

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bc. Šárka Grunová

II. ročník – kombinovaného studia

Obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

VOLNOČASOVÉ AKTIVITY Z POHLEDU DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM A
JEJICH RODIČŮ

Diplomová práce

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem čerpala v práci, řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu literatury.

Ve Znojmě dne 4. 6. 2015

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. Mgr. Ditě Finkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za poskytnuté rady, věnovaný čas, za její vstřícnost a pomoc. Děkuji celé své rodině za trpělivost i podporu v průběhu celého studia. Velký dík patří mým kolegyním Mgr. Daně Škapové a Mgr. Lucii Haškové za korekturu práce.

Beru na vědomí, že tato diplomová práce je majetkem Univerzity Palackého (autorský zákon č. 121/2000 Sb. §60 odst.1), bez jejího souhlasu nesmí být nic publikováno.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně Univerzity Palackého.

Ve Znojmě 4. 6. 2015

.....
vlastnoruční podpis

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	10
1.1 Pojetí a definice zrakového postižení	10
1.2 Etiologie zrakových vad	11
1.3 Kategorie osob se zrakovým postižením.....	12
1.3.1 osoby nevidomé.....	15
1.3.2 osoby slabozraké	17
1.3.3 osoby se zbytky zraku	18
1.4 Specifika osobnosti zrakově postiženého	19
1.4.1 jedinec s vrozeným zrakovým postižením	19
1.4.2 oslabení a ztráta zraku v průběhu života	21
2 SOCIALIZACE JEDINCE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	23
2.1 Specifika socializace jedinců se zrakovým postižením.....	24
2.2 Rodina dítěte se zrakovým postižením.....	25
2.3 Integrace, inkluze.....	28
2.3.1 Integrované vzdělávání žáků se zrakovým postižením	30
2.3.2 Inkluze při volnočasových aktivitách	34
3 VOLNÝ ČAS	36
3.1 Funkce volného času	37
3.2 Přirozená prostředí výchovy a volný čas	39
3.3 Výchova ve volném čase a její funkce	42
3.4 Základní lidské činnosti ve volném čase	44
3.5 Volný čas jedinců se zrakovým postižením	46
4 CÍLE A METODY ŠETŘENÍ.....	49
4.1 Cíle práce a výzkumné otázky.....	49
4.2 Metodologie výzkumného šetření	49

5	PŘÍPADOVÉ STUDIE	55
5.1	Případová studie č. 1.....	55
5.2	Případová studie č. 2.....	59
5.3	Případová studie č. 3.....	63
5.4	Případová studie č. 4.....	69
5.5	Případová studie č. 5.....	74
5.6	Případová studie č. 6.....	79
5.7	Shrnutí výsledků výzkumného šetření, diskuze	83
	ZÁVĚR.....	86
	POUŽITÁ LITERATURA	89
	SEZNAM ZKRATEK	93
	SEZNAM PŘÍLOH	94
	SEZNAM TABULEK.....	94

ÚVOD

Volný čas je cennou součástí života každého jedince. Jedná se o dobu odpočinku od každodenních povinností, relaxace, uvolnění, seberealizace, chvíle, kdy načerpáme novou energii na plnění dalších úkolů, které nás čekají. Každý jej tráví jiným způsobem. Někteří lidé preferují aktivní činnosti, druzí se naopak přiklánějí k pasivnímu způsobu trávení volného času. Volba spočívá na každém člověku, jeho individualitě.

V současné uspěchané době se stále více setkáváme se skutečností, že lidé pocítují nedostatek volného času. Dospělí mnohdy dávají přednost pracovním povinnostem. Často pak dochází k tomu, že někteří nemají už ani chvíli pro sebe a své zájmy. Se změnami se setkáváme i ve způsobu trávení volného času u dětí. Značně jej ovlivňují nároky na školní přípravu i velké množství volnočasových aktivit, které se v současnosti dětem nabízejí. S rozvojem moderních technologií souvisí skutečnost, že si bez nich dnešní děti a mládež svůj volný čas nedovedou představit.

Způsob, jakým děti tráví svůj volný čas, je ovlivňován řadou okolností. Jednou, bezesporu nejdůležitější z nich, je zdravotní stav jedince. Vzhledem k tomu, že autorka práce působí osmým rokem jako asistentka pedagoga ve třídě běžné základní školy, ve které je integrovaný těžce zrakově postižený chlapec, a současně zná ve svém okolí několik dalších dětí se zrakovým postižením, rozhodla se ve své práci věnovat tomu, jak tráví volný čas právě tyto jedinci.

Hlavním cílem práce je zjistit, jakým způsobem tráví děti se zrakovým postižením svůj volný čas. Mezi dílčí cíle patřilo poukázat na to, jak děti se zrakovým postižením nahlíží na způsob trávení svého volného času a zároveň, co si o volném čase svých dětí myslí jejich rodiče. Dále pak s kým tráví výše zmiňované děti svůj volný čas a jak ho ovlivňují jejich rodiče.

Diplomová práce se skládá z pěti kapitol. První tři kapitoly tvoří teoretickou část, čtvrtá a pátá kapitola obsahují část praktickou. V první kapitole nalezneme vymezení pojmu zrakové postižení, problematiku etiologie zrakových vad, seznámíme se s kategoriemi osob se zrakovým postižením a specifiky osobnosti zrakově postiženého. Druhá kapitola je věnována socializaci jedinců se zrakovým postižením a jejich rodině. Přibližuje oblast integrovaného vzdělávání a současně inkluzi při volnočasových aktivitách. Třetí kapitola pojednává o

volném čase. Najdeme zde podrobné vymezení jeho funkcí, objasnění jeho vztahu s přirozenými prostředími výchovy. Podává vysvětlení pojmu výchova ve volném čase a poukazuje na její funkce. Následně jsou uvedeny základní lidské činnosti ve volném čase a přiblížení problematiky volného času zrakově postižených jedinců. Praktická část diplomové práce je tvořena čtvrtou a pátou kapitolou. Ve čtvrté kapitole se autorka podrobně věnuje cílům práce a metodologii výzkumného šetření. Pátá kapitola je pak tvořena jednotlivými případovými studii dětí se zrakovým postižením. V každé z případových studií se dozvíme, jak na svůj volný čas nahlíží samo dítě ve srovnání s tím, co si o něm myslí jeho rodiče.

1 Teoretická východiska

1.1 Pojetí a definice zrakového postižení

Zrak umožňuje člověku orientovat se v prostředí, ve kterém žije, rozpoznávat barvu, velikost, tvar, plastičnost, vzdálenost, hloubku, směr, prostorovost, pohyb a klid v okolním světě. Dovoluje jedinci poznávat vzájemné prostorové vztahy mezi předměty a rovněž prostorové vztahy mezi ním a vším, co jej obklopuje. Má značný význam pro každou praktickou činnost – ať je to hra, učení, pracovní, zájmová či rekreační činnost. Zároveň je velmi bohatým zdrojem estetických zážitků poskytovaných nejen přírodou, ale i ostatním prostředním a výtvarným uměním. (Monatová, 1997)

Dle Slowíka (2007) můžeme zrak bez nadsázky považovat za jeden z nejdůležitějších smyslů pro člověka. Je využíván jako prvotní smysl při získávání až 90% všech informací. Jakékoli zrakové omezení ztěžuje především orientaci – a jestliže se jedná o dlouhodobé nebo trvalé postižení, pak je jím výrazně ovlivněna komunikace, psychická integrita a zároveň celková sociální existence lidského jedince.

Slowík (2007) dále udává, že za osobu se zrakovým postižením nemůžeme považovat každého jedince, u kterého se vyskytne zraková vada. Velká skupina lidí používá po určitou dobu svého života brýle nebo kontaktní čočky, které fungují jako dostatečná korekce jejich snížených zrakových schopností. Tyto vady prakticky negativně neovlivňují způsob života člověka nebo jen opravdu minimálně. Zrakové postižení určitého stupně diagnostikujeme v tom případě, kdy běžná optická korekce člověku nepostačuje a zraková vada mu způsobuje problémy při běžných každodenních činnostech.

„Dle WHO (1992) je osoba se zrakovým postižením ta, která má postižení zrakových funkcí trvajících i po medicínské léčbě anebo po korigování standardní refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než 0,3 (6/18) až po světlocit, nebo je zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci, přitom tato osoba užívá nebo je potenciálně schopna používat zrak na plánování a vlastní provádění činnosti.“ (Nováková in Vítková, 2004, s. 215)

Jesenský (2002, s. 25) uvádí následující definici zrakového postižení: *„Zrakovým postižením rozumíme víc, nežli představuje pouhé poškození (patologie, defekt) anatomických struktur a poruchy funkcí zrakového analyzátoru. Jde o stav, při kterém se toto poškození nebo porucha promítá negativně do všech dimenzí charakterizujících kvality života člověka.“*

„Za osobu se zrakovým postižením z pohledu tyflopédie považujeme toho jedince, který i po optimální korekci (medikamentózní, chirurgické, brýlové apod.) má problémy v běžném životě se získáváním a zpracováním informací cestou zrakovou (např. čtení černotisku, zraková orientace v prostoru atd.).“ (Vításková, Ludíková, Suralová, 2003, s. 37)

1.2 Etiologie zrakových vad

Podle Novákové (in Vítková, 2004) je výskyt zrakového postižení závislý na úrovni životních podmínek a zdravotnické péči na jedné straně, na straně druhé pak na zvolených kritériích zrakového postižení.

