žádnou část výuky. To platí i v případě tělesné výchovy, která je součástí školního vzdělávání. Pedagogové si často s nevidomým žákem v tělesné výchově neví rady, proto je snazší ho od těchto hodin osvobodit. Je ale důležité uvědomit si, že pohyb má pro každého, tedy i nevidomého žáka příznivé účinky na celou osobnost. Prostřednictvím tělesné výchovy může být dosahováno lepší fyzické a psychické pohody, zároveň snadnější socializace. Pohybová aktivita je vhodnou formou integrace, tudíž je kontraproduktivní nevidomého žáka nezařazovat do tělesné výchovy.

Téma této práce je integrace zrakově postiženého žáka právě do hodin tělesné výchovy. Práce je složena z teoretické a empirické části. Teoretická část se zaměřuje na specifikování zrakového postižení a osobnosti nevidomého žáka. Další část objasňuje klasifikace zrakového postižení. Poslední část teorie se zabývá integrací žáka se zrakovým postižením do školy běžného typu.

V empirické části je navržen roční plán tělesné výchovy 7. třídy základní školy, ve které je integrován nevidomý žák sportovní klasifikace B1. Jde o pomoc pedagogům v běžném školském proudu, kteří za ideálních podmínek integrují zrakově postiženého žáka a neví, jak lze výuku tělesné výchovy upravit, aby mohl být zapojen i žák s postižením.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Zrak

Zrak zprostředkovává jedinci asi 70-90% veškerých informací. Ludíková (2004) uvádí asi 85%. Lze ho tak považovat za nejcennější lidský smyslový orgán. Ztráta zraku znamená deficit, který musí být nahrazen ostatními smysly, tedy sluchem, hmatem, čichem, vyšší pohybovou aktivitou atd. (Moravcová, 2004).

Zrakové počítky a vjemy člověku poskytují obrovské množství údajů širokého rozsahu. Okem se rozlišuje barva, tvar, velikost, vzdálenost, směr, prostor, pohyb proti klidu (Ludíková, 2004). Valenta et al. (2003) přidává k výčtu také světlo a tmu, rozměry, polohu a trojrozměrnost.

Zrak je schopen podat člověku maximum informací za minimální čas. Svůj význam sehrává také při tvorbě představ, při rozvoji paměti, pozornosti, myšlení, tedy i řeči a rovněž v emocionálně volní oblasti (Valenta et al., 2003).

2.1.1 Anatomie a fyziologie zrakového ústrojí

Orgán zraku - oko, uplatňuje svou funkci ve složce senzorické (zrakové smyslové) a motorické (pohybové). Senzorická složka se dělí na tři části, a to periferní část, zrakovou dráhu a zrakové centrum. Periferní úsek tvoří bulby a jejich orgány (víčka, spojivka, slzné ústrojí a okoohybné svaly). Oční bulbus je i s přídatnými orgány uložen v očníci, neboli orbitě (Moravcová, 2004).

Oční bulbus

Oční bulbus (lat. bulbus oculi), neboli oční koule je složena ze dvou segmentů – menšího předního oddílu, tedy rohovky a zadního oddílu - bělimy. Oční bulbus tvoří stěna a obsah očního bulbu (Synek & Skorkovská, 2004). Moravcová (2004) uvádí rozdělení očního bulbu podle jednotlivých stěn tak, že povrch bulbu tvoří ve přední části rohovka, v zadní části bělima. Střední část stěny tvoří cévnatka, řasnaté těleso a duhovka - ty dohromady vytváří část zvanou žilnatka. Vnitřní stěna bulbu je pokryta sítnicí.

Synek a Skorkovská (2004) popisují vrstvy očního bulbu podrobněji. Bělima (lat.

sclera), je tuhá vazivová blána, která zaujímá úlohu ochrany hlubších vrstev oční koule, zároveň je oporou pro okohybné svaly. Přední úsek bělimy je kryt spojivkou. Rohovka (lat. cornea) uzavírá v přední části bělimu. Přední strana rohovky vyběhá ve vrchol rohovky, zadní plocha rohovky se obrací do přední komory oční.

Prostřední vrstva, tedy živnatka, je poměrně tenkou vrstvou, vzhledem k obsahu pigmentu je světelnou a také tepelně izolační vrstvou. Hladké svalstvo, které je v některých částech živnatky nakupeno, způsobuje akomodaci oka, tedy mění optickou mohutnost čočky. Cévnatka (lat. choroidea) je nejrozsáhlejší částí živnatky. Je bohatá na cévy. Povrchovou stranou se přikládá k bělimě, opačnou k sítnici. Její přední okraj přechází do řasnatého tělesa. Řasnaté těleso (lat. corpus ciliare) přiléhá k vnitřní straně bělimy, plynule přechází do cévnatky, v přední části se spojuje s duhovkou. Výběžky řasnatého tělesa vylučují do zadní komory komorový mok. Svalové buňky řasnatého tělesa, konkrétně musculus ciliaris, svou kontrakcí uvolňuje závěsný aparát čočky. Duhovka, lat. iris má tvar mezikruží, kde je centrálně uložena zornice. Laterálně duhovka přechází v řasnaté těleso, mediálně ohraničuje panenku. Přední plocha duhovky může být různě zbarvená (záleží na množství pigmentu) a určuje barvu očí. Duhovka plní úlohu světelné clony (Synek & Skorkovská, 2004).

Vnitřní vrstvou oční koule je sítnice, lat. retina. Vystýlá dutinu oční koule. Zevní plochou naléhá na prostřední vrstvu stěny oční a na její vnitřní plochu se přikládá sklivec. Zadní část sítnice je optickou částí, ta je nejvýznamnější vrstvou stěny oční koule (Synek & Skorkovská, 2004).

Na očním pozadí se rozlišuje několik útvarů. Jde o žlutou skvrnu, která představuje místo nejostřejšího vidění, jsou zde nakupeny pouze čípky. Dalším útvarem je místo, kterým z oční koule odstupuje zrakový nerv, toto místo představuje tzv. slepou skvrnu. Zevní vrstva sítnice je světelnou a izolační vrstvou a vnitřní vrstva smyslovou. Smyslové buňky jsou v tomto případě tyčinky a čípky. Tyčinky registrují množství dopadajícího světla, je jich asi 130 milionů. Počet čípků je asi 7 milionů a slouží k vnímání barev (Synek & Skorkovská, 2004).

Synek a Skorkovská (2004) se dále podrobněji zabývají také obsahem oční koule, jehož představují struktury, které propouští a lámou světelné paprsky. Jde o čočku, sklivec a oční komory.

Čočka (lat. lens cristallina) se v přední části podílí na ohraničení zadní oční komory,

střední část naléhá na panenku. Při akomodaci se mění rozměry čočky. Pružnost čočky závisí na věku. U malých dětí se mohutnost čočky při akomodaci zvětšuje až dvakrát, přibližně ve 40 letech se snižuje optická mohutnost až na polovinu původní hodnoty, ve stáří může prakticky zmizet. Klesne schopnost ostrého vidění do blízka, problém řeší brýle se spojkami na čtení (Synek a Skorkovská, 2004).

Sklivec je měkká průhledná hmota přibližně huspeninové konzistence a vyplňuje sklivcovou komoru. Na přední části sklivce je prohloubená jamka, do ní je vsazena zadní plocha čočky. Sklivec je z 99% tvořen vodou (Synek & Skorkovská, 2004).

Oční komory jsou prostory mezi zadní plochou rohovky a přední plochou čočky. Jde o přední a zadní oční komoru, obě jsou vyplněny komorovým mokem, který je odváděn do episklerálních žil. Při poruše odtoku komorového moku do žilního systému se zvyšuje nitrooční tlak. Tato porucha se nazývá glaukom, známý jako zelený zákal (Synek & Skorkovská, 2004).

Přídavné oční orgány

Přídavné oční orgány jsou struktury oka, které slouží k podpoře a ochraně oční koule proti nepříznivým vlivům. Mezi takové struktury se řadí okohybné (očnicové) svaly, vazivový aparát očnice, víčka, spojivka a slzné ústrojí (Synek & Skorkovská, 2004).

Okohybné svaly umožňují zaměření pohledu na fixovaný objekt, také souhru pro přijímání informací o prostorových vztazích. Tyto svaly mají za úkol spolupracovat v devíti pohledových směrech, tedy v pohybech vpřed, doprava, doleva, doprava nahoru, přímo nahoru, doleva nahoru, doprava dolů, přímo dolů, doleva dolů (Moravcová, 2004).

Zraková dráha

Zrakovou dráhu tvoří řetězec čtyř neuronů, které přenáší informace ze sítnice až do korového zrakového pole, kde si vidění člověk uvědomuje. Prvním neuronem jsou fotoreceptory, těmi jsou tyčinky a čípky, které zachytí světelné paprsky a vodivými výběžky je předají druhému neuronu. Druhý neuron představují bipolární neurony ve střední vrstvě sítnice. Jedna část bipolárních neuronů přijímá informace vedené tyčinkami, druhá čípky (Synek & Skorkovská, 2004).

Třetí neuron reprezentují multipolární neurony. Jeden multipolární neuron vždy vede informace z několika bipolárních. Neurity multipolárních neuronů se sbíhají k papile zrakového nervu a společně pak po průchodu oční stěnou vytváří zrakový nerv. Zrakové

nervy se po výstupu z canalis nervi optici kříží. Místo jejich křížení se nazývá chiasma opticum. Kříží se vlákna nazálních částí sítnice, temporální pokračují nezkřížená. Za chiasmem je zraková dráha označována termínem tractus opticus (skládá se vždy z jednoho vlákna stejné strany části sítnice a různostranného úseku zorného pole). Tractus opticus se rozděluje ještě na dvě části, radix lateralis a radix medialis. Radix lateralis končí v částech tzv. specifického thalamu a tam se přepojuje na čtvrtý neuron zrakové dráhy. Vlákna radix medialis vedou informace k šedým hmotám různých částí CNS a ovlivňují jejich funkce. Poslední čtvrtý neuron probíhá do kortikálního zrakového pole v oblasti okcipitálního laloku (Synek & Skorkovská, 2004).

Nitrooční tlak

Nitrooční tlak závisí na sekreci nitrooční tekutiny a podpoře v odtokových cestách. V průběhu dne nitrooční tlak kolísá, ráno bývá nejvyšší, pak klesá. Kritický nitrooční tlak je hodnota (průměrně 31mm Hg), kdy při jejím překročení nastanou procesy, které mohou trvale poškodit zrakový orgán (Synek & Skorkovská, 2004).

Akomodace oka

Na čočku je připojen závěsný aparát, při kontrakci se tah závěsného aparátu zmenší a čočka se tak svou pružností sama vyklene. Tím se zvětší její optická mohutnost a čočka se přizpůsobí vidění do blízka. V případě, že je v činnosti uspořádána svalová složka, tedy musculus ciliaris, je aparát napjat, čočka oploštělá, její optická mohutnost klesá a tím se přizpůsobuje vidění do dálky. Při pozorování předmětů v bližší vzdálenosti tedy dochází ke zvýšení mohutnosti čočky. Na procesu se podílí elasticita čočky, stah ciliárního svalu a uvolnění závěsného aparátu čočky. Akomodace je nepodmíněný reflex. Pod pojmem hloubka ostrosti si lze představit stav, kdy v případě pohybování předmětem nedochází k rozmazání obrazu. Akomodační šíří určuje vzdálenost mezi blízkým a vzdáleným bodem (nejbližším a nejdálším, který je oko schopno zaostřit). Akomodační schopnost s věkem slábne, je to spojeno s elasticitou čočky (Synek & Skorkovská, 2004).

Rozlišování intenzity světla a duplicitní teorie vidění

Člověk není schopen vnímat světelné podněty při přechodu z osvětleného prostoru do tmy, ale vidění se během jedné hodiny zlepšuje, což se označuje termínem zraková adaptace na tmou. Adaptaci na tmou umožňuje syntéza rodopsinu ve světločivných buňkách uložených v sítnici (Synek & Skorkovská, 2004).

Rozlišování barev a teorie barevného vidění

Lidský zrak umožňuje člověku rozeznávat rozdíly o vlnové délce až 1nm. Zpravidla dochází k pozorování části barevného spektra o různé vlnové délce, barvy jsou pak nazývány odstíny. Základními barvami jsou červená, zelená a modrá, jejich kombinacemi vznikají všechny ostatní barvy. Schopností rozeznávání barev disponují pouze čípky, ty k tomu potřebují určitou intenzitu osvětlení – tzv. fotopické pásmo (Synek & Skorkovská, 2004).

Zraková ostrost

Zrakovou ostrost podmiňuje refrakční stav oka a jeho rozlišovací schopnost. Rozlišovací schopnost oka udává pozorovací úhel dvou bodů v prostoru, které oko rozeznává jako dva body. Zraková ostrost závisí také na jasu předmětů, dále ne jejich vzdálenosti od sítnice, na kontrastu předmětů vůči okolnímu světu a na velikosti zornice a refrakční vadě (Synek & Skorkovská, 2004).

Prostorové vidění

Zrak člověku zprostředkovává trojrozměrné vnímání okolí. Mnohé z mechanismů zapříčiňují zkušenost, např. v případě relativní velikosti předmětů (člověk ví, že kniha je menší než dům). Lineární perspektiva přináší podobnou informaci, v tomto případě jde např. o sbíhání kolejí s větší vzdáleností. Jiný mechanismus je zase překrytí vzdálenějších předmětů těmi bližšími. Další z řady mechanismů je měnění barev v závislosti na vzdálenosti (vzdálené předměty jakoby ztrácí svou barvu, jsou modrošedé). Při pohybu člověk získává informaci o hloubce prostoru, při pohybu vpřed vzniká dojem, že blízké okolí jde proti a vzdálené okolí ve směru pohybu jedince (Synek & Skorkovská, 2004).

Binokulární vidění

Člověk díky společné souhře okohybných svalů obou očí vidí jediný celistvý obraz. Schematicky se tento stav vyjadřuje pomocí kyklopského oka, které se nachází uprostřed mezi oběma očima a promítají se na něj obrazy ze sítnic obou očí. Při fixaci předmětu v případě, že se vyskytuje jiný předmět blíž, vidíme ho dvojitě a zkříženě, což se označuje pojmem heteronymní diplopie. V případě, že je předmět dál než ten fixovaný, vzniká stav označený jako homonymní diplopie (Synek & Skorkovská, 2004).