„Jelikož neexistují žádné oficiální statistiky, odhaduje se, že v České republice je kolem 60 000 až 100 000 zrakově postižených osob, z toho asi 10 % je osob nevidomých.“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 24)

Etiologie zrakových vad může být značně pestrá. Příčiny lze diferencovat podle vlivů prenatálních, perinatálních a postnatálních, do další skupiny patří zrakové vady získané v průběhu života. (Nováková in Vítková, 2004)

„Pro jednodušší pochopení lze zvolit dělení z oftalmologické literatury na vady vrozené a dědičné a vady získané v průběhu života.“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 24)

Vrozené vady jsou způsobeny patologickými noxy zapříčiňujícími různé anomálie oka. Projev anomálií závisí na druhu škodlivin, gestačním věku a zdravotním stavu matky. Porucha je zpravidla tím závažnější, čím dříve je vývoj oka v embryonálním stadiu patologicky zasáhnut. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Mezi hlavní příčiny vývojových anomálií řadíme především:

- **exogenní vlivy** – fyzikální, mechanické, chemické noxy, poruchy výživy a metabolismu matky apod. Tyto vlivy způsobují např. anoftalmus, mikroftalmus, vrozený šedý zákal. Jejich působení v průběhu gravidity, při a po porodu mohou u rizikových nedonošenců vést ke vzniku retinopatie nedonošených (ROP). (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)
- **endogenní (dědičné) příčiny** – tvoří asi 20 % vrozených vad. Mezi tyto vady řadíme např. astigmatismus, těžká krátkozrakost, konkomitující šilhání, vrozený šedý zákal, albinismus, vrozený glaukom, retinoblastom. (tamtéž)

Získané vady velmi často vznikají působením celkových chorob, mezi které patří např. diabetes (hovoříme o diabetické retinopatii), revmatická onemocnění, anginy, tuberkulóza, roztroušená skleróza. Po 45. roce věku dochází k poklesu zrakové ostrosti, příčinou bývá skleróza oční čočky (presbyopie). V průběhu celého života se člověk dostává do situací, kdy je vystaven nebezpečí úrazu, které může vést k poškození, či dokonce ztrátě zraku. (tamtéž)

1.3 Kategorie osob se zrakovým postižením

„Pod pojmem diferenciacie máme na mysli rozdelení zrakově postižených do jednotlivých skupin na základe spoločných znaku. Pri tomto rozdelení zpravidla uplatňujeme rúzná kritéria podle toho, jaké cíle diferenciací sledujeme. Diferenciacie není stabilní stav, ale proces, který probíhá souběžně s celkovým rozvojem komplexní péče o všechny zrakově postižené.“ (Keblová, 2001, s. 6)

Pokud budeme chtít provádět jisté třídění osob se zrakovým postižením, je nutno nejprve definovat, která osoba je považována za osobu se zrakovým postižením. Na tomto místě musíme zdůraznit, že v České republice neexistuje jednotná terminologie. Jednotlivé resorty pojmají kategorizaci odlišně. Odlišné vymezení je ve zdravotnictví, jiné ve školství a v rámci sociální sféry se rovněž setkáváme s jiným definováním. (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

V odborné literatuře nalezneme řadu měřítek, dle kterých je tato široká a různorodá kategorie osob se zrakovým postižením členěna. (tamtéž)

Základním kritériem je obvykle zraková ostrost – visus. Toto kritérium se stalo hlavním a z tohoto úhlu přistupují ke kategorizaci nejčastěji oftalmologové. V některých případech ještě přidávají další hodnotící hledisko, a to stav zorného pole. (tamtéž)

Keblová (2001) udává, že diferenciacie vyžaduje povědomost o skupinách zrakových vad, které pro další souvislosti uvádí v níže uvedeném přehledu:

1. Z hlediska speciálně pedagogické praxe je důležitá doba vzniku poruchy a příčiny vzniku.

- vrozené poruchy – kongenitální, prenatální

- získané poruchy – postnatální, juvenilní, senilní

2. Z hlediska profesionální přípravy a další výchovy je důležitý časový horizont přetrvávání vady.

- krátkodobé poruchy – akutní
- dlouhodobé poruchy – chronické
- opakované poruchy – recidivující

3. Z hlediska poruchy orgánu, jeho anatomické struktury, popř. oslabení výkonu jsou rozeznávány poruchy:

- orgánové
- funkční

4. Z hlediska možnosti, resp. nemožnosti nápravy postižení dělíme poruchy na:

- reparabilní
- ireparabilní

5. Tradiční je u nás diferenciacce podle stupně zrakové vady:

- slabozrakost
- zbytky zraku
- slepota

„Představené možnosti klasifikace zrakových vad a poruch vycházejí z různorodých hodnotících kritérií a pouze při využití většího množství hodnotících přístupů je možné situaci člověka se zrakovým postižením komplexně zachytit. Klinickou kategorizaci zrakových vad obsahuje 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10).“ (Slowík, 2007, s. 62)

Tabulka 1 – Klasifikace zrakového postižení dle WHO

Položka	Druh zdravotního postižení
1.	<p>Střední slabozrakost</p> <p>- 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;</p> <p>Kategorie zrakového postižení 1</p>
2.	<p>Silná slabozrakost</p> <p>- 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;</p> <p>Kategorie zrakového postižení 2</p>
3.	<p>Těžce slabý zrak</p> <p>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;</p> <p>Kategorie zrakového postižení 3</p> <p>b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů</p>
4.	<p>Praktická slepota</p> <p>- 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;</p> <p>Kategorie zrakového postižení 4</p>
5.	<p>Úplná slepota</p> <p>- ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybou světelnou projekcí;</p> <p>Kategorie zrakového postižení 5</p>

Zdroj: *Klasifikace zrakového postižení podle WHO* [online]. [cit. 19.7.2014]. Dostupný z WWW: < <http://www.sons.cz/klasifikace.php> >.

„Speciálněpedagogické studie obvykle pracují se čtyřmi základními kategoriemi – nevidomí, zbytky zraku, slabozrací a poruchy binokulárního vidění. Jejich vymezení je prováděno vždy z pohledu medicínského, ale současně by mělo být doprovázeno specifikací, jež vychází z dopadů toho daného stupně postižení v rámci možností socializace.“ (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 41)

V soudobé speciální pedagogice osob se zrakovým postižením je tedy využívána čtyřstupňová klasifikace, která třídí tyto jedince na následující základní kategorie:

1. osoby nevidomé
2. osoby se zbytky zraku
3. osoby slabozraké
4. osoby s poruchami binokulárního vidění (tamtéž)

1.3.1 osoby nevidomé

Osoby nevidomé chápeme jako kategorii osob s nejtěžším stupněm zrakového postižení, do které patří děti, mládež a dospělí mající zrakové vnímání narušeno na stupni nevidomosti (slepoty). (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

„Nevidomost je ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 – světlocit.

Praktická nevidomost:

- a) pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60*
- b) binokulární zorné pole menší než 10 stupňů, ale větší než 5 stupňů kolem centrální fixace*

Skutečná slepota:

- a) pokles centrální zrakové ostrosti 1/60 – světlocit*
- b) binokulární zorné pole pod 5 stupňů a méně i bez porušení centrální fixace*

Plná slepota:

světlocit s chybnou světelnou projekcí až do ztráty světlocitu (amauróza).“ (Rozsival, 2006, s. 317)

Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) uvádí, že z pohledu doby vzniku může být nevidomost vrozená i získaná.

Nevidomí mají problémy získávat informace z okolního světa zrakovou cestou. Z tohoto důvodu převážně využívají kompenzační smysly, především sluch a hmat. U prakticky nevidomých osob je kladen důraz rovněž na rozvoj zraku, a to kvůli rozvoji prostorové orientace a samostatného pohybu. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Nevidomé osoby jsou tedy odkázány na využívání náhradních smyslů. Z pohledu užití speciálněpedagogických metod se stěžejní a nezastupitelnou stává kompenzace. Pro maximální rozvoj osobnosti nevidomého a utváření co nejdokonalejších představ nevidomého o okolním reálném světě je nutné, aby tito jedinci využívali jak nižší kompenzační činitele, mezi které řadíme hmat, sluch, čich a chuť, tak současně i vyšší kompenzační činitele, což jsou zejména myšlení, paměť, řeč, představivost, obrazotvornost. (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Nemožnost zrakového vnímání je příčinou toho, že nevidomí nemohou pracovat s běžným černotiskem, proto k psaní a čtení používají speciální bodové písmo. K jeho psaní se nejčastěji používá speciální pomůcka – Pichtův psací stroj. V tomto bodovém písmu jsou produkovány všechny tiskoviny pro nevidomé. (tamtéž)

Velmi důležité je, aby se nevidomá osoba naučila využívat i celou řadu speciálních elektronických pomůcek pro nevidomé, včetně osobního počítače. (Janková, Jílková in Kucharská, 2007)

Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) udává, že jedním z dalších dopadů absence zrakového vnímání jsou specifické potřeby v oblasti mobility. Nevidomost zásadně ovlivňuje možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu. K orientaci v prostředí využívají tito jedinci jednak průvodcovských služeb vidících, jednak speciální techniky,

zejména chůzi s bílou holí. K doprovodu a orientaci jsou nevidomým cvičeni speciální vodící psi.

U některých nevidomých osob se projevují problémy se začleněním do společnosti, které mohou pramenit z chybné výchovy, osobnostního vybavení jedince, z pohledu společnosti, ale i řady dalších příčin či jejich kombinací. (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

1.3.2 osoby slabozraké

Slabozrací jsou skupinou zrakově postižených s nejnižším stupněm postižení. Avšak zraková práce do blízka i do dálky pro ně představuje značnou zátěž projevující se rychlejším nástupem únavy. Používají optické kompenzační pomůcky. Někteří z nich mohou mít doporučeno omezení fyzické námahy a tělesné výchovy. (Janková, Jílková in Kucharská, 2007)

Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) uvádí, že na poli speciální pedagogiky představuje kategorii osob slabozrakých skupina dětí, mládeže a dospělých mající zrakové vnímání na stupni slabozrakosti.

*„Slabozrakost je charakterizována jako nevratný pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně nebo je zorné pole zúženo na 20 stupňů bilaterálně bez ohledu na centrální zrakovou ostrost. Slabozrakost je odborníky dělena na **lehkou a střední** (6/18 – 6/60) a **těžkou** (6/60 – 3/60). K problémům se sníženým vizem se často přidružují problémy s poruchami zorného pole, objevují se skotomy (výpadky) v zorném poli.“* (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 36)

Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) dále udává, že: *„Obecně v širokém pojetí je za slabozrakost považováno orgánové postižení obou očí, které i při optimální brýlové korekci činí jedinci problémy v běžném životě.“*

Jedná se o orgánovou poruchu zraku, která má významný vliv na kvalitu zrakového vnímání a činí tak jedinci problémy v běžném životě, snižuje rychlost a přesnost při získávání informací pomocí zraku, způsobuje problémy při orientaci v prostoru a při samostatném pohybu. (Novohradská, 2009)

Slabozrakost můžeme rozdělit na vrozenou a získanou, a to z toho důvodu, že k jejímu vzniku může dojít jak v období prenatálním, perinatálním, postnatálním, ale i dalším. (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Využitelnost zraku a kvalita zrakového vnímání je u slabozrakých osob odlišná, než je tomu u jedinců bez zrakového postižení. Nepříznivě se projevuje v rozvoji zrakového vnímání, dochází k jeho snížení, omezení nebo deformaci. V důsledku těchto nedostatků se často objevuje vytváření nepřesných, neúplných nebo zkreslených představ. Obvykle se důsledek slabozrakosti projevuje ve schopnosti podání grafického a pracovního výkonu. Problémy se rovněž mohou vyskytovat v oblasti prostorové orientace. Vesměs jsou slabozrací v pohybu pomalejší a méně jistí. Je zřejmé, že většina slabozrakých jsou jedinci se sníženou koncentrací, slabou pozorností, rychlejší unavitelností, pomalejším pracovním tempem a vyšší sugestibilitou. (tamtéž)

Cílem speciálněpedagogického působení je zajistit slabozrakým osobám možnost jejich maximálního rozvoje. Z tohoto důvodu je třeba, aby veškerá práce s těmito jedinci byla založena na využívání oslabeného zraku, ale za přísného dodržování zásad zrakové hygieny. Vedle soustavného a zároveň přiměřeného rozvoje zrakového vnímání je třeba vizuální nedostatky do jisté míry kompenzovat zbylými smysly, ale také schopnostmi vyšších nervových funkcí. (tamtéž)

1.3.3 osoby se zbytky zraku

Podle Požára (1996) jsou osoby se zbytky zraku skupina na hranici mezi osobami slabozrakými a nevidomými.

U těchto jedinců je vizus snížený v rozsahu 3/60 - 1/60 nebo je zorné pole omezeno na 5 až 10 stupňů kolem centrální fixace. V některých případech se jedná o zrakovou vadu ustálenou, v jiných dochází k progresi, nebo naopak k určitému zlepšení. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Z hlediska speciální pedagogiky jsou osoby se zbytky zraku pojímány jako jedinci, jejichž zraková vada se pohybuje na rozmezí praktické slepoty a těžké slabozrakosti. (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Stejně jako je tomu u slabozrakých také, u osob se zbytky zraku dochází ke snížení až deformaci zrakových schopností a k problémům při prostorové orientaci. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Výrazná limitace možností využívání zraku a souběžná potřeba získávání dostatečného množství informací pro plnohodnotný život vyžaduje pracovat cestou tzv. dvojmetody. Prakticky to znamená, že jedinci se zbytky zraku kombinují postupy a metody, které jsou využívány u osob nevidomých i slabozrakých. (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) dělí částečně vidící jedince na dvě skupiny – ti, jež se více přiklánějí ke způsobu poznávání nevidomých (využívají více kompenzačních smyslů), a ti, kteří upřednostňují způsob poznávání vidomých (využívají postiženého smyslu).

Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) dále uvádí, že žáci se za pomoci optických korekčních pomůcek učí číst zvětšený černotik, ale zároveň se s přihlédnutím k omezeným zrakovým možnostem učí i Braillovo písmo. K tomu je nutné rozvíjet nejen zrakové schopnosti, ale spolu s tím také hmatové vnímání a všechny další kompenzační činitele.

1.4 Specifika osobnosti zrakově postiženého

Litvak (1979, s. 10) ve své publikaci uvádí, že: „*Podstatný význam pro rozvoj psychiky má doba vzniku slepoty nebo slabozrakosti. Časový parametr je natolik důležitý, že se podle něho nevidomí diferencují na dvě skupiny: nevidomí od narození a osleplí. Do první skupiny patří osoby, které ztratily zrak do vytvoření řeči, tj. přibližně do tří let, a které nemají zrakové představy, do druhé, které osleply v následujících obdobích života a zachovaly si v té či jiné míře v paměti zrakové obrazy. Je zcela zřejmé, že čím později se naruší zrakové funkce, tím menší vliv má anomální faktor na rozvoj a projevy různých stránek psychiky.*“

1.4.1 jedinec s vrozeným zrakovým postižením

Charakter i tempo individuálního psychického vývoje i jeho zvláštnosti jsou dány dynamickým vztahem, který spočívá ve vzájemném působení vlastností určitého organismu a určitého prostředí. Na jedné straně dítě přijímá a zpracovává vnější podněty a na straně druhé své prostředí individuálně svými typickými projevy ovlivňuje. (Kudelová, Květoňová, 1996)

„Zraková vada ovlivňuje vývoj takto postiženého dítěte v závislosti na charakteru handicapu, jeho závažnosti, ale často i na době, kdy vznikl, a jeho etiologii. Každá zraková vada má svoje specifické znaky a ty mohou ovlivnit vývoj postiženého dítěte a jeho další život.“ (Vágnerová, 1995, s. 11)

Vrozená vada je pro psychický vývoj dítěte velkou zátěží. Jeho vývoj se tak může odehrávat odlišně od vidících. Vrozené postižení ovlivňuje rovněž postoje rodičů k dítěti, které je již od začátku svého vývoje hodnoceno jako handicapované. Rozhodující význam pro zdárný vývoj zrakově postiženého dítěte má to, jaký postoj a očekávání k němu rodiče zaujmou. Ty pak ovlivňují dítě již nejranějším věku a působí na něj prakticky celý život. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

„Chybění nebo nedostatek zrakových podnětů je příčinou smyslového strádání (senzorické deprivace). V tomto případě jde o jev velmi závažný, protože zrakové vnímání je jedním z nejvýznamnějších zdrojů informací o okolním světě.“ (Vágnerová in Keblová, 1996, s. 10)

Dle Vágnerové (2012) závažná zraková vada ovlivňuje rozvoj poznávacích procesů zejména u vrozeně postižených. Za normálních okolností přináší zrakové vnímání většinu informací o okolním světě a umožňuje tak člověku získat mnohé zkušenosti, porozumět mu a orientovat se v něm. Jestliže je přísun těchto podnětů omezený, nebo dokonce chybí, je nutné jej nějak nahradit.