Zorné pole

Zorné pole vyjadřuje část prostoru, které člověk přehledne při pohledu přímo vpřed.

Zorné pole zaujíma nejšířší úhel zevně (činí asi 90°), nahoře a dole je asi 60° a nazálně asi 50°(záleží na výšce hřbetu nosu) (Synek & Skorkovská, 2004).

2.2 Zrakové postižení

Zrakovým postižením jsou označovány různé poruchy a onemocnění, které spolu spojuje omezení zrakového vnímání. Jinak jsou velmi rozmanité a široké a každé má své specifické znaky, které taky různě ovlivňují život a vývoj jedince se zrakovým postižením (Vágnerová, 1995).

Slowík (2007) apeluje na důležitost ujasnění si, kdo je fakticky osoba se zrakovým postižením. Není to totiž každý, kdo trpí jakoukoliv zrakovou vadou. Většina populace během svého života používá nějakou dobu brýle či kontaktní čočky, jakožto korekci snížených zrakových funkcí. Taková vada nemá negativní vliv na způsob a kvalitu života a když ano, tak jen minimálně. V případě, že korekce nedostačuje a vada zraku začíná zasahovat do kvality života jednotlivce, což znamená problémy v každodenních činnostech, pak už se dá hovořit o zrakovém postižení.

Z pohledu tyflopédie je osobou se zrakovým postižením jedinec, který i po optimální korekci (medikamentózní, chirurgické, brýlové apod.) má v běžném životě problémy se získáváním a zpracováním informací zrakovou cestou (Slowík, 2007).

Podle Moravcové (2004) schopnost vyrovnat se se zrakovým postižením souvisí s mnoha skutečnostmi. V první řadě závisí na druhu a stupni postižení. Dál je ovlivněna tím, kdy vada vznikla, také věkem i zkušenostmi, neméně osobnostními vlastnostmi postiženého. Záleží i na dosažitelné reedukační péči v oblasti zrakového vnímání a dostupnosti pomůcek a motivaci při jejich využívání.

2.2.1 Etiologie zrakových vad

Jak uvádí Pipeková et al. (1998), příčin vzniku zrakové vady je velká spousta. Obecně se dělí dle doby vzniku na prenatální, perinatální a postnatální. Své zastoupení má zde také dědičnost. Ta hraje roli u diagnóz jako jsou achromatopsie, aniridie, atrofie zrakového nervu nebo degenerativní onemocnění sítnice, dědičnost má vliv i u kolobomového komplexu, vrozeného šedého a zeleného zákalu, těžké krátkozrakosti a

zákalu rohovky.

Ke zhoršování zraku dochází např. u diabetu, tato vada se nazývá diabetická reniopatie a souvisí opět s poškozením sítnice, konkrétně jde o odchlípení sítnice a je také ohroženo silně krátkozraké oko. V případě nádorového onemocnění oka a pozdního odhalení vážně hrozí nepříznivá prognóza. Nádor může postihnout nejen přímo oko, ale i zrakový nerv, dokonce může prorůst až do mozku. Během celého života hrozí zranění oka, které může mít za následek jak poškození zraku, tak jeho úplnou ztrátu (Pipeková et al., 1998).

2.2.1 Klasifikace zrakových vad

Zrakové postižení a vady mají různé dělení. Klasifikují se podle množství kritérií a také podle stupňů závažnosti. Klasifikace nemůže pojmout jednotlivé projevy a okolnosti postižení, takže se jednotlivé přístupy mísí (Slowík, 2007).

Jak už bylo zmíněno, klasifikace se odvíjí od spousty kritérií a přesné stanovení stavu a situace jedince se zrakovým postižením vyžaduje využít více hodnotících přístupů. Klinickou kategorizaci zrakových vad upravuje Mezinárodní klasifikace nemocí, konkrétně její 10. revize (MKN-10). Pro speciálně pedagogický přístup je důležité brát v potaz stupně postižení z hlediska zachovaných zrakových schopností při nejvyšší možné korekci. Zraková ostrost se vyjadřuje hodnotou tzv. vizu. Pro přiblížení pojmu – pokud má člověk stanoven vizus např. 6/60, pak to znamená, že postižené oko vidí na 6 metrů to, co oko bez postižení na vzdálenost 60 metrů (Slowík, 2007).

Klasifikace zrakového postižení podle WHO

	Druh zdravotního postižení
1.	Střední slabozrakost zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0,30) - minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); 3/10 - 1/10, kategorie zrakového postižení 1
2.	Silná slabozrakost zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0,10) - minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05); 1/10 - 10/20, kategorie zrakového postižení 2

3.	Těžce slabý zrak a) zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0,05) - minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0,02); 1/20 - 1/50, kategorie zrakového postižení 3 b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů
4.	Praktická slepota zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí 1/60 (0,02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena, kategorie zrakového postižení 4
5.	Úplná slepota ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5

Zdroj: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů – desátá revize (MKN-10), vydal Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.

Tabulka 1 Klasifikace zrakového postižení podle WHO (světová zdravotnická organizace). <http://www.sons.cz/klasifikace.php>

Slowík (2007) uvádí klasifikaci zrakových vad a poruch podle těchto kritérií:

- podle postižených zrakových funkcí - snížení zrakové ostrosti
 - omezení zorného pole
 - poruchy barvocitu
 - poruchy akomodace
 - poruchy zrakové adaptace
 - poruchy okohybné aktivity
 - poruchy hloubkového (3D) vidění
- podle stupně zrakového postižení
 - slabozrakost
 - zbytky zraku
 - nevidomost
- podle doby vzniku
 - vrozené
 - získané
- podle příčiny vady
 - orgánové (např. vady čočky nebo sítnice)
 - funkční (poruchy binokulárního vidění, př. tupozrakost)

Dle Hamadové, Květoňové a Novákové (2007) lze přidat dělení:

- podle místa postižení percepčního oblouku - postižení zevního oka
 - očního nervu
 - zrakového centra
- podle původu postižení
 - prenatální
 - perinatální
 - postnatální
 - dědičné postižení
- podle délky trvání
 - krátkodobé
 - opakující se
 - dlouhodobé (chronické)
 - progresivní

2.2.2 Sportovní klasifikace postižení zraku

- **B1** zahrnuje osoby totálně nevidomé, tedy bez světlocitu obou očí, neschopné rozeznat tvar ani pohyb ruky z jakékoliv vzdálenosti nebo směru
- **B2** jsou osoby se zbytky zraku, jsou schopny rozeznat tvar a pohyb ruky po vizus ostrosti 2/60 nebo zorným polem pod 5°
- do **B3** skupiny se řadí slabozrací, jejichž vizus se pohybuje v rozmezí ostrosti 2/60 – 6/60 nebo v zorném poli mezi 5 – 20° (www.sport-nevidomych.cz).

Čermák a Král (2007) v klasifikaci navíc objasňují jednotlivé stupně postižení:

- nevidomí – slepota znamená postižení obou očí, kdy nevznikají žádné zrakové počítky; podle sportovní terminologie IBSA jsou nevidomí zařazeni do klasifikace B1
- osoby se zbytky zraku – jsou prakticky slepé, za jistých situací si jsou schopny samostatně poradit, za jiných situací, např. v šeru nebo při špatném osvětlení, vyžadují pomoc stejnou jako osoby nevidomé; ve sportovní klasifikaci IBSA se řadí do kategorie B2
- slabozraké osoby – mají snížené zrakové vnímání, to je nepřesné a pomalé, rychle a často se unaví; vidění je hodně omezeno, zůstává pro ně ale hlavním orientačním smyslem; IBSA řadí slabozraké do kategorie B3.

2.2.3 Osobnost zrakově postiženého jedince

Výchovou, vzděláváním a rozvojem osob se zrakovým postižením se zabývá obor speciální pedagogiky zvaný tyflopédie, z řec. tyflos – slepý, paidea – výchova. Vyskytují se ale i jiná označení oboru, např. oftalmopedie. Téměř žádné označení nevypovídá o náplni oboru zcela přesně. Asi nejmístičnější by byl pojem pedagogika zrakově postižených, ale byla by tím narušena jednota speciálně pedagogické terminologie, kdy jednotlivé obory užívají termín „-pedie“ (Ludíková, 2004).

Ludíková (2004) navazuje vysvětlením pojmu jedinec se zrakovým postižením z hlediska tyflopédie. Pod tímto pojmem se skrývá osoba, která má nejen zrakovou vadu, ale která i přes optimální korekci má kvůli vadě problémy v běžném životě. Zrakové postižení se dá pojmut jako absence či nedostatečná kvalita zrakového vnímání. To se pak promítá do celé osobnosti jedince. Do jaké míry bude jedinec ovlivněn, určuje mnoho faktorů, jako jsou etiologie, doba vzniku, závažnost vady, včasnost diagnostiky a další.

Zrakové postižení z hlediska funkčního chování jedinci působí obtíže hlavně po stránce kognitivních funkcí, při orientaci v prostoru a při samostatném pohybu. Dopady na psychiku zrakově postiženého jedince mají tři roviny. U první roviny jde o problém s poznáváním, počitky, představami a dalšími vjemy, což koresponduje s postižením zraku a kvalitou vizuální percepce. Druhá rovina se týká postižení osobnosti ve všeobecném pohledu. Důsledkem zrakového postižení a přístupů k postiženému bývá k narušení osobnosti, a to v charakterových vlastnostech, odráží se na oblasti emocionality a také volní sféry. Třetí rovina se týká sociálního prostředí a vztahů. Dochází k prolínání druhé a třetí roviny (Pipeková et al., 1998).

Slowík (2007) se s tvrzením shoduje a rovněž tvrdí, že zraková vada představuje nejvýraznější problém v orientaci v prostoru. Jde-li pak o dlouhodobý problém či trvalé postižení, k problému s orientací se přidává i větší obtíže se socializací a komunikací. Samozřejmě postižení zasahuje do psychické pohody, ovlivňuje osobnost a integritu.

Vývoj jedince determinují jednotlivé situace a období, v nichž se jedinec projevuje určitým chováním, uvádí Kvetňová-Švecová (2000). U člověka se zrakovou vadou je nutné zohledňovat příčiny jeho chování a přihlížet k možnosti, že chování je ovlivněno

právě vadou. Osobnost se může vyvíjet bez jakýchkoliv odlišností, pokud je výchova vedena normálně. To znamená, že zrakové postižení nebo narušení funkcí zraku neznamena překážku v tvorbě plnohodnotné osobnosti.

Vágnerová (1995) stejně jako ostatní tvrdí, že každá vada zraku ovlivňuje vývoj jedince. Do jaké míry závisí na charakteru vady. Každá vada je specifická svými znaky, ty komplexně ovlivňují vývoj, život dítěte, také zasahuje do psychického vývoje a vůbec celé osobnosti zrakově postiženého. Primární postižení znamená zrakový handicap, z něj plynou změny sekundárního charakteru. Jsou postiženy funkce, které se odvíjí od nedostatečného přísunu informací, které se běžně dostávají zrakem. Chybí-li zrakové podněty, dochází k sensorické deprivaci. Zrovna u zrakového postižení je deprivace závažná, neboť člověku chybí informace o okolním světě.

Válková (2012) dodává, že pokud nedojde k dostatečné péči a kompenzaci, mohou zrakové poruchy způsobovat nerozvinutí, snížení nebo ztrátu vizuální percepce, také mohou ovlivnit emocionální rozvoj, vůli a charakter osobnosti, mohou omezit vzdělávání a následně pracovní možnosti, mohou mít vliv na držení těla a s tím spojené bolesti zad, dysbalance či kloubní problémy a také mohou ovlivnit hypokinézu a možný rychlejší nástup tzv. civilizačních chorob.

Ludíková (2004) specifikuje přímo osoby nevidomé, ty se řadí do kategorie s nejtěžším zrakovým postižením. Postižení u nich ovlivňuje všechny oblasti života jedince včetně jeho osobnosti. Nevidomí se nemohou s okolím seznamovat prostřednictvím zraku, to znamená značný informační deficit. Pro kompenzaci svého postižení musí nevidomí používat jiné smysly, nejvyužívanější je v tomto případě hmat a sluch, dále pak čich a chuť.

2.3 Péče o osoby se zrakovým postižením

Květoňová-Švecová (2000) definuje dvě roviny péče o osoby se zrakovým postižením, vertikální a horizontální. Horizontální znamená komplexní náhled a spolupráci oborů medicíny, psychologie, speciální pedagogiky i sociologie. Vertikální rovina definuje vývoj osoby se zrakovým postižením a hlavně speciálně pedagogickou odbornou pomoc. Podpoře vývoje dítěte se zrakovým postižením předchází speciálně pedagogická diagnostika. Děti, které mají předpoklad alespoň částečné percepce zraku,

potřebují co nejdříve započít se stimulací zraku. U dětí úplně nevidomých je důležité soustředit se na ostatní smyslové vnímání, zejména na sluch a hmat. Jednu z nejdůležitějších rolí hraje intervence zaměřená na postoje rodičů k dítěti.

2.3.1 Raná péče

Raná péče je službou pro děti ohrožené v biologickém, psychickém a sociálním vývoji od narození do věku tří, někdy až sedmi let. Tato podpora by měla být rodičům poskytována již od diagnostiky postižení až do nástupu dítěte do vzdělávací instituce. Raná péče se výrazně liší od školských vzdělávacích programů. Nabízí pomoc rodičům, dítěti i sourozencům. Programy, které jsou rodinám předkládány, by měly zmírňovat důsledky toho, že je v rodině dítě s postižením a zároveň se snaží docílit co nejvyššího stupně sociální integrace. Služby rané péče jsou poskytovány bezplatně (Valenta et al., 2003).

Pomoc středisek rané péče je založena na týmové práci speciálních pedagogů, sociálních pracovníků, psychologů a rovněž lékařů, fyzioterapeutů a rehabilitačních pracovníků i pracovníků předškolních a školních zařízení. Střediska rané péče fungují formou návštěv speciálního pracovníka přímo v rodinách, formou rehabilitačních pobytů, formou ambulantní péče nebo formou odborných seminářů. Pracovníci střediska by měli rodičům doporučit další výchovu vzdělávání dítěte a navázat kontakt se zařízeními, kde může být dítě zařazeno (Valenta et al., 2003).