Vágnerová (2012) uvádí tvrzení, že **rozvoj myšlení je u jedinců se zrakovým postižením ve větší míře spojen s rozvojem řeči**. Řeč má pro tyto osoby větší význam než pro vidomé. Vyjma její komunikační a kognitivní funkce lze v tomto případě hovořit i o kompenzačním významu verbálních dovedností, neboť pomáhají nahradit omezené zrakové vnímání. Tyto dovednosti napomáhají přiměřenému rozvoji poznávacích schopností a do určité míry nahrazují chybějící smyslovou zkušenost. Celková úroveň verbální inteligence není na zrakovém postižení přímo závislá, a pokud má takto postižený jedinec alespoň průměrné předpoklady a zároveň žije v dostatečně podnětném rodinném prostředí, nedochází k opoždění rozvoje jeho inteligence.

„Nevidomé dítě získává mnohé informace na základě slovního vysvětlení, doplňovaného smyslovými zkušenosti, které jsou mu dostupné. Na řeči v mnohem větší míře závisí i

socializace, kontakt se společností, protože zmenšuje jinak značnou izolovanost zrakově postiženého dítěte.“ (Vágnerová in Keblová, 1996, s. 15)

Charakter a zvláštnosti slovní zásoby nevidomých dětí jsou modifikovány charakterem sensorické deprivace a dominancí hmatového a sluchového vnímání. Obsahová stránka řeči mívá své specifické rysy, a to z důvodu nepřesného pochopení významu některých slovních označení. (tamtéž)

„Nevidomé děti preferují nepřímé poznávání prostřednictvím řeči, protože je pro ně snazší a rychlejší. Narušení rovnováhy mezi vývojem praktických zkušeností a vývojem řeči, redukce možnosti vnímání, a tudíž odpovídajících představ a z toho zákonitě vyplývající preference řeči jsou základem verbalismu zrakově postižených. To znamená, že mnohá slova, která takové dítě užívá, mají chudší či nepřesný významový obsah, nebo jsou dokonce používána naprosto bez porozumění.“ (Vágnerová in Keblová, 1996, s. 15)

Paměť má pro zrakově postižené mnohem větší význam než pro intaktní jedince. Zejména nevidomí jsou odkázáni na uchování různých informací v paměti. V důsledku specifické situace dochází ke kompenzačnímu rozvoji zejména sluchové paměti. Již ve školním věku je mechanická paměť zrakově postižených dětí lepší než u dětí zdravých. (Novohradská, 2009) „*Ve větší míře se uplatní i hmatová paměť, kterou vidící lidé téměř nevyužívají*“. (Vágnerová, 2012, s. 200)

1.4.2 oslabení a ztráta zraku v průběhu života

Oslabení či ztráta zraku výrazně ovlivní osobnost člověka se zrakovým postižením. Vrozené zrakové postižení má dopad na kvalitu utváření představ, pojmů, abstraktního myšlení, kvalitu řeči, na rozvoj pohybu a schopnost orientovat se v interiéru i exteriéru, na rozvoj komunikace a utváření sociálních vztahů. Výše popsané oblasti vývoje osobnosti jsou tím méně zasaženy, čím později ke ztrátě či oslabení zrakového vnímání dojde. (Moravcová, 2004)

Vágnerová (1995) upozorňuje na významnost doby vzniku zrakové vady. Doba vzniku vady je důležitá z hlediska subjektivního zpracování zátěže, kterou s sebou defekt přináší. Později získané postižení působí jako trauma, je změnou situace k výrazně horší variantě. Získaná vada, při které si dítě již uvědomuje ztrátu určitých kompetencí a její trvalost, je

subjektivně větší zátěží než vrozené postižení, které pro samotné dítě žádnou určitou ztrátu neznamená.

Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) ve své publikaci uvádí Čálkovo tvrzení, dle kterého je z vývojového hlediska důležité, zda ztráta zraku postihla jedince s osobností už plně zformovanou nebo takového jedince, u kterého není osobnost v dospělé formě ještě utvořena.

Získaný handicap ve školním a adolescentním věku bývá velmi traumatizující událostí. Otázky otevřené budoucnosti působí jako nejasné, často tabuizované. Tato potřeba může být deprivována především v případech progresivních a nově vzniklých vad. (Finková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Důsledkem většího osamostatnění jedince zaznamenáváme větší zásah do jeho psychické stability. Snížené sebehodnocení a zároveň zvýšenou emocionální labilitu, která je způsobena konfrontací s prožitkem neúspěchu ve školní práci, nepřijetí sociální skupinou v důsledku selhávání při společných činnostech je nutné včas podchytit a nepodcenit možnost vzniku těžkých psychických poruch. Ty vznikají z důvodů neustálého vystavování jedince stresujícím prožitkům, které mohou vést k jeho neurotizaci. Citlivé řešení problémů, posilování osobnosti jedince, hledání odpovídajícího způsobu vzdělávání je předmětem péče odborníků ze speciálně pedagogických center, pedagogicko-psychologických poraden a rovněž Centra zrakových vad. (Moravcová, 2004)

Dle Finkové (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) lze na ztrátu zraku v dospělém věku, a to úplnou či částečnou, pohlížet z více hledisek. Záleží na skutečnosti, zda jedinec přijde o zrak náhle, nebo se jedná o progresivní vadu či onemocnění, které postupnou ztrátu zraku vyvolává. Důležitou roli hraje rovněž skutečnost, zda se jedná o ztrátu vrozenou či získanou. V případě vrozeného či získaného postižení v raném věku, které se postupně zhoršuje či stagnuje na určité úrovni, se ve většině případů naučí postupně jedinec s tímto postižením žít, do určité míry se s ním smíří a jeho průběh bere jako nutný vývoj. Odlišná situace nastává při náhle získaném handicapu, kdy jedinec není na tuto situaci ani zdaleka připraven. Získaný defekt postihuje vývoj funkcí osobnosti, které se až do vzniku postižení vyvíjely normálně. V tomto případě jsou rovněž kladeny daleko větší nároky na adaptaci, především v oblasti postižené funkce a kompenzačních funkcí.

2 Socializace jedince se zrakovým postižením

„Lidský jedinec přichází na svět jen jako potenciální člověk. Člověkem se stává v procesu socializace, jehož výsledkem je získání specificky lidských způsobů psychického reagování, vnímání, myšlení, cítění a konání, tedy osvojení si vlastností, které mu umožňují život ve společnosti.“ (Sollárová in Výrost, Slaměník, 2008, s. 49)

V pedagogickém slovníku nalezneme následující definici socializace: *„Celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu, a začleňuje se tak to společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 225)

Procházka (2012) uvádí, že v průběhu procesu socializace lze najít řadu logických etap charakterizovaných z vývojového hlediska. Socializaci můžeme takto rozdělit do tří etap:

1. etapa první, kdy dochází k identifikaci dítěte s matkou,
2. etapa druhá je charakteristická tím, že se chce jedinec osamostatnit a nalézt své místo ve společnosti,
3. v rámci poslední etapy se jedinec začleňuje do širších sociálních vztahů a systému sociálních rolí, které již nejsou vymezovány pouze životem v rodině, ale vstupem do dalších sociálních skupin.

Dle Heluse (2011) je základním mechanismem socializace učení, specifičtěji vymezené jako sociální učení. Učení se stává sociálním učením zejména svým cílem vybavit jedince způsobilostmi být mezi lidmi jako partner, spolupracovník, občan, přítel – člen lidského společenství v mnohotvárnosti jeho projevů a forem.

Renotírová (2005) poukazuje na skutečnost, že socializace se dovršuje aktivní nebo pasivní účastí na kulturním životě společnosti. Je podmíněna sociabilitou, což je individuální schopnost socializace, kterou se lidé navzájem odlišují.

„Socializace osob se speciálními vzdělávacími potřebami má svá specifika, která jsou dána druhem a stupněm postižení v určitém věku. Tito jedinci mají ztížené podmínky při začleňování se do společnosti.“ (Renotírová, 2005, s. 10)

2.1 Specifika socializace jedinců se zrakovým postižením

„Zraková vada je i ve své nejzávažnější variantě, tj. nevidomosti, společensky nejméně odmítaným postižením. V minulosti byly těmto lidem přičítány výjimečné schopnosti, jako je např. vynikající hudební sluch či schopnost vidět do budoucnosti. I dnešní společnost počítá na jedné straně s naprostou závislostí a nemožností úplného osamostatnění nevidomých lidí, a na druhé straně připouští, že nevidomost je vyvážena předpoklady pro cosi, co jinak není běžné. Ve vztahu k nevidomým převažuje soucit a tendence manipulovat tyto lidi do pozice pasivního příjemce péče vidících, sklon k jejich dehonestaci (vysmívání a opovrhování) je relativně vzácný.“ (Vágnerová, 2012, s. 207)

Závažnějším zrakovým postižením je omezena možnost získat všechny potřebné sociální zkušenosti a naučit se reagovat požadovaným způsobem. Lidé, postrádající tuto zkušenost, se mohou chovat poněkud odlišně a jevit se svému okolí jako méně kompetentní. Existuje možnost, že nevidomý člověk bude u ostatních lidí vyvolávat jiné, někdy i negativní reakce, mohou se k němu chovat nestandardním způsobem, a tak zpětně posilovat jeho odlišné chování. (Vágnerová, 2012)