Speciálně pedagogická pomoc při vývoji jedince se zrakovým postižením po ukončení působení střediska rané péče může být dále ubrána různými směry. Dítě se zrakovým postižením může navštěvovat běžnou mateřskou školu, mateřskou školu pro zrakově postižené nebo speciální třídu pro zrakově postižené v běžné mateřské škole (Květoňová-Švecová, 2000).

2.3.2 Speciálně pedagogické centrum

Po ukončení působení střediska rané péče se odbornou pomocí pro osoby s postižením stává speciálně pedagogické centrum (dále SPC). To má za úkol pomáhat především při integraci dítěte se zrakovým postižením. Spolupracuje jak s rodiči dítěte,

tak s učiteli. Pokud si rodiče dítěte se zrakovým postižením zvolí cestu ponechání dítěte v domácím prostředí, je jim nabídnuta pomoc SPC odbornou formou jako raná péče, což znamená návštěvy v rodinách nebo služby ambulantní (Květoňová-Švecová, 2000).

SPC poskytuje speciálně pedagogické, psychoterapeutické a psychologické služby. Ty jsou, jak už bylo řečeno, zaměřeny zejména na podporu integrovaných žáků ve školách běžného typu (Bartoňová & Vítková, 2007).

V SPC pracují speciální pedagogové, psycholog, logoped, sociální pracovník, někdy rehabilitační pracovník a další. SPC slouží potřebám škol a žáků s postižením, nejde o kontrolní orgán, ale o pomocný a metodický orgán školské soustavy (Michalík, 1999).

2.3.3 Tyfloservis

Osobám se zrakovým postižením ve věku nad 15 let, zároveň osobám osleplým, jsou k dispozici tyfloservisy. K návštěvě tyfloservisů dostává osoba se zrakovým postižením doporučení od oftalmologů. Tyfloservis se nachází v každém krajském městě ČR. Slouží k poskytování optických pomůcek, např. lup, taktéž neoptických jako jsou drobné pomůcky do domácnosti nebo třeba pomůcky k prostorové orientaci. Dál provádí zaškolování při používání těchto pomůcek a výuku Braillova písma. Podle slov Jesenského a Michalíka (1995) tyfloservis výrazně pomáhá školám a dalším pedagogickým zařízením uskutečňovat integraci osob se zrakovým postižením. Z nabízených služeb jde dále o pomoc při nácvičku sebeobsluhy, prostorové orientace, samostatného pohybu. To vše nacvičuje odborný pracovník se svým klientem v prostředí jemu vlastním, přirozeném, tedy např. v jeho bytě. Dochází k nácvičku trasy z domu do dalších nezbytných míst a prostor jako je nemocnice, zaměstnání, obchod apod. To vše vede ke zvýšení samostatnosti a nezávislosti (Květoňová-Švecová, 2000).

2.4 Integrace

Integrace je prostředkem k utváření kvality života osob s postižením a sociálním znevýhodněním. Možnosti integrace jsou různé. Projevem úspěšné integrace jsou partnerské vztahy osob s postižením s těmi bez postižení. Důležité na je, aby člověk s postižením byl schopen věnovat se a řešit své vztahy se společností. Hlavními

prostředky integrace jsou sociální rehabilitace, enkulturace, speciální výchova a vzdělávání, psychologické působení a pracovní uplatnění (Jesenský et al., 1995).

Integrace je pojem, který zahrnuje široké spektrum aspektů, od filosoficko-etických, biologicko-zdravotnických, psychologických, sociálně vztahových, také kulturních, politických, ekonomických, ergonomických i právních. Jednoznačně se tento pojem nedá definovat, jde o měnící se stav s cílovým chováním (Jesenský et al., 1995).

Müller et al. (2004) člení integraci na širší a dílčí. Širší řeší integraci občanů s postižením do společnosti, dílčí řeší specifické oblasti života a vztahy osob s postižením. Sice je slovo integrace hodně frekventovaným pojmem, přesto je často nejasné, co přesně pojem znamená.

Lechta ed. (2010) upozorňuje na fakt, že stále intenzivněji dochází k rozlišování integrace a inkluze. Jednoduše by se dalo říci, že integrace si žádá přizpůsobení dítěte škole, naproti tomu inkluze přizpůsobuje prostředí dítěti. Podle Požára (2006) by se také měla zdůrazňovat příprava osob bez postižení na styk a život ve společnosti s osobami s postižením.

2.4.1 Školská integrace

Škola se nedá považovat za jedinou výchovnou a vzdělávací instituci, zároveň vyučování není jediným prostředkem výchovného působení na jedince. Do pedagogické integrace tedy lze zařadit školní i mimoškolní integraci, působení rodiny, kulturní a jiné instituce a zařízení, zkrátka se zde řadí každé ovlivňování, které má za cíl integrovat osoby s postižením kteréhokoliv věku. Pravdou zůstává, že nejlépe propracovaná po všech stránkách je integrace v oblasti školství (Jesenský et al., 1995).

Podle Lechty (2010) máme nastavený tzv. duální systém, kde vedle sebe funguje integrovaná i segregovaná edukace. V případě, že integrace u jednotlivce nemá úspěch, může se vrátit do zařízení speciálního. Jesenský et al. (1995) ale tvrdí, že úroveň integrace se dá a zároveň má stupňovat. Stupně jsou: plná, podmíněná, snížená, vymezená, redukováná, narušená integrace, segregovaná a vysoce segregovaná výchova a vzdělání. Jednotlivé stupně se od sebe liší různě upraveným výchovně vzdělávacím prostředím.

Inkluzivní pedagogika je v současnosti jeden z největších fenoménů, ale často se

zapomíná na analýzu všech komponentů, rozhoduje se radikálně, to pak přináší často nevhodná řešení (Lechta ed., 2010).

Dle Vachulové (1995) by definice, která vysvětluje integraci jako vyučování všech žáků v běžných třídách odpovídajících jejich věku ve škole v místě bydliště, měla být doplněna. Dodatkem je, že má být poskytnuta žákům a učitelům podpora potřebná pro úspěch. Samotné zařazení žáka do určitého typu školy ještě totiž neznamená integraci. Bez dalších opatření tento krok nemá šance na úspěch.

Rodiče mají právo na zvolení školy, kterou jejich dítě bude navštěvovat, měli by však brát v úvahu rady a doporučení odborné pomoci, tedy Střediska rané péče (Jesenský et al., 1995).

O začlenění žáka s postižením do běžné školy rozhoduje ředitel školy. Podle Michalíka (1999, 2002) je ze strany ředitele školy je správné, pokud usoudí, že při maximální snaze škola nesplňuje podmínky pro zařazení dítěte s postižením, když rozhodne o nepřijetí žáka. V případě, že se ředitel rozhodne přijmout žáka s postižením, měl by dle Ludíkové (2004) stav konzultovat a upozornit na něj celý učitelský sbor, aby se mohli také seznámit s problematikou. Pomocnou rukou pro vyučující je zejména SPC, které poskytne poradenství ohledně zvláštností výchovy a vzdělávání žáka se zrakovým postižením, dále mohou poskytnout pomůcky a předvést jejich využití a použití.

Michalík (2002) definuje základní úkoly ředitele, mezi něž se řadí tvorba podmínek k integraci žáků včetně uspokojování jejich vzdělávacích potřeb. Taky by měl ředitel pedagogickým pracovníkům umožnit přípravu na práci s integrovaným žákem třeba prostřednictvím účasti na seminářích nebo kurzech v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Je vhodné, aby se učitelé seznámili se specifiky výuky jednotlivých předmětů v závislostech na individuálních zvláštnostech žáků (Ludíková, 2004). Mrkosová (1995) dodává, že by škola a jiné výchovné zařízení měly zabezpečit také vhodné sociální klima a nejlépe učitele se speciálně pedagogickou specializací.

2.4.2 Bariéry ve školské integraci

V případě zájmu o integraci dítěte s postižením stojí v popředí integračních úvah škola, ne dítě, přestože by základní otázkou mělo zůstat, jak upravit školní prostředí, aby dítě mohlo být integrováno a zároveň nebyly omezovány ostatní děti. Praxe je taková, že vždy nemohou být zajištěny podmínky ve škole běžného typu odpovídajícím způsobem a tedy integrace žáka s postižením není možná. Tehdy jde ale o nepřizpůsobivost a neschopnost školy integrovat tohoto žáka, nikoli o neschopnost dítěte být integrováno. Limitace v integraci do běžné školy jsou tedy druh a stupeň postižení, vybavenost školy z hlediska personálního i materiálního a také postoje rodiny žáka s postižením. Základní okruhy problémů ovlivňující pedagogické kompetence pro integraci jsou základní informace o postižení, proměnlivost systému dítě – škola, spolupráce ve vyučování a cíle v integrovaném vyučování (Mrkosová, 1995).

Müller et al. (2004) uvádí jako základní faktory ovlivňující integraci rodinu, školu, učitele, poradenství, diagnostiku a samotnou formu integrace. Dalšími faktory v oblasti speciálně pedagogické podpory jsou pak podpůrný učitel, osobní asistent, rehabilitační a kompenzační pomůcky, úprava podmínek vzdělávání a doprava dítěte. Mezi poslední faktory se pak zařazují architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy a organizace osob s postižením.

Michalík (2002) rovněž základními faktory, které ovlivňují úspěšnost, označuje rodinu, školu, učitele, poradenství a diagnostiku, prostředky speciálně pedagogické podpory a další faktory jako např. architektonické bariéry. Zároveň připomíná, že úspěch v integraci žáka ovlivní i komunikace učitelského sboru.

Obecně lze bariéry v integraci shrnout do limit postojových, organizačních, materiálních a personálních (Kudláček & Ješina, 2008).

2.4.3 Integrace žáka se zrakovým postižením

Názory na zařazení žáků se zrakovým postižením do běžných základních škol se různí. Každá varianta má své klady i zápory. Je potřeba zhodnotit jedince individuálně dle věku, zdravotního stavu, intelektových možností a prognózy jeho postižení. V případě, že je postižení progresivního charakteru, je potřeba zaměřit se na to, aby při

edukaci žák dostal co nejvíce zrakových informací, na které bude po zhoršení navazovat (Šimko, J. & Šimko, M., 2010).

Škola je povinna vytvořit optimální materiální i technické zázemí pro začlenění žáka se zrakovým postižením. V tomto smyslu jde především o zajištění vhodného osvětlení, dále úpravy interiéru pro bezpečný samostatný pohyb dítěte, patří zde i úprava pracovní plochy (Ludíková, 2004).

Nejvýraznější odlišností při integraci nevidomého žáka je používání Braillova písma. S tím souvisí vybavení školy učebnicemi a texty v tomto písmu, měla by mít k dispozici také Pichtův psací stroj. Je dobré konzultovat materiální vybavení s SPC, které často poskytuje materiál k zapůjčení škole. Dnes má právo žák používat počítač se speciálně upraveným softwarem a dalšími potřebnými komponenty (Valenta et al., 2003).

Šimko, J. a Šimko, M. (2010) považují pro začátek nejdůležitější naučit žáka s postižením orientovat se v prostoru školy. Tím je myšlena jednak orientace v lavici, což souvisí i s manipulací s pomůckami, na druhé straně se také musí naučit samostatnému pohybu ve třídě, budově a využívaném okolí školy.

Ze strany učitele je nutné chápat, že nevidomý žák vnímá jinak než žák bez postižení. Aby byl schopen správně zpracovat informace, musí více zapojit jiné smysly. K tomu by měl vyučující přihlížet a navíc dopřát žákovi více času, podávat látku po menších celcích a volit vhodné metody zprostředkování informací. Školní výkon má vliv na sebehodnocení dítěte, ale stává se, že k těmto dětem bývá přístup neadekvátní, tedy buď nadměrně tolerantní nebo negativně anticipační. Významnou roli při integraci sehrává kolektiv třídy, děti by tedy měly být na spolužáka s postižením předem připraveny (Ludíková, 2004).

Aby proběhlo úspěšné začlenění žáka se zrakovým postižením do běžné školy, uvádí Ludíková (2004) několik dalších podmínek. Pedagog by měl chránit a zároveň se snažit rozvíjet narušené funkce žáka se zrakovým postižením. Vždy musí při tom myslet na doporučení oftalmologa a dodržovat přikázaná omezení. Musí být dodržována oční hygiena, tzn. optimální podmínky pro zrakovou práci jako je intenzita osvětlení, úprava pracovního místa (viz. výše), využití optické korekce a další. Pedagog by si měl všimnout vzhledu, pohybu očí a případných patologických změn. Včasná depistáž osob se zrakovým postižením později pomáhá a usnadňuje léčbu zrakových vad a dává čas na prevenci před zhoršováním zraku.

Ve všech školách, které navštěvuje žák se zrakovým postižením, musí být upraveno učivo většiny předmětů a k tomu by měly být pro žáka s postižením zařazeny specifické předměty jako je prostorová orientace apod. (Finková, Ludíková & Růžičková, 2007).

Rodina zde sehrává také důležitou roli, musí být schopna zajistit dítěti dopravu do a ze školy a doma poskytnout dostatečně stimulační prostředí a vhodnou výplň volného času, zajistit mu zájmovou činnost (Mrkosová, 1995). Šimko, J. a Šimko, M. (2010) vidí zainteresovanost rodičů ještě ve smyslu spolupráce rodičů s pedagogy, ta pak spočívá mimo společného řešení pedagogických problémů i v seznamování s výsledky lékařských vyšetření a změnami zdravotního stavu dítěte.

2.4.3.1 Motorické zvláštnosti osob se zrakovým postižením

U dětí s těžkým zrakovým postižením je raný vývoj opožděn, často dochází k přeskočení nebo výměně některých vývojových fází vzhledem k věku dítěte. Děti nedostávají vizuální podněty z okolí, tudíž se za nimi nepohybují. Pohyb za zvukem je složitější, objevuje se tedy později než u dětí bez postižení.

I minimální porucha zraku může způsobovat poruchu rovnováhy nebo snížení pohybových schopností. U osob s těžšími vadami zraku je pozorována porucha koordinace a prostorové orientace (Trnka, 2012). Trnka taky upozorňuje na narušení stereotypu postury, lokomoce i manipulačních schopností osob se zrakovým postižením.