Podle Ludíkové (1989) je socializace zrakově postižených proces, v rámci kterého dochází k postupnému vrůstání těžce zrakově postižených jedinců do společnosti. Při tomto procesu probíhá přizpůsobování jedince prostředí, ale zároveň také naopak, zrakově postiženým lidem se přizpůsobuje prostředí. V případě, že hovoříme o socializaci zrakově postižených jedinců, je nutné si uvědomit, že tato socializace probíhá za zcela jiných podmínek, než je tomu u intaktních jedinců. *„V oblasti socializačního vývoje dochází k různým odchýlkám a modifikaci standardních projevů. Většina z nich není pro zrakově postižené děti specifická a setkáme se s nimi u jakkoliv handicapovaných jedinců.“ (Vágnerová in Keblová, 1996, s. 16)*

„V socializačním vývoji zrakově postiženého dítěte je několik významných mezníků. Prvním z nich je doba potvrzení zrakového handicapu a jeho označení nějakou diagnózou. Tato informace změní postoje rodičů k dítěti, a ovlivní tak sekundárně i jeho další osobnostní vývoj. Mnohdy lze mluvit až o krizi rodičovské identity.“ (Vágnerová in Keblová, 1996, s. 16)

Pro rodinu i dítě je rovněž velmi důležité období zařazení do mateřské nebo základní školy, kdy je dítě poprvé konfrontováno se skutečností, že je odlišné od ostatních. K tomuto

uvědomění dojde až už je ve škole speciální, nebo v běžném zařízení. (Vágnerová in Keblová, 1996)

Dalším zátěžovým obdobím ze socializačního hlediska je volba povolání a přechod ze školy do zaměstnání. Zrakově postižený jedinec se zde může setkat s rozmanitými reakcemi. Některé z nich mohou, především u nepřipraveného, nezralého a sociálně infantilního adolescenta působit jako trauma, zejména pokud jsou v rozporu s jeho dosavadními zkušenostmi a očekáváním. V jejich důsledku mohou být u postižených stimulovány obranné projevy, které nemusí být vždy zcela přiměřené. Typické pro takovou situaci bývá zdůraznění negativní odlišnosti, tj. defektu. Lze hovořit o krizi identity, kdy si mladistvý uvědomí, že defekt je skutečně jeho nezměnitelnou součástí, a je nutné k němu najít nějaký přijatelný postoj. Ve všech výše uvedených situacích hrají stěžejní roli postoje rodičů i široké veřejnosti, neboť ony dávají postižení, v tomto případě zrakovému, určitý význam. (Vágnerová in Keblová, 1996)

Je možno tedy konstatovat, že kvalita sociálního prostředí vidících ovlivňuje zrakově postiženého jedince, jeho vývoj a jím volený způsob adaptace. Jsou to tedy členové rodiny a vidící přátelé, kdo v největší míře ovlivňuje postoje zrakově postižených osob k nezávislosti. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

2.2 Rodina dítěte se zrakovým postižením

Narození dítěte s postižením představuje pro rodinu velkou zátěž. Rodiče se vyrovnávají s pocitem selhání, pocitem neschopnosti přivést na svět zdravé dítě bez postižení, jsou naplněni obavami z budoucnosti a reakcemi okolí. V případě, že se postižení či onemocnění projeví u dítěte později, není normalita rodičů ohrožena tolik, jako je tomu v případě narození dítěte s postižením. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Smýkal (1986) doporučuje co nejdříve ovládnout všechny emoce a zajistit v rodině zdravé ovzduší trvalé pohody. Dále uvádí, že rodiče po zjištění trvalé těžké zrakové vady procházejí obvykle čtyřmi následujícími fázemi:

1. Fáze **šoku** – dochází k dočasnému omezení reálného myšlení rodičů. Nemohou uvěřit tomu, že jejich dítě bude trvale postiženo. V této fázi je velmi důležité, aby se rodiče dostali do kontaktu s příslušnými odborníky.

2. Fáze **bloudění** – pozvolna převládá otázka, proč právě naše dítě nevidí. V rodině se mohou vyskytnout nevyslovené myšlenky, kdo za to může. Tyto konflikty se přenášejí do výchovného působení. Na jedné straně může být dítě zanedbáváno, spolupráce je narušena, na straně druhé se jeden z rodičů na dítě upne a vede je k jednostranné citové závislosti. V tomto případě se jeví jako nejvhodnější řešení návštěva očního lékaře, který osvětlí otázky vzniku oční vady, a konzultace se speciálním pedagogem, který rodičům vysvětlí podmínky úspěšné výchovy takto postiženého dítěte.

3. Fáze **orientace** – rodiče se začínají orientovat správným směrem, pravidelně vyhledávají odbornou pedagogickou pomoc. Dochází k vyrovnání se se situací a začínají výchovu plánovat.

4. Fáze **akce** – rodiče soustřeďují své síly a schopnosti ve prospěch dítěte. Již mezi nimi nejsou zásadní názorové rozdíly na cíle výchovy a soustřeďují se na výchovu aktivního samostatného jedince.

Výše uvedené fáze jsou individuální, různě dlouhé a vzájemně se prolínající. (Smykal, 1986)

Dítě se zrakovým postižením potřebuje při výchově stejné množství nejen lásky, ale i důslednosti, jako dítě intaktní. Jeho základní potřeby nejsou odlišné od potřeb ostatních dětí. (Kudelová, Květoňová, 1996) Pro budoucnost dítěte se zrakovou vadou má největší a rozhodující význam péče v rodině. V případě, že se v tomto období o dítě nikdo nezajímá, je ponecháno samo sobě, může dojít k nenapravitelným škodám. V mnoha případech rodiče těchto dětí nevědí, jak je vychovávat, a nedovedou k nim zaujmout správný postoj. V praxi nalezneme dva extrémy. Jedním je situace, kdy rodiče pokládají dítě za neschopné a neučí je ani základní sebeobsluže. Nechápu, že tyto děti touží po činnosti a pohybu stejně jako děti zdravé. Hýčkáním a zpříjemňováním života při každé příležitosti jim doslova potlačují jejich touhu po činnosti. Druhým extrémem jsou rodiče, kteří se dítěti vůbec nevěnují. Dítě tak není vyvinuto tělesně, rozumově ani citově, nedisponuje potřebnou slovní zásobou. (Fišer a kol., 1968)

Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) uvádí, že výchova je systematický proces rozvoje, jehož kvalitu a průběh nejvíce ovlivňuje rodinné prostředí. Pro výchovu dítěte s postižením pak vymezují následující obecné zásady a typy zefektivňující tento proces:

- Právem každého dítěte je být milováno a přijímáno ve své rozmanitosti – rozdílnost mezi lidmi vytváří přirozenou rozmanitost.
- Dítě přichází na svět s určitými předpoklady, které je možné individuálně rozvíjet. Tyto schopnosti a dovednosti můžeme rovněž posilovat i u těžce zrakově postiženého dítěte za využití speciálních zásad a postupů.
- Každý člověk má nárok na samostatný život dle svých možností. Samostatnost nechápeme jako odmítání pomoci, ale jako reflexi vlastních možností, schopností a dovedností samotným dítětem a akceptaci jeho okolí. Ochranitelský přístup může úplně zabránit rozvoji dítěte k soběstačnosti a samostatnosti, kterou je třeba rozvíjet již od raného věku.
- Dítě s postižením má potřebu ve výchově vnímat hranice chování stejně jako děti intaktní. Tyto hranice určují rodiče a je stěžejní, aby neposkytovali svému dítěti s postižením výchovu bez hranic, zodpovědnosti za své činy a jasných pravidel, která dodávají pocit jistoty.

Výchovné působení některých rodičů je nasměřováno k vynikajícím výkonům jejich dítěte ve všech aktivitách. V těchto případech je čas, který by měl být věnován nácviku běžných životních situací, výcviku porušeného smyslu a rozvoji zbylých smyslů, věnován intenzivnímu studiu. Dochází tak k situaci, kdy je dítě jednostranně přetěžováno. Zejména pak děti s omezenými intelektovými schopnostmi se cítí opětovně nespokojeny, často odmítají přístupy rodičů, což nepříznivě ovlivňuje citovou vazbu na rodiče, ale současně i přijímání vlastního zrakového postižení. (Keblová, 2001)

Negativně působí také tzv. verbální (slovní) výchova. Rodiče pociťují radost a uspokojení z toho, že jejich nevidomé dítě dovede mnoho básní a písní, že se v předškolním věku dovede pěkně vyjadřovat, ale podceňují pohybovou výchovu, tělesnou výchovu a výcvik ruky. To má za následek nezvládnutí manuálních schopností. (tamtéž)

Finková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) poukazuje na skutečnost, že důležitou součástí rodiny jsou také sourozenci postiženého dítěte. Pro rozvoj věkově přiměřené sociální zralosti a pro růst dovedností dítěte ve společenském styku jsou důležité kvalitní vztahy mezi sourozenci. Podle Keblové (2001) není vhodné postižené dítě podceňovat ani rozmazlovat.