Pokud není dítěti se zrakovým postižením nabídnuta vhodná stimulace motorických dovedností již od narození, často je následkem opožděný vývoj. Děti pak mohou být hypotonické, mají horší koordinaci, nejistou chůzi, nedrží hlavu ve vzpřímené poloze. Často se u nich objevují pohybové automatismy jako je kývání tělem nebo tlačení očí (Nováková, 2004).

2.4.3.2 Kompenzační pomůcky pro žáka se zrakovým postižením

Existuje velké množství reedukačních a kompenzačních pomůcek pro zrakově postižené. Dobré je, když tyto pomůcky doprovází téměř veškeré aktivity integrace, ale jsou důležité i ty, které se integrace netýkají (Michálek & Jesenský, 1995).

Jedinci se zrakovým postižením se dělí podle několika kritérií, např. podle stupně

nebo podle typů zrakové vady. Každá ze skupin má svá specifika v souvislosti s pomůckami i potřebami. Pomůckami pro osoby se zrakovým postižením se zabývá oblast tyfлотechniky (Bendová, Jeřábková & Růžičková, 2006).

Asi nejtypičtější kompenzační pomůckou je bílá hůl. Bílá hůl plní hned několik funkcí, a to ochrannou, bezpečnostní, orientační, informativní a označující. Dnes již existuje několik typů bílých holí. V dělení podle délky jde o krátkou standardizovanou hůl a dlouhou hůl. Podle funkce lze hůl dělit jakožto prostředek opory, vyhmatávání terénu při orientaci v prostoru a jako prostředek, který signalizuje pohyb osoby se zrakovým postižením. Dělení dle skladnosti je na hůl pevnou, skládací a teleskopickou (Wiener, 2006).

Z všeobecných tyfлотechnických pomůcek jsou to např. mobilní telefon, digitální čtecí zařízení pro osoby se zrakovým postižením, braillový displej, dymokleště, náramkové hodinky, colortest, Sherlock a další. Ve školách se uplatňují např. Pichtův psací stroj, pražská tabulka, kolíčková písanka, pískovnička, kolíčková kreslenka, plstěná kreslenka, fóliová kreslenka či Zy-Fuser. Mezi pracovní pomůcky se řadí např. navlékač jehel, indikátory hladiny nebo světla (Bendová, Jeřábková & Růžičková, 2006).

Bendová, Jeřábková a Růžičková (2006) uvádí některé pomůcky, které usnadňují prostorovou orientaci a pomáhají tak lepší začleňování do společnosti, jsou např. akustický majáček, digitální hlasový majáček, vysílačka, tyflossonar.

Mezi pomůcky, které se dají využít při sportu nebo TV, jsou to např. ozvučený míč, ten může být vyroben z různých materiálů, může mít rozmanité velikosti i použití. Dále např. dvojkolo, velký rehabilitační gumový míč, míč s gumou na zavázání kolem pasu, rolničky, ozvučené gummy. I zde najde své využití zvukový majáček, kapesní zvuková svítlna nebo ozvučené náramky.

2.4.4 Podpůrné prostředky

Kudláček a Ješina (2008) rozlišuje různé stupně integrace. Jde o integraci s nebo bez úpravy kurikula, s využitím tzv. peer tutorů, s využitím asistentů pedagoga nebo kombinované formy. Dalšími stupni podle něj jsou spolupráce s organizacemi a jiné formy segregovaného charakteru.

2.4.4.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací program (dále jen IVP) patří mezi podpůrné prostředky, které mají za úkol zabezpečit optimální vzdělávání žáka s postižením v běžném školském prostředí. Není jasně určeno, kdo IVP vypracovává, každopádně v ideálním případě by se na jeho tvorbě měl podílet ředitel školy, vyučující, SPC či PPP, rodiče i dítě (Michalík, 2004). Vítková a Lechta (2010) stejně tak udává, že by tvorba IVP měla představovat kolektivní práci. Konzultanty jsou pracovníci SPC a PPP. Je vhodné, aby se na tvorbě podíleli vedle třídního učitele, asistenta pedagoga a odborných pracovníků, také rodiče. Konečný výsledek je jakousi smlouvou mezi zainteresovanými subjekty a potřebami konkrétního žáka (Michalík, 2004). IVP se tvoří před samotným nástupem žáka do školy a musí být ujasněny priority dítěte, jeho rodičů i školy (Vítková & Lechta, 2010).

Při vypracovávání IVP musí být dodrženo několik zásadních opatření. Osoba, která IVP vypracovává, má mít důvěrnou znalost okolností (anamnéza, posudky, rozhovor, atd.) konkrétního jedince, tato osoba také vychází z problematiky daného druhu postižení žáka. Už při vypracovávání je dobré znát osobnost žáka, tedy být si vědom jeho předpokladů, motivace, struktury osobnosti atd. Osoba pověřená vypracováním IVP musí brát na zřetel podmínky prostředí, kde se realizuje výuka, tím se myslí nejen prostorové a materiální vybavení, ale také znalost pedagogicko psychologických podmínek ve skupině.

Pro IVP je výchozím dokumentem Školní vzdělávací program příslušné školy. K jeho tvorbě jsou nutné závěry speciálně pedagogického vyšetření i souhlas rodinného zástupce (Vítková & Lechta, 2010). V IVP musí být vždy jasný cíl, kterého má být dosaženo, dále prostředky speciálně pedagogické podpory, kterých bude využíváno, popis speciálně pedagogických metod a postupů, aplikace jednotlivých vzdělávacích cílů v konkrétních předmětech a termíny a způsoby hodnocení výsledků. Také musí být určeny pravidla komunikace s rodiči a pravidla změn či úprav plánu (Michalík, 2004). Náplň IVP zahrnuje dle Vítkové a Lechty (2010) vedle cílů, metod a postupů intervence a speciálně pedagogické a psychologické péče, navíc údaje o učivu, seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, návrh snížení počtu žáků ve třídě, pokud je to žádoucí, atd. Součástí programu jsou i potřebné úpravy prostředí.

Valenta et al. (2003) ke zmíněným náležitostem, náplním a tvorbě IVP specifikuje dobu, kdy by měl být plán vypracován. Dítě se zrakovým postižením by mělo být odborně vedeno už od období rané péče, tehdy by IVP měl obsahovat postupy, které vedou k rozvoji smyslového vnímání, osvojení hygienických návyků a obslužných činností. Mělo by docházet ke kontrolám plnění plánu a na konci školního roku by měla vyjít hodnotící zpráva, na níž by opět pracoval celý tým.

Dítě se zrakovým postižením je možno integrovat, musí být ale splněny určité podmínky. Podmínky úspěšné integrace nevidomého žáka dle Uzlové (2010) jsou:

- nižší počet žáků ve třídě,
- asistent pedagoga
- lavice se sklopnou deskou a úložným prostorem či přenosná sklopná deska
- speciální pomůcky jako je slepecký psací stroj, slepecký papír, speciální souprava pro rýsování včetně fólie, reliéfní obrázky a mapy, učebnice v bodovém písmu, elektronické digitální pomůcky, ozvučené míče atd.
- respektování pomalejšího tempa
- užívání slovního popisu.

2.4.4.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě, pomáhá učiteli s organizací výuky, aby se jí všichni plnohodnotně zúčastňovali, také pracuje s integrovaným žákem pod vedením pedagoga (Uzlová, 2010).

Uzlová (2010) doplňuje, že je-li v běžné třídě vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami, má ředitel školy právo požádat krajský úřad o asistenta pedagoga. Nutností je doporučení SPC či PPP. Současně ředitel žádá o navýšení finančních prostředků pro pozici asistenta pedagoga.

Michalík (1999) popisuje náplň práce asistenta, který podle něj vykonává řadu činností od obslužných až po podporu vzdělávání dítěte s postižením. Asistent je financován buď školou nebo školským zařízením, nebo z prostředků poskytnutých obcí, další možností je fond podpory zaměstnanosti úřadů práce, poslední možností jsou zdroje neziskových organizací, občanských sdružení rodičů, nadací atd.

2.4.4.3 Osobní asistent

Osobní asistence je komplexem terénních služeb s cílem pomoci člověku s postižením. Jde o podporu se zvládnutím úkonů, které jedinec s postižením nemůže dělat sám. Osobní asistence je službou sociální. Osobní asistenti mají za úkol zabezpečit základní životní potřeby. Těmi jsou osobní hygiena, stravování, doprovody k lékaři, na úřady, podpora při vzdělávání a povolání, při kulturních a sportovních činnostech, také zprostředkování styku se společností. Cílem je vždy vyrovnávat možnosti aktivit běžného života, aby byly srovnatelné s životem lidí bez postižení. Pokud asistent působí ve škole, spolupracuje s učiteli a přizpůsobuje se požadavkům IVP (Uzlová, 2010).

2.4.4.4 Peer tutoring

Pojem peer tutoring v sobě skrývá asistenci žákovi s postižením, kdy jsou v rolích asistentů spolužáci, vrstevníci nebo spolužáci z jiných ročníků. Asi nejlepší a zároveň nejjednodušší variantou je, pokud je v roli asistenta přímo spolužák, organizačně náročnější je, když asistenci vykonává žák z paralelní třídy či jiného ročníku v rámci mezipředmětových vztahů. Doporučuje se žáky v roli peer tutorů prostřídávat. Peer tutoring představuje výhodný vztah pro obě strany. Žák v roli asistenta je pro toho s postižením fyzikou i psychickou pomocí a sám získává pocit důležitosti, tak se kladně tvoří morálně volní vlastnosti, celková osobnost i sebehodnocení.

Peer tutoring může probíhat jako jednostranná podpora, vzájemná spolupráce (vyměňování rolí), zapojení starších žáků bez postižení či využití více žáků ve třídě (ti mají vůči žákovi s postižením rozdělené aktivity) (www.apaupol.cz).

Pokud je v hodinách TV integrován žák se zrakovým postižením, peer tutoring může být účinnou variantou podpory. Partnerem žákovi se zrakovým postižením může být např. někdo ze spolužáků, kdo v dané činnosti tolik nevyniká. Tato varianta je vhodná hned z několika důvodů. Vyřeší se pomoc integrovanému žákovi, spolužák se sníženými dovednostmi v dané činnosti má svou roli a nemusí se cítit méněcenný, že mu činnost nejde jako ostatním, navíc tak lze zajistit hladší průběh aktivity celé třídy.

V roli peer tutorů by se měli spolužáci střídát. Je na pedagogovi, jaký systém střídání zavede, ale není dobré, pokud celou dobu v této roli zůstane jediný žák, který např. trpí

nadváhou a zaostává za ostatními co se týče pohybového nadání. Ideální by bylo, kdyby měli možnost vystřídat se během roku na místě partnera všichni spolužáci, jak pohybově méně zdatní, tak ti nadaní. Tato služba by se mohla zahrnout i do konečného hodnocení žáků.

Kdybychom shrnuli výhody peer tutoring, přínosem je spolupráce v rámci třídy, není potřeba osoby navíc. Dává možnost zapojení nejen žáka se zrakovou vadou, ale i žákům méně zdatným, kteří mohou v asistenci proti aktivitě velmi vynikat. Umožňuje plynulejší chod hodiny, pedagog nemusí vést tak podrobné vysvětlování pohybu, nevidomému žákovi při něm pomůže individuálně peer tutor, který se si sám upevňuje znalosti o správnosti pohybu.

3 CÍLE

Hlavním cílem práce je:

Vytvořit vzorový individuální vzdělávací plán pro nevidomého žáka 7. třídy základní školy v inkluzivním vzdělávání.

Dílčím cílem je:

- Rozpracovat individuální vzdělávací plán tělesné výchovy pro žáka se zrakovým postižením sportovní klasifikace B1 v inkluzivním vzdělávání do tematických celků dle ročních období.
- Vybrat druhy činností, které vychází z tematických celků učiva žáků 7. tříd a které se dají přizpůsobit potřebám nevidomého žáka v inkluzivním vzdělávání. V případě, že nejsou realizovatelné, předložit návrh náhradní činnosti pro nevidomého žáka.

4 METODIKA

Metody:

- Studium odborné literatury a obsahová analýza.
- Ústní neřízený rozhovor s odborníkem na tělesnou výchovu žáků se zrakovým postižením.
- Analýza a syntéza získaných informací.

Teoretická část byla vytvořena na základě dat z odborné literatury. Zde byly nejčastěji využity publikace týkající se postižení, zrakového postižení, integrace, osobnosti nevidomého jedince a limity, které ho doprovázejí. Vyhledávání probíhalo nejčastěji v databázi knihovny FTK a Ústřední knihovny v Olomouci. Pomocí byl také vyhledávač google, kde byla zadávána hesla typu: tělesná výchova u nevidomých žáků, sporty osob se zrakovým postižením, apod.

Empirická část se opírá také o odbornou literaturu, zejména sporty a metody jejich nácviků. Doplnuje ji doporučení, které vychází ze znalostí nabytých během studia na Fakultě tělesné výchovy. Významně práci přispěly konzultace s odborníkem na tělesnou výchovu jedinců se zrakovým postižením. Cílovou skupinou, na níž se práce zaměřuje, je obecně žák 7. třídy se zrakovým postižením v inkluzivním vzdělávání.

Výzkumný problém: Najít činnosti a aktivity, které podpoří fyzický rozvoj, rozvoj zdravého životního stylu a socializaci nevidomého žáka v 7. ročníku základní školy pomocí prostředků povinné školní tělesné výchovy.

5 VÝSLEDKY A DISKUSE

5.1 Tělesná výchova

V případě, že rodina nevede dítě k zásadám aktivního životního stylu, je škola na prvním místě z hlediska ovlivňování dítěte ohledně zdravé pohybové aktivity. V takovém případě je důležité ze strany školy, aby otázka zdravého životního stylu nezůstala jen záležitostí tělesné výchovy (dále jen TV), ale aby prolínala celý život jedince. Nedostatek pohybové aktivity způsobuje zdravotní komplikace. Pohybová aktivita ovlivňuje nejen fyzickou, ale zároveň psychickou i sociální pohodu. Cílem školní TV je vytvoření pozitivního vnímání pohybových aktivit v očích žáků, pak může také přispívat k pozitivnímu chápání celého života (Ryba et al., 1996).