Nemělo by mít v rodině výsady a nemělo by být ve srovnání se sourozenci nijak zvýhodňováno. Je důležité, aby se nestalo středem rodiny, nýbrž její součástí. „*Soustředí-li se rodiče přespříliš na dítě s postižením a věnují-li mu plně svůj čas, mohou tímto přístupem zatížit výchovu sourozenců. Může se však také stát, že rodiče naopak dítě s vadou přehlížejí a zaměřují se na dítě bez postižení. Rodiče přitom mohou využívat odlišnosti mezi dětmi k jejich vzájemnému rozvoji.*“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

2.3 Integrace, inkluze

Termín integrace pochází z latiny a v doslovném překladu znamená znovu vytvoření celku. Tento pojem je užíván v různých oblastech našeho života ve smyslu sjednocení, ucelení, splnutí, zapojení, začlenění, apod. (Uzlová, 2010)

V pedagogickém slovníku je pojem integrace definován společně s pojmem integrované vzdělávání, a to tímto způsobem: „*Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 94)

Jesenský (1998, s. 23) ve své publikaci uvádí následující tvrzení: „*Integrace znamená sjednocování postojů, hodnot, chování a směřování aktivit různého druhu. Ovlivňuje jak interpersonální a skupinové vztahy, tak identitu jednotlivců a skupin. Její potřeba vzniká při kontaktu dvou navzájem se odlišujících jevů, situací, postojů nebo aktivit. Tyto se mohou projevit ve formě stresů, konfliktů a problémů narušujících rovnováhu a harmonii vztahů, jistotu a spokojenost životního běhu. Integrace je jeden z prostředků, které pomáhají takovéto rozpory překonat.*“

V případě integrace jedinců se zrakovým postižením popisuje Jesenský (2003, s. 35) tento proces následovně: „*Integrace zrakově postižených je dnes chápána jako proces vzájemného přizpůsobování se (koadaptace) a obohacování se minority zrakově postižených a majority intaktních, jako soužití jeden pro druhého a nejen jako život vedle sebe a už vůbec ne jako život proti sobě.*“

V souvislosti s handicapovanými lidmi je pojem integrace dnes už obecně velmi známý, obsahově je však stále možná obtížně srozumitelný. Fakticky je tímto termínem označován nejvyšší stupeň socializace člověka a z důvodu, že integrace je chápána už jako dlouhodobě zvolený trend, došlo k tomu, že se toto slovo stalo až možná nepřírozeným vyjádřením tendencí ve vývoji vztahu mezi společností a jejími znevýhodněnými členy. (Slowík, 2007)

Podle Slowíka (2007) se handicapovaný člověk potřebuje do lidského společenství integrovat v řadě oblastí odpovídajících pestrosti života v naší populaci. Do těchto oblastí řadíme **školskou integraci, pracovní integraci a společenskou integraci.**

„Dosavadní stav řešení problémů integrace lze shrnout a typologizovat ve dvou základních přístupech (asimilačních a akomodačních směrech) a také ve dvou odlišných definicích integrace. Každý z těchto směrů má svá pozitiva i negativa.“ (Jesenský, 1998, s. 24)

Tabulka 2 – Přístupy v sociální integraci

ASIMILAČNÍ PŘÍSTUP pro společnost zpočátku snazší, celkově však méně výhodný	ADAPTAČNÍ (KOADAPTAČNÍ) PŘÍSTUP pro společnost zpočátku náročnější, celkově však výhodnější
znevýhodnění je záležitostí konkrétního jedince, jeho sociální integrace závisí na schopnosti přizpůsobit se společenské majoritě, která určuje pravidla soužití	znevýhodnění je společný problém konkrétních osob a celé společnosti, snahu jedince o sociální integraci podporuje společnost vstřícnými opatřeními (např. odstraňování bariér), přizpůsobování je vzájemné

(Zdroj: Slowík, 2007)

V současnosti je více než jisté, že ani ve výhodnějším koadaptačním směru nemůžeme spatřovat konečnou fázi integračního procesu. Vývoj v přístupu k zapojování jedinců s postižením do společnosti přechází k modernímu trendu, který je charakteristický tzv. inkluzivními postupy. (Slowík, 2007)

Jako synonymum integrace bývá v mnoha případech vnímán a prezentován pojem inkluze. Častěji používané a přesnější je však pojetí inkluze jako vyššího stupně integrace, vyšší kvality. Inkluze se týká všech žáků a studentů, a ne pouze těch, kteří mají speciální vzdělávací

potřeby, a současně také ostatních lidí jako jsou rodiče, učitelé, asistenti, poradenská pracovníci atd. (Uzlová, 2010)

Slowík (2007, s. 32) ve své publikaci vymezuje, že: *„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“*

Zatímco při integraci se soustředíme na potřeby jedince se znevýhodněním, které se snažíme naplnit, pro inkluzi je typické zaměření na potřeby všech vzdělávaných, celková změna atmosféry ve škole, kvalitní výuka pro všechny děti a prospěch pro všechny žáky i pedagogy. (Uzlová, 2010) V inkluzivním přístupu jsou tedy jedinci s postižením zapojováni do všech běžných činností jako lidé bez postižení. V případě, kdy je to možné, nejsou přitom využívány žádné speciální prostředky a postupy. Adekvátní pomoc a podpora nastupuje pouze v situacích, kdy je to nezbytně nutné. Ve výše uvedeném lze spatřovat zásadní posun od integračních postupů spočívajících právě v zajištění speciálních prostředků, podpory a péče pro osoby s postižením, aby mohli být tito jedinci následně zapojováni do většiny činností v běžném životě. (Slowík, 2007)

2.3.1 Integrované vzdělávání žáků se zrakovým postižením

„Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je legislativně v rámci České republiky ukotveno ve „školském zákoně“ č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. Dalším podstatným dokumentem je vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů. Toto samozřejmě platí i pro žáky se zrakovým postižením, jejich specifické potřeby je třeba v rámci edukačního procesu akceptovat v nejvyšší možné míře.“ (Ludíková a kol., 2012, s. 66)

Nástup do školy je pro dítě se zrakovým postižením i celou jeho rodinu velmi významným obdobím a sociálním mezníkem. U dětí s postižením zároveň funguje jako potvrzení určité úrovně normality a pocitu, že je jejich dítě schopno vykonávat stejné činnosti jako jeho intaktní vrstevníci. (Novohradská, 2009). Vzdělávání i jeho forma má velký vliv na kvalitu života žáků a studentů se zrakovým postižením. Tito jedinci mají samozřejmě právo na vzdělání, jako intaktní většina. (Ludíková a kol., 2012) Růžičková (in Finková, Ludíková,

Růžičková, 2007, s. 77) upozorňuje, že: „*Integrace je pouze jednou, ale nutno říci, že v poslední době více žádanou, cestou výchovně-vzdělávacího působení v rámci školských institucí.*“

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, umožňuje dva způsoby realizace integrovaného vzdělávání. Mimo individuální integraci, která je v naší republice mnohem častější a jsou pro ni také lepší předpoklady, nabízí integraci skupinovou, která však předpokládá vytvoření speciální třídy na základní škole. (Růžičková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Obě uvedené formy integrace mají své výhody i nevýhody. Individuální integrace znamená úplné začlenění dítěte s postižením do přirozeného sociálního prostředí majoritní společnosti, které je zde představováno skupinou zdravých žáků. Tato situace je náročná na odborné vedení a prostředky speciálně pedagogické podpory. V případě speciálních tříd základních škol je princip speciálně pedagogického vedení ve třídě zachován, působí zde speciální pedagog a jsou zde zajištěny ostatní prostředky speciálně pedagogické podpory. (Müller a kol., 2001)

Integrované vzdělávání je ovlivněno mnoha okolnostmi a vyžaduje řadu opatření. Nezastupitelnou úlohu má kontakt s poradenským zařízením, většinou se speciálně pedagogickým centrem, které je nápomocno škole, rodině a především samotnému žákovi v procesu integrace. Je důležité, zda je samotný žák či student na integraci připraven, jakými disponuje dovednostmi, vědomostmi, znalostmi, zda je samostatný, zda se u žáka nevyskytuje ještě další postižení, které by mohlo ovlivnit úspěšnost integrovaného vzdělávání. Mezi důležité faktory patří i to, jaké zkušenosti má konkrétní vzdělávací instituce s integrací zrakově postižených žáků a studentů, její vybavení kompenzačními pomůckami atd. (Ludíková a kol, 2012)

O přijetí zrakově postiženého žáka do běžné základní školy rozhoduje ředitel školy (řídí se výše uvedenou Vyhláškou č. 73/2005 Sb.) ve znění pozdějších předpisů se souhlasem zákonného zástupce žáka a na doporučení poradenského zařízení, kterým je SPC pro zrakově postižené. Toto doporučení má podobu Odborného podkladu pro speciální vzdělávání, ve kterém jsou blíže vymezeny podmínky pro úspěšnou integraci žáka se zrakovým postižením. Tato doporučení se týkají např.:

- vypracování individuálního vzdělávacího plánu,

- doporučení individuální pedagogické péče v oblasti např.: prostorové orientace a samostatného pohybu, práci s kompenzačními pomůckami, psaní na PC a práce na PC atd.,
- doporučení dalšího pracovníka – asistenta pedagoga,
- doporučení kompenzačních pomůcek – např. Pichtův psací stroj, kreslenky, různé optické pomůcky,
- doporučení úprav prostředí. (Novohradská, 2009)

Nutnou součástí výchovně vzdělávacího procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je dle vyhlášky č. 73/2005 Sb. vypracování individuálně vzdělávacího plánu (IVP). (Růžičková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Tato vyhláška říká, že individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálněpedagogického vyšetření, případně psychologického vyšetření provedeného školským poradenským zařízením. Je nutné brát v úvahu doporučení praktického lékaře nebo dalších odborných lékařů, vyjádření zákonných zástupců apod. IVP je součástí dokumentace žáka. (Ludíková a kol., 2012)

Růžičková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) uvádí skutečnost, že všechny údaje, které by měl obsahovat IVP, nalezneme ve Vyhlášce č. 73/2005 Sb., a z tohoto důvodu uvádí jen ty, které považujeme za klíčové pro úspěšnou integraci:

- seznam kompenzačních, edukačních a reedukačních pomůcek,
- nutnost dalšího pedagogického pracovníka ve výuce,
- návrh na snížení počtu žáků ve třídě nebo pracovní skupině,
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Týmová práce učitelů a samotných žáků s postižením je velmi důležitým předpokladem pro úspěšnou integraci. Je vhodné, aby si žák už od začátku sám dokázal říct, co zvládá a co potřebuje pro výuku. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007) Renotiérová (2005) upozorňuje, že snad nejdůležitější je, aby žák se speciálními vzdělávacími potřebami

vstupující do integrované výuky disponoval alespoň z části nezbytnými vědomostmi a dovednostmi srovnatelnými s jeho vrstevníky. Učitel běžné třídy by měl být podrobně informován o potřebách a zvláštностech postiženého dítěte. Měl by znát jeho současnou úroveň vědomostí a dovedností.

Důležitou podmínkou integrace je příprava třídního kolektivu na přijetí spolužáka s postižením. Je vhodné dětem předem poskytnout informace o některých aspektech postižení, zodpovědět jejich otázky a rozptýlit různé předsudky nebo obavy. (Renotíerová, 2005) Spolužáci mohou svým chováním usnadnit žáku s postižením řadu situací např. pohyb po škole, přesuny mezi budovami apod. (Květoňová, Hamadová, Nováková, 2007)

Rodiče by měli přijmout všechny formy pomoci při překonávání počátečních adaptačních obtíží. V tomto směru je nezastupitelná úzká spolupráce s učitelem v běžné škole. Samozřejmostí je stálá spolupráce s odborníky speciálněpedagogického centra. Za přínosné lze považovat i setkávání s rodiči nepostižených spolužáků. (Renotíerová, 2005)

„Velkou výhodou v případě integrovaného vzdělávání je možnost každodenního setkávání takto postiženého žáka či studenta s intaktní populací, a naopak přítomnost handicapovaného žáka v běžné třídě či studijní skupině může obohacovat ostatní žáky.“ (Ludíková a kol., 2012, s. 68)

Od integrovaného vzdělávání jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami v běžných školách se odlišuje inkluzívní vzdělávání. Tento způsob vzdělávání má své vlastní principy. Předmětem snahy všech zúčastněných není pouze zařazení znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na prospěch pro obě strany. Základem inkluzívního neboli společného vzdělávání je přesvědčení, že všichni žáci mají právo být vzděláváni ve skupinách se svými vrstevníky. Inkluzívní škola přijímá všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině a vzdělává je podle jejich individuálních potřeb. Různorodost je v této situaci vnímána jako obohacení a přínos. (<http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>) [online].[cit. 6.8.2014]

2.3.2 Inkluze při volnočasových aktivitách

Každé dítě má poměrně hodně volného času. Způsob, jakým je tento čas naplněn, hraje významnou roli v jeho rozvoji. Důležitým prostředkem učení a zároveň klíčovým prvkem ve vývoji dítěte se zdravotním postižením jsou aktivity, kterým se dítě věnuje dobrovolně a cítí se při nich dobře. (Uzlová, 2010)

Přínos integrace a inkluze v rámci volnočasových aktivit spatřujeme v tom, že děti se znevýhodněním jsou nenásilnou formou konfrontovány s realitou, mají možnost poznat běžné situace každodenního života a zvykat si na ně v prostředí nepodléhajícímu takovým pravidlům a organizaci jako školní vyučování. Mnohem důležitější je ale skutečnost, že se učí od svých vrstevníků nápodobou, bezděčně a s chutí, což má pro ně často větší význam než hodiny strávené ve škole. Z tohoto důvodu se mnohdy zapojují děti s postižením do zájmových činností bez výrazných speciálních opatření, přirozeně a samozřejmě. V některých případech je třeba zabezpečit potřebnou oporu, stanovit metody a postupy práce. K začlenění dítěte se zdravotním postižením ve volném čase mezi zdravé vrstevníky je nanejvýš důležité zvolit pro ně takové aktivity, při nichž bude v co největší míře eliminováno jeho znevýhodnění. (tamtéž)

Uzlová (2010) dále uvádí, že vhodný výběr zájmových činností dítěti mimo jiné nabízí:

- možnost uvolnění, odreagování a zábavu,
- příležitosti k nácviku sociálních dovedností,
- možnost navázat nová přátelství,
- pocit úspěchu po dosažení určitého výkonu, posílení sebevědomí,
- možnost srovnání s intaktními vrstevníky,
- pocit příslušnosti ke skupině, příležitost zapojit se a spolupracovat na dosažení společného cíle,
- příležitost k uplatnění kreativity,
- příležitost objevit netušené nadání,

- zlepšení sportovní výkonnosti,
- rozvoj samostatnosti.

Neformální vzdělávání je ve své sociálně inkluzivní podobě pro děti a mládež se SVP poskytovatelem celé řady výhod. Tito jedinci se mnohdy pohybují v prostředích prostoupených dospělými, ať už se jedná o rodiče, prarodiče či osoby poskytující různé sociální služby (asistenti). I přes skutečnost, že docházejí do škol hlavního vzdělávacího proudu, se často stává, že se neúčastní organizovaných volnočasových aktivit. (http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_NIDM_inkluze_SVP.pdf) [online]. [cit. 6.8.2014]

Zájmové a neformální vzdělávání nabízí rovněž této cílové skupině významnou možnost pro navázání sociálních vztahů na základě spojujícího zájmu. Navazování přátelství s intaktními vrstevníky rozšiřuje sociální zkušenosti výše zmiňovaných jedinců. Mezi neméně důležité patří další atributy neformálního vzdělávání, a to pravidelnost činností a možnost vybrat si činnost podle svého přání. Pokud je neformální vzdělávání založeno na principu otevřenosti, je nutné mít na paměti, že možnost, jakou mají děti s SVP pro zapojení do mnoha aktivit, je výrazně obtížnější. Je nutné připomenout, že zařazení těchto jedinců do činností neformálního vzdělávání přispívá zároveň k vytváření inkluzivních prostorů. (http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_NIDM_inkluze_SVP.pdf) [online]. [cit. 6.8.2014]

3 Volný čas

„Volný čas je nesmírně cennou a zároveň nezbytnou součástí života člověka. Každý z nás jej má spjat s jinými asociacemi, ale jistě se shodneme na tom, že jsou to asociace většinou pozitivní a příjemné. Volný čas vnímáme jako prostor svobody a realizace.“ (Vyhnálková in Kantorová, 2010, s.159)

V pedagogickém slovníku nalezneme následující vymezení volného času: *„Čas, se kterým člověk může nakládat podle svého uvážení na základě svých zájmů. Volný čas je doba, jež zůstane z 24 hodin po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 283)

Pávková a kol. (1999) pojednává, že pod pojem volný čas se běžně zahrnují odpočinek, zábava, rekreace, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolná společensky prospěšná činnost i časové ztráty, které jsou spojeny s těmito činnostmi. Z pohledu dětí a mládeže do volného času nepatří vyučování a činnosti s ním související, sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a osobní věci, povinnosti spojené s provozem rodiny, domácnosti, výchovného zařízení i další uložené vzdělávání a další časové ztráty. Činnosti zabezpečující biologickou existenci člověka rovněž nejsou součástí volného času.

Kratochvílová (2007) chápe volný čas jako čas pro sebe, který zůstane člověku po splnění všech povinností na individuální seberealizaci podle svých vlastních potřeb a zájmů. Tímto časem může disponovat na základě svých vlastních rozhodnutí a volby.