Vyučovací hodina TV je obvykle členěna na úvodní, rušnou, průpravnou, hlavní a závěrečnou část, z nichž každá má své rozpětí, úkoly a zásady. Časové rozpětí hlavní části hodiny TV by mělo odpovídat asi 25-30 minutám. Úkolem hlavní části hodiny je rozvoj pohybových schopností, nácvik, zdokonalování a upevňování pohybových dovedností. V této části je dobré střídat aktivity a zaměření. Aby byla udržena pozornost žáků, nedoporučuje se vést hodinu monotematicky. Mezi zásady patří začít s opakováním nebo pohybovou průpravou k plánovanému učivu, nacvičovat pouze jednu nebo dvě pohybové dovednosti, volit vhodně střídání pohybových činností. Nesmí se zapomínat na důslednou přípravu časového rozvržení a celkovou organizaci hodiny (Ryba et al., 1996).

V TV by měl vyučující umět reagovat na různá specifika, která přináší každá skupina žáků. Měl by umět modifikovat hry a činnosti, aby se hodily přímo na danou skupinu. Vždy při tom musí mít na paměti cíl, kterého chce dosáhnout. K dosažení tohoto cíle mu mohou posloužit všechny prostředky a pomůcky, které má škola k dispozici. Aby došlo k participaci žáků, popisuje Kudláček a Ješina (2008) základní principy, nad kterými je potřeba pouvažovat. Jde o bezpečné prostředí, náčiní a kompenzační pomůcky, počty hráčů, způsob komunikace, způsob pohybu, čas na hru, role hráče, cíl (výška, vzdálenost, velikost, množství) a intenzitu zatížení proti odpočinku.

5.1.1 Specifika v TV u osob se zrakovým postižením

Kudláček a Ješina (2008) shledávají TV za výrazný faktor k úspěšnému zařazení žáka s postižením. TV je u žáků se zrakovým postižením vhodnou formou rehabilitace. Vyučující musí znát celkový stav žáka a jeho pohybové schopnosti. Žáci se zrakovým postižením mají často potíže s držením těla, tudíž se doporučuje zařazení cviků zdravotní tělesné výchovy. Je dobré začlenit i cvičení zlepšující koordinační schopnosti, prostorovou orientaci a mobilitu (Lechta, 2010). Trnka (2012) vidí důležitost pohybové aktivity v uchování správných pohybových návyků nebo jejich rozvoj. Následně pozitivně ovlivňují i psychiku, sebevědomí a chuť do života.

Jak tvrdí Keblová (1996), tělesná výchova u osob se zrakovým postižením by měla být zaměřena na rozvoj totožných pohybových složek jako u osob bez postižení, jsou ale nutné úpravy podle možností daného postižení. U osob se zrakovým postižením se navíc musí klást důraz na samostatný pohyb, prostorové vnímání a orientaci v prostoru, což se dá považovat také za cíl tělesné výchovy. K němu se dá připočít osvojení návyků jako je správné držení těla a rozvoj nepoškozených smyslů. Učivo a náplň hodin TV by měly být sestaveny podle konkrétních materiálních i prostorových podmínek školy, zároveň dle možností skupiny.

Nutné je mít zmapovaný stav žáka se zrakovým postižením a znát přesnou diagnózu jeho postižení. Může se totiž stát, že jsou některé pohybové aktivity přímo nežádoucí a nesou s sebou pro jistá postižení kontraindikace, pak hrozí zhoršení stavu. V první řadě se tedy musí klást důraz na zdraví jedince a bezpečnost celé třídy.

Lechta (2010) uvádí kontraindikace u některých typů zrakového postižení. U diagnózy myopia gravis s korekcí nad -8,0 dioptrií hrozí odloupenutí sítnice, takže není vhodné cvičit cviky, kde dochází k otřesům hlavy. Takoví žáci nemohou dělat kotouly, viset hlavou dolů, cvičit na nářadí, být zatěžováni velkou fyzickou námahou. Pokud je poškozen závěsný aparát čočky, je u dětí pohyb přísně omezený, jelikož hrozí úplné vypadnutí čočky ze závěsného aparátu oka. Žáci s glaukomem mají zvýšený nitrooční tlak a je nutné nevystavovat je přílišné fyzické zátěži.

U nevidomého žáka se musí v TV myslet na to, že nepomůže názorná ukázka cviku, je tedy důležitý pečlivý popis každého pohybu. Taky může být nabídnuta možnost ověřit si cviky hmatem na učitelů nebo může vyučující žákovi pomáhat se dostat do

jednotlivých poloh nebo ho dotekem i slovně poupravovat (Lechta, 2010). Čermák a Král (1997) ještě dodává, aby se postupovalo od snadnějších pohybů ke složitějším, k tomu aby proběhla po chybném provedení cviku okamžitá oprava.

Vhodnými sporty pro nevidomé jsou atletika, konkrétně běhy na krátké i dlouhé vzdálenosti. Tady je doporučován běh ve dvojicích v kombinaci žák s a bez postižení, drží se za ruce. Dá se také cvičit např. hod kriketovým míčkem. Velice vhodné je pro osoby se zrakovým postižením plavání. U něj nehrozí zhoršení zdravotního stavu, navíc je ideální na cvičení páteře pro děti s vadným držením těla (Lechta, 2010). Trnka (2012) shledává za patřičné sportovní aktivity pro všechny osoby se zrakovým postižením zejména běh na lyžích, bowling, kuželky, lukostřelbu, plavání, tandemovou cyklistiku, vodní sporty, zvukovou střelbu, dál turistiku, showdown a šachy. Oblíbené jsou goalball, fotbal a atletika.

V případě, že je ve třídě integrovaný žák se zrakovým postižením, mělo by být v jeho zájmu i zájmu vyučujícího zapojit ho do veškerého školního dění. Výjimkou není ani tělesná výchova. Hodin TV se může žák plně účastnit s ostatními, lze využít paralelních činností nebo segregovaného vyučování. Při TV může být využita pomoc asistenta pedagoga či osobní asistence, další možností je peer tutoring.

Nežádoucím jevem je, pokud je žák s postižením osvobozován z hodin TV, což je často pro vyučující nejjednodušší možností. Může nastat i opačný případ, kdy je vyučování přizpůsobováno pouze žákovi s postižením a jsou zařazovány výhradně aplikované aktivity odpovídající jeho postižení. Tím pak dochází k brzdění pohybového rozvoje a návyků všech žáků, včetně toho s postižením. Hrozí i riziko ztráty motivace k TV ze strany třídního kolektivu, v nejhorším případě také útokům vůči spolužákovi s postižením, kterému se všichni musí přizpůsobit.

Osoba se zrakovým postižením může vykonávat větší množství aktivit, než se na první pohled může zdát, některé z nich však vyžadují jisté modifikace nebo pomoc druhé osoby. To by ale nemělo být v hodinách TV překážkou. Jednotlivé činnosti se pak neliší metodikou nácviku, ta je vždy stejná, jen je nutné upravit podmínky, aby se mohl zapojit žák s postižením. Je dobré čas od času zapojit do výuky aktivitu nebo sport typický pro dané postižení. Zpestřuje to výuku, zároveň žák s postižením dostane možnost vyniknout a také žáci bez postižení mohou okusit na vlastní kůži jaké to je potýkat se se zrakovým postižením.

5.1.2 Testování motoriky

Než vyučující zapojí nevidomého žáka do hodin TV, je dobré, když si nejdříve ověří jeho motorické dovednosti. K tomu se dají aplikovat jednotlivé testy.

Níže budou uvedeny dle Měkoty (1983) příklady testů na jednotlivé oblasti motorických schopností.

Kondiční schopnosti

- test silových schopností
 - skok do dálky z místa odrazem snožmo – ze stoje mírně rozkročeného, podřep, zapažit, předklon – odrazem snožmo skok daleký vpřed se současným švihem paží (cílem je skočit co nejdále)
- test vytrvalosti – Harvardský step test
 - potřeby: stupínek, metronom, stopky, sporttester, židle
 - žák stojí čelem ke stupínku, opakovaně vystupuje a sestupuje se stálou frekvencí, rytmus je čtyřdobý (1. položit na stupínek jednu nohu, 2. vystoupit na stupínek oběma nohama, 3. sestoupit na podlahu nohou, která zahájila vystupování, 4. postavit se oběma nohama na podlahu), tak se cvičí 5 minut, po ukončení odpočinek na židli, vše se opakuje 4x.

Koordinační schopnosti

- motorický test rovnováhy – výdrž ve stoji jednož na kladince
 - potřeby: kladinka, stopky
 - žák se postaví na kladinku bosou nohou tak, aby osa chodidla byla rovnoběžně s kladinkou, špička druhé nohy se opírá o zem, ruce v bok, až oddálí nohu od země, spouští se stopky a počítá se, jak dlouho setrval v rovnovážné poloze.

Pohyblivost

- dosahování v sedu – hluboký předklon v sedu snožmo
 - potřeby: měřidlo na vodorovné desce se zarážkou na chodidla (nulová hodnota na úrovni spodní části chodidel)
 - napjaté kolena v sedu na zemi, chodidla opřená o pevnou oporu, po předklonu posouvá jezdce měřidla (krajní polohy nesmí být dosaženo hmitem, pokus platí po výdrži 2 sekundy).

5.2 Plán hodin TV 7. třída

Do hodin TV, ve kterých je integrovaný nevidomý žák, je dobré zařadit cviky na rovnováhu, koordinaci, chůzi a prostorovou orientaci. Mohou být zakomponovány prvky ze zdravotní TV, jako je nácvik správného držení těla. Dají se použít také aktivity s náčiním (tyče, gumy, švihadla, medicinbaly, ozvučené míče a další).

Cviky, které jsou dobré primárně pro nevidomého žáka, může dělat celá třída společně, ale také je může žák provádět v době, kdy nemůže být zapojen do aktivity se třídou. Skoro vždy je ale možné upravit aktivity a podmínky tak, aby cvičili všichni žáci a nikoho to neomezovalo. Je jen na pedagogovi, jak se k situaci postaví.

Dál už konkrétněji k náplni výuky hodin TV v 7. třídě, kde je integrován nevidomý žák:

- atletika – rychlý běh, vytrvalostní běh, hod míčkem
- gymnastika – akrobacie, přeskoky
- estetické a kondiční formy cvičení s hudbou a rytmickým doprovodem – základy taneční gymnastiky
- pohybové hry – netradiční pohybové hry a aktivity (goalball)
- sportovní hry – (futsal) – herní činnosti jednotlivce, herní kombinace
- lyžování – sjezdové lyžování, bezpečnost pohybu v zimní horské krajině, jízda na vleku
- plavání – zdokonalovací plavecká výuka.

Atletika

Atletika má ve školní tělesné výchově své nezastupitelné místo. Považuje se disciplínu, která rozvíjí všestrannost. Atletika více či méně prolíná téměř všechny sportovní činnosti (gymnastika – odrazy, rozběhy, míčové hry – starty, házení, atd.) (Marušová, 2008).

Gymnastika

Gymnastické prvky jsou ideálním prostředkem pro rozvoj speciální obratnosti, pohyblivosti, rovnováhy a smyslu pro prostorovou orientaci.

Taneční gymnastika

Taneční gymnastika zahrnuje taneční přípravu, která své prvky čerpá z gymnastiky. V otázce přínosu pro žáka má vliv na jeho držení těla, má za úkol posílit všechny svalové partie, zvyšuje pohyblivost páteře a kloubů, zvyšuje hbitost, zároveň je přípravou pro tance. Dále pomáhá odstraňovat špatné pohybové návyky, současně je pomocí k přesnému udržování směru. Dbá se na správné dýchání, správný průběh dynamiky pohybu. Zároveň zvyšuje rytmické cítění, také prostorové cítění. Je základem všech tanců (Lepoldová, 2009).

Goalball

Základní nástin hry bude popsán trochu konkrétněji než ostatní sportovní hry, jelikož je obecně méně známý než např. futsal, který je stejně tak zakomponován do ročního plánu TV.

Goalball hrají dva tříčlenné týmy s ozvučeným gumovým míčem ve dvou poločasech po deseti minutách. Cílem hry je dokutálet míč do branky soupeře, zároveň zabránit druhému družstvu střelit gól. Ten platí, když skončí míč za brankovou čarou. Gól neplatí, pokud odhodí hráč míč bez vyzvání nebo pokud není hráč v době odhodu alespoň částí těla na zemi. Hráč musí odhodit míč do deseti sekund od doteku s ním, to dává hře spád. Když se míč během přihrávání mezi hráči dostane do zámezí, jde o ztrátu kontroly nad míčem. Pokud po obraně zůstane míč v neutrálním pásmu, vrací se k rukám bránícího družstva. Zůstane-li míč po obraně stát na místě a je jasné, že ho tým nemá pod kontrolou ani o to neusiluje, znamená to ztrátu kontroly nad míčem. Také když se odhozený míč zastaví v útočném pásmu a bránící družstvo na něj nedosáhne, míč připadne týmu, který bránil. V goalballu existuje také systém trestných bodů (Trnka, 2012).

Hrací plocha má obdélníkový tvar o rozměrech 18 x 9 metrů, z toho obranný prostor zaujímá šířku 9 metrů a hloubku 3 metrů od brankové čáry, útočný prostor navazuje na obranné pásmo. Prostor mezi útočnými pásmy, tedy zbývajících 6m, se nazývá neutrální pásmo. Plocha je ohraničena orientačními čarami podlepenými šňůrkou kvůli hmatové orientaci. Branky mají šířku 9 metrů a výšku 1,3 metrů. Brankové tyče stojí mimo hřiště v rovině základních čar (Trnka, 2012).

Futsal

Futsal je halová obdoba fotbalu. Hrají proti sobě dvě družstva, každé má čtyři hráče

v poli a jednoho brankáře. Zápas se hraje na 2 x 20 minut a vítězí tým, kterému se podaří střílet soupeřovi více gólů. Během zápasu může proběhnout neomezené množství střídání. Existuje zároveň obdoba futsalu pro nevidomé s jistými úpravami, které budou popsány detailněji.

Stejně jako u běžného futsalu, také u nevidomých proti sobě hrají dvě družstva po čtyřech hráčích v poli a brankáře. I zde je cílem samozřejmě střelení většího počtu branek než dá soupeř. První odlišností ve futsale nevidomých je míč obsahující zvukový systém, aby ho všichni slyšeli. Brankář je na rozdíl od ostatních spoluhráčů bez postižení zraku. Jeho pole působnosti je oproti klasickému futsalu omezeno, smí se pohybovat pouze v území 2x5 metrů v okolí své branky. Brankářův úkol, kromě zabránění gólu, spočívá v navigaci spoluhráčů v obranné třetině svého týmu, poskytuje jim informace nutné pro jejich orientaci. Specifikem ve futsale pro nevidomé jsou tzv. pasivní účastníci hry. Těmi jsou trenér a navigátor za brankou. Trenér může navigovat hráče v prostřední třetině hřiště. Navigátor má možnost působit za soupeřovou brankou a naviguje útočníky svého týmu. Ve sportu se dodržuje velice důležité pravidlo komunikace. Když se hráč pohybuje směrem k míči, musí vyslovit slovo „Voy“, česky to znamená „Já jdu“. Pokud slovo nezazní z úst hráče atakujícího soupeře s míčem, je odpískán faul. Posledním rozdílem jsou mantinely podél postranních čar. Odraz míče od mantinelu neznamena aut.

Lyžování

Sjezdové lyžování je dominantní zimní rekreační aktivitou, která přitahuje stále další a další lidi. Úplné začátky tohoto sportu si vyžadují odborné vedení, bez něj se nedá naučit lyžovat správně.

Plavání

Plavání se řadí do činností cyklických, vytrvalostních. Pohyb ve vodě spočívá v záběrových pohybech horních a dolních končetin. Plavání přispívá k uvolnění celého organismu a udržení dobrého zdravotního stavu. V TV plavání rozvíjí odvahu, sebedpřekonávání a tak dochází i k formování osobnosti žáka (Svozil, 1992).

5.2.1 Náplň TV 7. třída – 1. čtvrtletí

- atletika – rychlý běh
- gymnastika – akrobacie
- netradiční pohybové hry – goalball

Atletika – rychlý běh

Postup nácviku

- pohyb paží – nácvik na místě
- speciální běžecká cvičení (liftink, skipink, zakopávání, předkopávání)
- starty – začíná se vysokými starty, pokračuje polovysokými, končí nejsložitějším nízkými starty
- dbát na postavení hlavy a trupu v přípravné fázi, u výběhu na šplhavý způsob běhu v prvních krocích.

Specifika u nevidomých žáků

Běh je sice hned po chůzi pro osobu bez zrakového postižení nejpřirozenějším pohybem, pro jedince se zrakovým postižením nikoliv. Ti se zde setkávají s problémy s koordinací i orientací v prostoru. Nejčastějšími chybami u běhu bývá strnulost pohybů, pohyb rukou do stran, došlap na celé chodidlo, špatná souhra pohybů paží a nohou. Další věc, na kterou je nutné dohlížet, je udržování přímého směru – kontrola přímého běhu i správnosti pohybu (sledovat kladení chodidel, tedy došlap na přední část, zhoupnutí na patu, postupné odvinutí z paty na špičku). Při bězích se k nevidomému žákovi využívá trasér, který může couvat před atletem a navádí ho hlasem, častěji používaný způsob je ale spojení obou provázkem nebo gumičkou, pomocí nichž udává trasér směr běhu (Dostál & Velebil et al., 1992).

Doporučení

Dříve než začne nevidomý žák trénovat samotný běh, měla by být výborně zvládnutá chůze s i bez hole. Pro nácvik běžeckých prvků je vhodné vybrat rovný terén bez překážek a velkého množství lidí.

Nevidomému žákovi s nácvikem může pomáhat někdo ze spolužáků (peer tutor). Pak

záleží na schopnostech nevidomého žáka, kdo ze spolužáků je vhodným kandidátem na tuto pozici. Pokud o žákovi s postižením víme, že neběhá rychle, pak v hodinách, kdy probíhá pouhý nácvik techniky, by mu mohl peer tutora dělat někdo ze zdatnějších spolužáků s dobře zvládnutou technikou. U pedagoga podrobného popisu poloh mu předvede správné postavení těla, nevidomý si ho osahá a snaží se ho napodobit. Pak proběhne oprava a vedení paží nevidomého žáka jako při běhu. V době, kdy na řadu nastupuje samotný rychlý běh, může být dosavadní peer tutor vystřídán někým jiným, klidně méně zdatným. Spolužák totiž získává pozici tzv. traséra a běží spolu s ním. Důležité ale je, aby nakonec ještě trasér nezbrzdňoval nevidomého žáka a také aby trasér zůstal vždy stejný, aby si nevidomý žák nemusel zvykat pokaždé na někoho jiného, při této úloze je to nežádoucí.

Gymnastika – akrobacie

Nácviku kotoulu:

sbalení těla a hlavy se procvičuje přechodem z kolébky v lehu skrčmo na zádech do dřepu bez dohmatu rukama za tělem

stejná činnost s obměnou – výchozí polohou není leh, ale stoj spojný

z lehu se provádí sed skrčmo, bérce přidržit rukama a zpět do lehu

široký stoj rozkročný, ruce opřít o zem, co největší předklon, zvolna krčit paže, týl se pokládá na zem a provádí se kotoul

kotoul ze stoje spojného, váha se přenáší na špičky chodidel současně s předklonem a přechodem do dřepu, následuje dohmat vpřed nataženými pažemi, sbalení hlavy a kotoul do dřepu.

Nácvik kotoulu vzad:

- kolébka z lehu do sedu s přitažením kolen a hlavy k hrudníku
- kolébka z dřepu, do lehu a zpět
- z lehu skrčmo nácvik dohmatu položením rukou na zem (prsty zevnitř, palce k ramenům)
- procvičování kotoulu vzad ze sedu skrčmo na šikmé ploše (dá se utvořit několika lavičkami, na které jsou položeny žíněnky (Belšan, 1984).

Nácvik stoje na rukou:

- cvičící dohmatem na žíněnku provede vzpor dřepmo, dopomoc ho uchopí za nohy nad kotníky a zvolna ho zvednou do stoje na rukou a zpět
- výchozí polohou cvičícího je vzpor dřepmo zánožný levou (pravou), ramena vychýlí mírně vpřed, zanožením levé a odrazem pravé přechází do stoje na rukou, dopomoc z každé strany opět uchopí cvičícího za nohy a přidrží ho (Belšan, 1984).

Specifika u nevidomých žáků

Nevidomí žáci mívají problém s koordinací pohybu a prostorovou orientací, takže pro ně obzvláště některé prvky gymnastiky mohou být větším problémem. V této souvislosti jsou v gymnastice významná pořadová cvičení, ty napomáhají procvičování orientace v prostoru a správné chůze. Cvičení prostná a průpravná mají význam pro orientaci – poznávají se polohy těla, učí se rozlišovat a pojmenovávat. Cviky je možno nahrazovat a upravovat (místo ze stoje ze sedu apod.).

Doporučení

Při akrobatické gymnastice (kotoulů a stoje na rukou) není nutné, aby nevidomému asistoval někdo druhý. Vzhledem k tomu, že probíhá gymnastika většinou tak, že na žíněnce před vyučujícím předvádí cviky celá třída jeden žák za druhým, pedagog opravuje všechny jednotlivě, takže také nevidomého. Odlišnost od běžné výuky gymnastiky spočívá v podrobnějším vysvětlení pohybu, než by bylo po názorné ukázce.

Vhodnou variantou by mohlo být, kdyby ukázkou prvku provedl pedagog na nevidomém žákovi vedením do potřebných poloh. Tak třída vidí, co se má dělat, zároveň si nevidomý žák uvědomuje správný pohyb. Tato možnost se hodí zejména ke cvičením, kde není pohyb předveden komplexně, ale jsou ukazovány jen dílčí úkoly.

U gymnastiky jsou důležitá průpravná cvičení, např.:

- uchopování a manipulace (míč, tyč, lano, žebřiny)
- nácvik gymnastické chůze (chůze po lavičce, podél lana, přes překážky)
- nácvik běhu – pravidelný rytmus (výstupy na lavičku, běhy se švihadlem)
- rovnováha (rozvoj pomocí přenášení předmětů, vyhýbáním se z osy těla ve větších výškách).

Goalball

Goalball může být do programu výuky TV zařazen jakožto netradiční hra. Jde o sport určený pro osoby se zrakovým postižením, takže pro osoby bez postižení zraku opravdu netradiční hrou je. Ještě než začne jakákoliv průprava, musí být žáci obeznámeni s pravidly, protože se s touto hrou jistě ještě nesetkali. Dalším úkolem je vyznačení hřiště páskou s provázkem.

Postup nácviku

- základní pozice na zemi
 - ochranná pozice při obraně
 - útočné pozice
- orientace a pohyb na hřišti
- manipulace s míčem na goalball (různá cvičení jako je kroužení okolo pasu, nohou, atd.)
- přihrávky (kutálení, hody o zem, atd.)
- nácvik obrany a útoku
- hra

Specifika

V případě goalballu jsou specifika u žáků bez zrakového postižení nikoli u nevidomého žáka. Žáci bez zrakového postižení si musí nasadit klapky na oči, aby se nemohli orientovat zrakem a tento smysl jakkoliv využívat. Žáci se po nasazení klapky pohybují více nejistě a rozvázněji, musí zapojit ve větší míře ostatní smysly, zejména sluch. Je potřeba, aby se žáci utišili, jinak neuslyší ozvučený míč.

Doporučení

V prvních hodinách, kdy se žáci s goalballem teprve seznamují, nemusí mít během nácviku klapky. Mohou na ně být připravováni postupně. Později může probíhat celá hlavní část hodiny s nasazenými klapkami, nakonec si mohou vyzkoušet celou hodinu s klapkami na očích. Zařazení goalballu do plánu TV může napomoci přiblížení se žáků bez postižení k nevidomému spolužákovi, větší pochopení jeho života a vcítění se do jeho kůže. Nevidomý žák naproti tomu může ve sportu za těchto podmínek vyniknout a stoupnout na váze u svých spolužáků.

Není dobré zařazovat aktivity výhradně pro osoby se zrakovým postižením příliš často. Pravděpodobně by nezpříjemňovalo třídní atmosféru, kdyby se museli všichni často přizpůsobovat jedinému článku třídy.

5.2.2 Náplň TV 7.třída – 2. čtvrtletí

- atletika – vytrvalost
- základy taneční gymnastiky

Atletika – vytrvalost

Postup nácviku i specifika u nevidomých osob rychlého běhu je obdobný jako u rychlého běhu, vše potřebné je tedy zmíněno výše.

Doporučení

Doporučení nevidomému žákovi je stejné jako u rychlého běhu, tedy jde zejména o využití peer tutora.

K běhům vytrvalostního charakteru je potřebná fyzická kondice, bylo by tedy dobré zaměřit se na ni v hodinách. Příhodnou variantou jsou například kruhové tréninky. Ty se dají vymyslet tak, aby každou činnost mohl provádět i nevidomý žák, ale také může například opakovat stejné stanoviště vícekrát, pokud je jiné nevyhovující vzhledem k jeho postižení.

Příklad kruhového tréninku:

- žáci jsou rozděleni do 4 skupin
- jsou připraveny 4 stanoviště:
 1. skoky na lavičkách (střídání nohou), nevidomý žák místo skoků na lavičkách provádí skipink na místě
 2. slalom mezi kužely (nevidomý s trasérem)
 3. přeskoky přes švihadlo
 4. sprinty na délku či šířku tělocvičny (na každém konci půlka skupiny,

vyměňují si postupně místa; nevidomý žák běhá s peer tutorem)

- na každém stanovišti skupina cvičí 30-40 sekund, pak si stanoviště mění
- provést několik opakování celého kola.

K vytrvalostnímu běhu patří také naučit se rozvrhnout rovnoměrně síly a znát své možnosti a limity.

Taneční gymnastika - základy

Lepoldová (2009) doporučuje začít s nácvikem forem chůze, dál běhů, poskoků, později tanečních kroků, nakonec otáček a obrátů.

Nácvik chůze:

- chůze v základní formě (v různém tempu)
- chůze se spojenými pohyby (tleskání, v podřepu atd.)
- chůze s hledem na udržení tempa, správné držení těla v kříži a ramen
- cvičení propnutí špičky
- přenášení těžiště
- chůze s ohledem na udržení tempa, správné držení těla, nastoupení přes špičku
- chůze přes špičku
- chůze ve výponu
- chůze skrčmo (vpřed paralelně, se zanožením, s přednožením)
- chůze s postupem vzad
- chůze únožmo (natažené, skrčmo)
- chůze se zkráceným krokem, s prodlouženým krokem
- chůze dostředivá a odstředivá
- různé variace

Obdobně Lepoldová (2009) popisuje metodiku běhu u taneční gymnastiky. Dalším prvkem jsou skoky, ty začínají výskoky, poskoky, přeskoky a vždy se dají obecně použít podobné metody jako u chůze a běhu. Následují nácviky švihu.

Specifika u nevidomých osob

Taneční gymnastika má pro nevidomého žáka velký význam a přínos z hlediska koordinace, držení těla, vzpřímené chůze i synchronizace pohybu. Je potřeba znát gymnastické názvosloví a umět ho realizovat. Očekává se větší znalost než u žáků bez postižení, ti si totiž mohou cviky ověřit zrakem.

Doporučení

K procvičování obratnosti se zařazují cviky akrobatické gymnastiky, tedy převaly, kolíbka, stoj na lopatkách apod. K procvičení rytmu se může používat nejen přímo hudba, dá se také využít jako nástroj vlastní tělo žáků, kteří si doprovod vytvoří sami, například slovními rytmy, dupáním, luskáním, pleskáním do stehů atd. (Lepoldová, 2009).

Do výuky je dobré vměstnat rytmická cvičení založená na chůzi, běhu, skocích a poskocích spojených s hudbou. Také je dobré využít kruhový trénink zaměřený na kondici a posílení svalových partií, zejména zádového a břišního svalstva, také horních končetin. Další příhodnou aktivitou jsou kompenzační, relaxační a vyrovnávací cviky.

Příklady kompenzačních cvičení:

- protahování páteře: vzpor klečmo mírně rozkročný (tzv. kočka), nádech – prohýbat páteř od hlavy k bederní páteři, výdech – ohýbat páteř
- protažení břišního a zádového svalstva: lež na břiše, paže u těla – vzpor ležmo, kolena zůstávají na zemi, výdrž 10 sekund
- uvolnění zádového svalstva: lež na zádech skrčmo, paže v upažení – vytočit kolena na pravou stranu, hlava na levou stranu, výdrž 10-15 sekund
- protažení zadní strany stehů: lež na zádech, pomocí posilovací gumy držíme dolní končetinu ve skrčení přednožmo, nádech – základní poloha, výdech – pomalu proti odporu gumy natažení dolní končetiny do přednožení
- protažení přední strany stehů: klek sedmo, vzpor klečmo, protlačit boky vpřed
- protažení lýtkového svalstva: vzpor stojmo, paty na zem.

5.2.3 Náplň TV 7.třída – 3. čtvrtletí

- gymnastika – přeskoky
- sportovní hry – futsal – herní činnost jednotlivce
- lyžování

Přeskoky přes kozu, švédskou bednu

Při přeskocích je důležitá síla odrazu, nohou a paží. Výška náradí by měla dosahovat do pasu cvičících. K přeskokům se užívá můstek nebo malá trampolína. Každý přeskok se skládá z šesti částí: rozběh, náskok na můstek, odraz, náskok na náradí, dohmat a odraz rukama, let za náradím a doskok.

Nácvik:

- ve vzdálenosti asi 1 kroku od stěny, ve stoji předpažit a čelem ke stěně se nacvičuje odraz rukama, paže musí být napnuté, k odrazu se využívá ramenní kloub
- výskoky roznožmo např. u žebřin
- na můstku nácvik výskoku s dlaněmi opřenými o kozu
- rozběh s náznakem přeskočení (po odrazu nepokračovat v přeskoku, jen naznačit roznožku)
- přeskok s mezi dopadem na koze do podřepu
- přeskok.

Nejdříve se může koza snížit, se zvyšující se zdatností se zvyšuje i koza. Začíná se roznožkou, následuje skrčka.

Můstek či trampolína nestojí těsně před náradím, ale cca 1-2 stopy od náradí. Dopomoc a záchrana stojí za náradím čelem k přeskakujícímu. V případě pádu se chytá cvičící za ramena. Při nácviku se zaměřuje na odraz ze špiček chodidel, odraz směřuje šikmo vpřed vzhůru, při dohmatu nekrčit paže a při roznožení nekrčit nohy.

Skrčka přes kozu – k rozdílu mezi skrčkou a roznožkou dochází až v místě, kde místo roznožení dochází ke skrčení nohou. Po přechodu přes kozu se nohy napínají a tělo se napřimuje. K nácviku skrčky dochází až po osvojení roznožky, protože je

obtížnější. Dopomoc a záchrana stojí z boku náradí, cvičící se uchopuje za předloktí a za paži (Belšan, 1984).

Specifika u nevidomých

Přeskoky nevidomým žákům nejsou doporučovány. V hodinách, kdy se třída bude zabývat touto činností, bude mít nevidomý žák náhradní program.

Doporučení

Nevidomý žák bude výuku přeskoků absolvovat paralelně se třídou, je potřeba využít asistenta.

Nevidomý žák místo přeskoků bude provádět skoky na trampolíně, skoky do hloubky a cvičení s gymnastickým míčem, overballem a balanční podložkou. Asistent řídí hodinu, vymýšlí cvičení a chystá potřebné náčiní. Při průběhu aktivit žáka slovně i fyzicky opravuje.

Činnosti:

- skoky na trampolíně – různý způsob (od skoků snožmo přes skákání s prvky aerobiku po skoky do sedu apod.)
- skoky do hloubky (např. ze švédské bedny, z žebřin nebo z trampolíny do měkké žíněnky)
- skákání na gymnastickém míči
- posilování a koordinace s gymnastickým míčem, overballem a balanční podložkou

Příklady cvičení s náčiním:

- gymnastický míč
 - kroužení pánví vsedě na míči (chodidla opřená o celou plochu, na šířku pánve)
 - ve stoji rozkročném uchopit míč do dlaní a předpažit, vzpažit s míčem nad hlavou, dopnout lokty, hlava je v prodloužení trupu (nezvedat ramena, stáhnout břišní a hýžděvé svaly)
- overball
 - v leže na zádech míč pod bedry (vtlačování míče do podložky a následné uvolňování)

- v leže na bohu míč mezi kotníky (unožovat obě nohy)
- balanční podložka
 - ve vzporu ruce na podložce v šířce ramen – výdrž (neprohýbat se v bedrech, hýždě nevystřkovat vzhůru)
 - dřep na balanční podložce – při podřepu lehký předklon, hýždě se posouvají vzad, chodidla směřují přímo, paže mohou při dřepu jít do předpažení (nenaklánět se).

Futsal

Nácvik herních činností jednotlivce

- hra bez míče (výběr míče)
- techniky kopů
 - přihrávky a zpracování míče vnitřní stranou nohy
 - přihrávky a zpracování přímým nártem
 - přihrávky vnitřním a vnějším nártem a zpracování míče chodidlem a vnějším nártem
- zašlápnutí a zaseknutí míče
- vedení míče
- obcházení protihráče kličkou, obhozením
- zpracování míče tlumením, stahováním
- chytání míče, vyrážení míčů (činnost brankáře)
- střelba – z místa po vedení míče, po přihrávce
- obsazování prostoru, odebírání míče
- standardní situace (Dlabáček, 2009).

Specifika u nevidomých osob

Existuje futsal pro nevidomé, hraje se s ozvučeným míčem. Tým je složen ze stejného počtu hráčů jako klasický futsal (4+1), brankářem je ale vidící osoba. Více o futsalu pro nevidomé bylo již zmíněno výše v textu.

Doporučení

Nevidomý žák je ve dvojici se svým peer tutorem, provádí zadanou činnost s ozvučeným míčem. V čase, kdy je zařazena samostatná činnost s míčem, by měl mít nevidomý žák buďto vymezen svůj prostor pro pohyb nebo zůstane ve dvojici s peer tutorem.

Lyžování

Součástí výuky lyžování je kontrola lyžařské výstroje a výstroje ještě před zahájením aktivity. Kontroluje se délka lyží a holí, lyžařská obuv, vázání, oblečení a ochranné prvky.

Nácvik

- přivyknutí na výzbroj (na rovině)
 - rovnovážná cvičení bez i s použitím holí
 - základní cvičení v pohybu na rovině (klouzavé kroky, odpichování se holemi, atd.)
- jízda po spádnicí (poprvé sjíždění kopce)
 - předchází vyšlapávání svahu, sjezd v základním sjezdovém postoji, jízda se dřepy, doteky bot, atd.
- jízda v pluhu po spádnicí – pluhové postavení slouží zejména k regulaci rychlosti
- oblouk v pluhu – dobré k pochopení postavení jednotlivých částí těla při zatáčení
- výuka jízdy na vleku – tahání žáků pomocí hole, nácvik výstupu z vleku pomocí hole
- jízda šikmo svahem
- oblouk z pluhu – používá se hlavně k upevnění naučených dovedností
- sesouvání šikmo svahem – k regulaci rychlosti
- oblouk přivratem vyšší lyže – závěrečný prvek lyžování (Dušek, 2002).

Specifika u nevidomých osob

V začátečnické fázi výcviku trasér stojí při jízdě z velmi mírného svahu čelem k

lyžaři se zrakovým postižením. Drží jej za ruce a couvá s ním dolů ze svahu. Nevidomý má lyže v paralelním postavení a v základním postavení sjíždí dolů svahem. V další fázi jedou vedle sebe spojení tyčí delší než je lyžařská hůlka. Pak už jede nevidomý bez kontaktu s trasérem. Ten jede vždy před nevidomým sjezdařem a navádí jej hlasem.

Vždy se musí oba chránit přilbou a jsou označeni výstražnými vestami. Trasér má za úkol brát v úvahu schopnosti a dovednosti lyžaře, na podmínky svahu a podle toho musí volit optimální způsob jízdy. Musí vyhodnotit rizikové situace a včas na ně lyžaře upozornit. Lyžař musí mít ve svém trasérovi důvěru a dbá na jeho pokyny. Trasér by se měl přizpůsobit lyžařově jízdě. Pokud je to možné, je vhodné zajistit omezený počet lidí na trati, trať bez nebezpečných překážek, bezpečný dojezd a spolupráci s vlekařem při nasedání.

Pro nevidomé osoby je velmi obtížné zvládnout základy lyžování, jelikož si nemohou popsanou techniku ověřit vizuálně. Řešením situace je větší konkretizování a polohování lyžaře. Než se naučí lyžař bezpečně zastavit a padat, může být jízda opravdu nebezpečná. Když už tyto činnosti zvládá, stejně musí volit pouze takovou rychlost, aby byl schopen kdykoli bezpečně zastavit (Trnka, 2012).

Doporučení

Z textu jasně vyplývá, že nevidomý žák musí mít při činnosti traséra. V případě lyžování je výběr traséra velice důležitý. Tady už se nedá zvolit kdokoliv ze třídy jako peer tutor nevidomého, dokonce může být nedostačující i asistent. Trasér musí disponovat určitou úrovní lyžařských dovedností. Kdyby je neovládal, ohrožoval by bezpečnost obou. Trasérova lyžařská technika by měla být zautomatizovaná, aby se mohl soustředit na činnost vedení nevidomého po svahu, tedy výběr nejlepší trasy a pokyny směrem k nevidomému žákovi. Vhodným kandidátem na traséra je např. student APA či ATV po absolvovaném zimním kursu.

Podle Hrušky et al. (1999) by se při lyžařském výcviku nevidomého žáka mělo začít chůzí bez lyží, pak s lyžemi. Dalším úkolem má být zvládnutí pádů a vstávání. Následuje sjíždění, posléze jízda v pluhu a brzdění. Potom se učí jezdit na vleku a lanovce. V konečné fázi se pokouší o oblouky v pluhu a úplným závěrem jsou oblouky s rovnoběžným vedením lyží.

Souhra nevidomý žák – trasér hraje významnou roli. Mají spolu sjednané signály nezbytné pro bezpečný pohyb po svahu, zároveň mohou využívat hlasového navádění

pomocí zesilovače s reproduktorem. To už je ale situace, kdy má nevidomý lyžař osvojené takové lyžařské dovednosti, že je připravený jezdit sám. Pokud si na lyžařském kursu vyzkoušel nevidomý žák lyžování poprvé, je velice pravděpodobné, že tam na samostatné lyžování bez kontaktu s trasérem prozatím ani nedojde.

5.2.4 Náplň TV 7.třída – 4. čtvrtletí

- atletika – hod míčkem
- sportovní hry – futsal – herní kombinace
- plavání

Atletika – hod míčkem

Podstatou této disciplíny je hod jednoruč vrchním obloukem. Hod je složen ze tří částí – rozběh s přípravou na hod, hod a konečný přeskok. Do hodu je zapojeno celé tělo.

Zvládnutí hodu předchází složitá soustava rozběhových a odhodových pohybů. Působení odhodové síly by mělo být co nejdelší, samotné pohyby odhodu naopak co nejrychleji provedené. Základem úspěchu je uvolněné napnutí paže v náprahu před odhodem, předběhnutí trupu dolními končetinami při přeskoku a snížení dráhy těžiště nad oporovou nohou po přeskoku. V souvislosti s hody jsou rozhodujícími pohybovými schopnostmi síla, rychlost, obratnost a vytrvalost (Dostál & Velebil, 1992).

Nácvik obecně dle Dostál a Velebil (1992):

- držení – míček se drží celou dlaní, prsty obemykají celý povrch
- trénuje se např. vyhazováním nad hlavou nebo jen kroužením paží s míčkem v ruce
- chůze s míčkem – odhodová paže napnutá v lokti, ten směřuje vpřed, mírně zevnitř, míček je držen v úrovni očí
- odhodová paže se pohybuje vpřed a vzad v souladu s pohybem nohou
- běh s míčkem – míček se drží při běhu stejně jako při chůzi, mohou být zvýrazněny odrazové fáze, kotníky a došlapy jsou pružné, trup v mírném

náklonu vpřed.

Postup nácviku

- nejdříve se odhazuje oběma rukama ze stoje s mírným rozkročením, pak jen odhodovou paží
- dalším krokem je hod z místa ze stoje předkročeného
- následující fází je hod ze tří kroků z čelního postavení
- kroky se nejdříve cvičí bez míčku
- hod z bočního postavení
- hody z jednoho kroku, hod ze dvou kroků
- chůze s míčkem v náprahu spojená s odhodem
- nácvik impulsního kroku – pro zjištění potřebné délky kroku je dobré označit místa odrazu, nevidomým se mohou rozmístit v potřebné vzdálenosti nízké žíněnky nebo jiný podklad či zvuk
- hod z impulsního kroku
- přenášení náčiní do náprahu na místě
- přenášení náčiní do náprahu za pohybu
- hod s postupným prodlužováním rozběhu
- nakonec hod z celého rozběhu.

Specifika u nevidomých žáků

Před každým pohybem je nutné přesně pohyb vysvětlit slovně i názorně. I zde si nejprve nevidomí pohyb osahají, pak jsou fyzicky opravováni při pokusech o nápodobu. Musí se dávat pozor na přímý směr nevidomých, kontroluje se směr odhodu – ukáží si na doprovodnou osobu před sebou, která ho navádí hlasem.

Doporučení

K této disciplíně se opět výborně hodí k nevidomému žákovi spolužák v roli peer tutora. Ten dává žákovi možnost kontroly pohybu hmatem, zároveň mu poskytuje slovní zpětnou vazbu.

Ze všeho nejdříve se nacvičuje technika hodu z místa, pak po rozběhu. Na začátku se užívají pomůcky jako lehčí míček, kámen atd., teprve později náčiní. Uplatňovat hody na cíl, co nejvyšší nebo co nejdelší odhody, odhody z různého postavení, vždy s

kontrolou správného technického provedení. Nemělo by se zapomínat na vyrovnávací cvičení. U hodů hrozí dysbalance končetin. Je tedy správné, když se odhody dominantní rukou proloží odhody rukou opačnou.

Příklady příhodných pohybových her:

- hod na ozvučený cíl – prohazování ozvučených obručí, zásahy terče ze zvukově odlišného materiálu
- kombibal – členové dvou družstev přehazují lehčí ozvučený míč přes síť (na ní rolničky), druhé družstvo musí míč do pěti sekund chytit a přehodit na polovinu soupeřů, spoluhráči si mohou přihrávat
- žáci bez postižení se řídí pravidly kombibalu, nemusí mít ale klapky (Čermák & Král, 1997).

Plavání

Trnka (2012) uvádí podle vzoru Kovařovice výchozí úkoly ve výuce plavání. Je nutné v první řadě zvládnout dýchání do vody, potápění hlavy a zanořování a také taktilní vnímání vodního prostředí.

Trnka (2012) pokračuje rozbořem zahájení cvičení, jejichž výsledkem by mělo být zvládnutí vodního prostředí:

- bezpečný vstup do vody – přístup ke schůdkům nebo dráze
- pohyb paží s různým nastavením dlaní – osmičky, lopatky, mlýnek, boxing, praní prádla atd.
- cvičení pro snášení vody na obličeji – cákání, polévání hlavy, mytí obličeje atd.
- cvičení s prvky plaveckého dýchání – foukání kaše, chlazení polévky, bublání do dlaní atd.
- noření obličeje do vody – plavec se musí naučit řídit dýchání, tedy umět zadržet dech, nádech nad hladinou a výdech pod hladinou
- základní plavecké polohy ve vodě – na prsou a na zádech.

Dál nastupují na řadu pohyby ke zvládnutí jednotlivých poloh:

- dolní končetiny (prsový záběr, kraulové a znakové nohy)
- nejdříve se pohyby nacvičují na okraji bazénu v suchu na podložce, pak na

okraji s ponořenými chodidly (nejdůležitější je kontrola správných kopů z kyčlí, bez přílišného ohybu kolen)

- nácvik ve vodě s úchopem za okraj bazénu (důležité je co nejdřív zaujmout správnou plaveckou polohu s hlavou v prodloužení trupu)
- horní končetiny
- nejdřív opět na suchu přímým vedením paží
- ve vodě v stoj s úchopem jedné paže za okraj, střídá se pravá a levá paže zvlášť bez vzájemné součinnosti
- nácvik ve splývavé poloze, kdy pracuje pouze jedna paže, pak druhá, stále bez součinnosti (cvičení se dá provádět bez nebo s pomocí nohou)
- souhra pohybů (nejsložitější úkol) (Trnka, 2012).

Specifika u osob se zrakovým postižením

Trnka (2012) osvětluje pravidla, která se musí dodržovat u výuky plavání. Prvním z nich je pohyb v bazénu. Je nutné stále vidět a mluvit s plavcem se zrakovým postižením. Pokud někdo plavce doprovází přímo ve vodě (v začátcích), nesmí negativně ovlivňovat jeho výkonnost, plave buď vepředu a mírně stranou od něj nebo ve vedlejší dráze. Až se plavec naučí základní techniku, může probíhat bezkontaktní výuka, musí být ale zaručena dostatečná jistota pohybu ve vodě. Osoba se zrakovým postižením se většinou poměrně rychle naučí orientovat ve vzdálenostech od stěn, stále ale potřebuje zůstat pod kontrolou někoho, kdo by ho upozorňoval na blížící se obrátku, tuto pomoc při závodech zajišťuje tzv. tapper. Tapper oznamuje plavci konec bazénu poklepáním na hlavu nebo žádá pomocí hole. Nedá se opomíjet ani bezpečný pohyb v prostorách bazénu, žák se zrakovým postižením potřebuje asistenci od příchodu k recepci, přes šatny do bazénu a zpět.

Doporučení

K plavání nevidomého žáka je dobré mít k němu osobu, která ho bude mít celou dobu plavání pod kontrolou, vyučující pro celou třídu nestačí. Obzvlášť nutný je asistent nebo doprovod, pokud žák s plaváním teprve začíná, v takovém případě je nejlepší, když s ním absolvuje výuku přímo ve vodě. Tam mu pomáhá jak s polohováním, tak dává možnost osahat si polohu, kterou předvádí nevidomému. Podrobný popis jednotlivých poloh a cvičení, by měl poskytnout plavecký vyučující.

Plavec se zrakovým postižením se neumísťuje do drah u krajů, kde hrozí nárazy do stěn, ačkoli v počátcích výuky je lepší využívat cvičení u stěny bazénu kvůli získání jistoty. U nevidomých je zpravidla nutná pomoc kontaktem, každá chyba se musí opravovat ihned, aby nedošlo k její fixaci.

6 ZÁVĚR

Přestože je integrace dnes skoro trendy, v některých předmětech vyučující nejsou dostatečně připraveni na zapojení žáka do běžného školského proudu, aniž by některý článek procesu strádal. Pokud neprošli základy speciální pedagogiky ve spojení s pohybovou aktivitou, činí jim často začlenění žáka s postižením do vyučovacích jednotek problém. Tělesná výchova je na základních školách povinná. Je vhodné se zamyslet, zda je žádoucí automaticky žáky s postižením z předmětu osvobodovat, kvůli neschopnosti vyučujících poradit si s touto skutečností.

Hlavním cílem práce bylo vytvoření vzorového individuálního vzdělávacího plánu nevidomému žákovi 7. třídy v proudu inkluzivního vzdělávání. Je v ní náplň tělesné výchovy, rozdělená do tematických okruhů podle ročních období. Práce obsahuje stručnou metodiku činností, ale hlavně úpravy pro nevidomého žáka a návrhy, jak vykonávat jednotlivé aktivity. Práce by se dala považovat za pomocnou příručku pro pedagogy tělesné výchovy, kteří mají za úkol do svých hodin integrovat nevidomého žáka. Měla by jim pomoci k inspiraci, jak vést a upravovat výuku jejich předmětu. Důležité je pochopit, že nevidomý žák může provádět téměř každou pohybovou činnost. Pokud ne, existují jiné varianty, jak nevidomého žáka zapojit.

Každý člověk je specifický, proto není zaručeno, že tento plán bude pasovat přesně každému nevidomému integrovanému žákovi. Práce je napsána s předpokladem, že je žák totálně nevidomý, při pohybových aktivitách nehrozí kontraindikace a škola poskytuje ideální prostředí pro jeho integraci. Je k dispozici vše potřebné z materiálního i personálního zajištění, funguje spolupráce se speciálně pedagogickým centrem a je upraven počet žáků ve třídě. Nevidomí žáci se budou lišit i osobnostně jako každý člověk. Na to, jak žáky k aktivitě motivovat, už si musí pedagog přijít sám. Záleží na hloubce znalostech o skupině, kterou vyučuje, všech jejich individualitách i zvláštěnostech.

7 SOUHRN

Bakalářská práce obsahuje část teoretickou a empirickou. Náplní teoretická části jsou odborné poznatky o zrakovém postižení, klasifikace zrakových poruch, integrace a osobnost nevidomého jedince. V empirické části je doporučen průběh výuky školního roku tělesné výchovy v 7. třídě, v níž je integrován nevidomý žák.

Empirická část je rozložena na čtvrtletí školního roku. Ty pak tvoří stručné popisy činností obecně, jejich obecných metodik dále specifika nevidomého žáka. Poslední částí je vždy doporučením, které popisuje varianty výuky a úpravy oproti tomu, jak by byla vedena, kdyby šlo o třídu bez žáka se specifickými vzdělávacími potřebami. Zároveň doporučení zahrnuje způsob, jakým bude v hodinách o nevidomého žáka postaráno. Zda bude výuka vedena zcela integrovaně, paralelně či segregovaně, jestli bude mít k sobě v hodinách asistenta nebo spolužáka v roli peer tutora.

Snahou je co nejvíce využít plně integrovanou výuku, pokud to alespoň trochu jde. V práci se objevují návrhy úprav, které s sebou některé aktivity nesou. Pohybové aktivity pozitivně působí na celou osobnost každého jedince, jeho fyzickou i psychickou pohodu. Podaří-li se integrovat nevidomého žáka v tělesné výchově, má to pozitivní účinky také na jeho socializaci a budování místa ve třídní skupině. Žáci možná víc než jindy musí spolupracovat a pokud to nikoho neomezuje, působí tělesná výchova přínosně na třídní atmosféru.

8 SUMMARY

This bachelor thesis consists of a theoretical part and an empirical part. The theoretical part characterizes visual impairment, describes its particularities and classifies the different types of visual impairment. Furthermore, this part also focuses on the personality of a visually impaired person and the aspects of his/her inclusion. The empirical part, on the other hand, contains a sample syllabus specially designed for 7th grade Physical Education lessons attended by a visually impaired student.

The syllabus in the empirical part is divided into four trimesters. The curriculum for each trimester consists of a description of the proposed activities, their methodology and the specificities of a blind student. It also contains recommendations and suggestions how to modify the lessons in order to fit the needs of the visually impaired student (whether the student will be fully integrated in the activities; whether he/she will be educated simultaneously with the class but under close supervision and with special help from the teacher, an assistant or a peer tutor; or whether the student will be educated individually and separately from the rest of the class).

The aim is to include as many activities in the lessons in which the student with special needs can fully participate as possible. The empirical part also outlines the possible modifications for some of the proposed activities. Physical activity has a positive impact on people's personality, their physical as well as mental well-being. If Physical Education teachers encourage inclusion of the visually impaired students in sport activities during their lessons, it also leads to successful socialization of the visually impaired students within the class. The rest of the students will most likely have to co-operate more and help each other, which undoubtedly positively affects the team spirit and atmosphere in the whole class.

9 REFERENČNÍ SEZNAM

- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Belšan, P. (1984). *Tělesná výchova pro 1. a 2. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Bendová, P., Jeřábková, K., & Růžičková, V. (2006). *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami*. Olomouc: UP v Olomouci, pedagogická fakulta.
- Čermák, K., & Král, T. (1997). *Úprava didaktiky školní atletiky pro zrakově postižené*. Praha: Karolinum.
- Český svaz zrakově postižených sportovců (2011). Retrieved 16. 7. 2013 from the World Wide Web: <http://www.sport-nevidomych.cz/index.php?page=klasifikace>
- Dlabáček, V. (2009). *Abeceda fotbalu*. Hradec Králové: GAUDEAMUS.
- Dostál, E., & Velebil, V a kol. (1992). *Didaktika školní atletiky*. Praha: UK.
- Dušek, L. (2002). *Metodika výuky lyžování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Futsal pro nevidomé. Retrieved: 3. 7. 2013 in World Wide Web: <http://www.teiresias.muni.cz/futsal-pn/main.php?strana=futsal>
- Finková, D., Ludíková, L., & Růžičková, V. (2007). *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hamadová, P., Květoňová, L., & Nováková, Z. (2007). *Oftalmopedie*. Brno: Paido.

- Hruša, J. et al. (1999). *Česká škola lyžování. Lyžování zdravotně postižených*. Praha: Svaz lyžařů České republiky.
- Jesenský, J. et al. (1995). *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum.
- Jesenský, J., & Michalík M. (1995). Mladá intaktní generace a její ovlivnění z hlediska integrace zrakově postižených. In J. Jesenský et al. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených* (pp. 135-144). Praha: Karolinum.
- Ješina, O., & Kudláček, M. (2010). *Postupy při modifikacích aplikovaných pohybových aktivit*. Retrieved 22. 7. 2013 from the World Wide Web: <http://www.apa.upol.cz/web/index.php/e-learningove-texty-cols3/tlesna-vychova.html>
- Keblová, A. (1996). *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima.
- Keblová, A., & Tupý, J. (1996). Pravidla sportovních her pro nevidomé. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 62(3), 31-32.
- Kudláček, M., & Ješina, O. (2008). *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Květoňová-Švecová, L. (2000). *Oftalmopedie*. Brno: Paido.
- Lechta, V. (2010). Inkluzivní pedagogika – základní vymezení. In V. Lechta (Ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole* (pp.20-41). Praha: Portál.
- Lepoldová, J. (2009). *Metodika taneční gymnastiky*. Brno: JAMU.

- Ludíková, M. (2004). Dítě se zrakovým postižením. In O. Müller et al. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole* (pp. 123-144). Olomouc: UP v Olomuci.
- Marušová, V. (2008). *Atletika (školení cvičitelů všestrannosti 3.třídy)*. Praha: Česká obec sokolská.
- Měkota, K. (1983). *Kapitoly z antropomotoriky I*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Michalík, J. (1999). *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Michalík, J. (2002). *Integrace pro všechny aneb Integrace je když...* Vsetín: Základní škola Integra.
- Michalík, J. (2004). Obecné podmínky školské integrace v České republice. In O. Müller et al. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole* (pp. 10-52). Olomouc: UP v Olomouci.
- Moravcová, D. (2004). *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizem*. Triton: Praha.
- Mrkosová, E. (1995). Příprava pedagogů pro integrovanou výchovu a vzdělávání postižených. In J. Jesenský et al. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum.
- Müller, O. et al. (2004). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: UP v Olomouci.

- Mužík, V. (1991). *Didaktika tělesné výchovy pro 1. stupeň základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nováková, Z. (2004). Speciálně pedagogické poradenství pro zrakově postižené. In M. Vítková (Ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální* (pp. 237-251). Brno: Paido.
- Pipeková, J. et al. (1998). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Požár, L. (2006). *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. Bratislava: Retaas.
- Ryba, J. et al. (1996). *Vybrané kapitoly z didaktiky školní tělesné výchovy v obecné škole*. Hradec Králové: GAUDEAMUS.
- Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Svozil, Z. (1992). *Didaktika plavání pro 2.stupeň základní školy*. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.
- Synek, S., & Skorkovská, Š. (2004). *Fyziologie oka a vidění*. Praha: Grada.
- Šimko, J., & Šimko, M. (2010). Zrakové postižení. In V. Lechta (Ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole* (pp. 200-215). Praha: Portál.
- Trnka, V. (2012). *Charakteristika a organizace sportu osob se zrakovým postižením v České republice*. Praha: Karolinum.
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál.

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR (2005). Retrieved 14. 7. 2013 from the World Wide Web: <http://www.sons.cz/klasifikace.php>

Vágnerová, M. (1995). *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum.

Vachulová, J. (1995). Úloha rané péče v procesu školní integrace žáků se zrakovým postižením. In J. Jesenský et al. *Kontrapunktů integrace zrakově postižených* (125-127).

Valenta, M. et al. (2003). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: UP Olomouc.

Válková, H. (2012). *Teorie aplikovaných pohybových aktivit pro užití v praxi 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vítková, M., & Lechta, V. (2010). Realizace inkluzivní edukace. In V. Lechta (Ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole* (pp.168- 198). Praha: Portál.

Wiener, P. (2006). *Prostorová orientace zrakově postižených*. Praha: UK IRZP.