S pojmem volný čas jsou tedy spojené nejen časové aspekty (volný čas – pracovní doba), ale zároveň obsahové aspekty (volný čas – svoboda, volnost v jednání). Přes značné těžkosti, které jsou spojeny s takovým omezením, jsou uváděny dva hlavní směry v chápání pojmu volný čas.

- **Negativní pojem** – v tomto smyslu znamená volný čas zbývající dobu celkového průběhu dne, která zůstává po pracovní či studijně podmíněném čase, splnění úkolů v domácnosti a po uspokojení základních fyziologických potřeb.
- **Pozitivní pojem** – volný čas je charakterizován jako disponibilní časový prostor, ve kterém by volný čas mohl pro jedince znamenat skutečnou svobodu. Zároveň je

dobou, v níž se může individuuum svobodně realizovat a dělat to či ono, k čemu není nikým a ničím nuceno, nezávisle na jakýchkoli povinnostech. (Vážanský, 2001)

Specifickou zvláštností volného času dětí a mládeže je skutečnost, že z výchovných důvodů je žádoucí jeho pedagogické ovlivňování. Děti ještě nedisponují dostatečnými zkušenostmi, nedovedou se orientovat ve všech oblastech zájmových činností, potřebují citlivé vedení. Toto vedení musí být z důvodu účinnosti nenásilné, nabízené činnosti pestré a přitažlivé, účast na nich dobrovolná. Míra ovlivňování volného času dětí a mládeže závisí na věku, jejich mentální i sociální vyspělosti i na charakteru rodinné výchovy. (Pávková a kol., 1999)

Kratochvílová (2007) poukazuje na skutečnost, že volný čas v sobě obsahuje velký potenciál možností rozvoje osobnosti, ale současně mnohá rizika rozvoje sociálně patologických jevů způsobených negativními vlivy prostředí, napodobováním nevhodných vzorů, vytvářením nesprávných postojů, modelů chování, které často vedou k trestné činnosti, kriminalitě, drogovým a jiným závislostem.

3.1 Funkce volného času

Od svého volného času očekáváme mnoho – uvolnění, odpočinek, zábavu, že se něco nového dozvíme a naučíme, setkáme se s druhými lidmi atd. Všechna tato očekávání můžeme shrnout do systému rozmanitých **funkcí volného času**. Tyto funkce vyjadřují význam, jenž pro společnost a jednotlivce volný čas má. (Vyhnálková in Kantorová, 2010)

Kratochvílová (2004) ve své publikaci popisuje následujících pět funkcí volného času:

- **zdravotně hygienická funkce** – zahrnuje kompenzaci zátěže, rekreaci a odpočinek,
- **seberealizační funkce** – znamená skutečnost, že člověk může ve volném čase rozvíjet své zájmy, individuální předpoklady, nadání a schopnosti,
- **formativně výchovná funkce** – je vyjádřením pedagogického potenciálu volného času jako prostoru pro formování osobnosti člověka,
- **socializační funkce** – volný čas vytváří podmínky pro navazování sociálních kontaktů a vztahů ve volném čase, a to jak v rámci vrstevnických skupin, tak také v širším

kontextu celé společnosti, do které se zapojujeme a zároveň spoluvytváříme svou aktivní účastí,

- **preventivní funkce** – poskytnutí příležitosti trávit volný čas přínosnými aktivitami napomáhajícími u každého jednotlivce i celé společnosti předcházet vzniku a rozvoji sociálně patologických jevů.

Vážanský (2001) uvádí přehled funkcí volného času, které vymezil H. W. Opaschowski. Tyto funkce vychází z hlavních potřeb v oblasti volného času, analyzovaných z moderního výzkumu volného času, dovolené a zdraví. Zároveň upozornil na jejich prolínání, vnitřní závislost a současně na rozdílné zdůrazňování a jejich odlišná pořadí. Jedná se o následujících osm funkcí:

- **rekreace** – potřeba zotavení, osvěžení, zdraví a dobrého pocitu, shromažďování sil, uspokojení, psychické uvolnění, osvobození od zátěže, zabezpečení dostatečného spánku a odpočinku,
- **kompenzace** – potřeba vyrovnání nedostatků, rozptýlení a potěšení, odstranění námahy, podpora přání po přirozenosti, nezátíženosti, bezstarostnosti, vědomé užívání života,
- **edukace** – potřeba poznání, učebního podněcování a dalšího vzdělávání, úsilí po poznání a užívání nového, stimulační orientace a touha po zážitcích, zvědavost, rozvoj potřeby zachování a potvrzení sama sebe,
- **kontemplace** – potřeba klidu, pohody, rozjímání a sebevědomí, hledání a získávání času pro sebe samého, autoreflexe, porozumění sobě samému, osvobození od stresu, získání pocitu vlastní individuality a nalezení identity,
- **komunikace** – potřeba sdělení kontaktu a družnosti, vyhledávání rozmanitých sociálních vztahů, intenzifikace zážitků prožitých společně s ostatními,
- **integrace** – potřeba společnosti, kolektivního vztahu a tvoření skupin, podpora a prožívání skupinové atmosféry, hledání emocionální jistoty, sociálního bezpečí a stability, pocit sounáležitosti s ostatními a vzájemné působení členů skupiny atd.,

- **participace** – potřeba účastenství, angažovanosti a sociálního sebepojetí, hledání možností pro vlastní iniciativu a potvrzení sebe sama, podíl na spolupůsobení na dění, spolurozhodování, spoluúčast, kooperace,
- **akulturace** – potřeba kreativního rozvoje, produktivního uplatnění a účasti na kulturním životě, uspokojení touhy po nezávislém růstu schopností a nadání osobnosti.

Vážanský (2001, s. 38) dále pojednává: „*Rekreace, kompenzace, edukace a kontempace představují individuální, zatímco komunikace, integrace, participace a akulturace spíše všeobecné funkce. Obě skupiny tvoří jednotný skloubený celek, založený na dialektickém vztahu jedince a společnosti.*“

3.2 Přirozená prostředí výchovy a volný čas

Prostředí společně s dědičnými vlivy a výchovou řadíme k základním činitelům formujícím vývoj lidského jedince. Prostředí na rozdíl od výchovy působí primárně nezáměrně, funkcionálně, avšak jeho vliv je o to silnější. To platí zejména v tzv. přirozených prostředích výchovy – rodiny, vrstevnické skupiny a lokálního prostředí. Toto prostředí hraje významnou roli i v tom, jak dítě či mladý člověk prožívá svůj volný čas. (Vyhnálková in Kantorová, 2010)

Rodina

Vyhnálková (in Kantorová, 2010) poukazuje na skutečnost, že rodina sehrává zásadní a nezpochybnitelnou roli v trávení volného času dítěte. Zprostředkovává první zkušenosti s volným časem, je místem utváření volnočasových návyků a postojů člověka.

Společně strávený volný čas v rodině je pro děti velmi důležitý. Může zahrnovat rekreaci, sport a turistiku, společenské hry, odpočinek, estetické a tvořivé činnosti, kutilství a dobrovolné pracovní aktivity, vycházky, výlety a dovolené či návštěvy příbuzných a známých. Zvláště cenné jsou chvíle v rodinném kruhu, které jsou strávené rozhovory o událostech dne, radostech i starostech jednotlivých členů rodiny i připomínáním rodinných příběhů. (Střelec in Spousta a kol. 1994)

Rodina je pro dítě a mladého člověka prvním prostředím vytvářejícím příznivé podmínky pro jeho volný čas. Sem patří hodnotová východiska a motivace k dosahování životních cílů,

uspořádání života rodiny takovým způsobem, aby dětem poskytovalo dostatek času a vytvářelo podmínky na spoluúčast na jeho plánování a prožívání, zajištění finančních a hmotných potřeb, informace a podněty pro účast v dalších prostředích mimo rodinu. (Hofbauer, 2004)

Rodina jako inspirátor, podporovatel i realizátor volnočasových aktivit má možnost své děti učit přistupovat k volnému času tvůrčím způsobem a vytvářet postoje, které budou děti ochotny a schopny v budoucnosti uplatňovat i po založení vlastní rodiny. Toto působení je uskutečňováno:

- nápodobou a reprodukcí,
- uskutečňováním individuálních i společenských pravidelných zájmových činností dětí v rodině,
- citlivým sledováním a cílevědomým reagováním na potřeby, zájmy a nadání dětí, jež se samy k takové činnosti přihlásí nebo které k účasti na ní rodiče přímo vybídnou a podpoří i její realizaci mimo rodinu. (Hofbauer, 2004)

Volnočasové aktivity se významně podílejí na spoluvytváření životního stylu rodiny a zároveň jsou jím zpětně ovlivňovány. Významnou úlohu v rozvoji volného času dětí hraje a má hrát vstřícné rodinné prostředí. (tamtéž)

Střelec (in Spousta a kol., 1994) uvádí, že rodina ovlivňuje volný čas svých členů následujícími třemi skupinami faktorů:

- ekonomické a sociální faktory,
- psychologické podmínky,
- kulturní stránka rodinného prostředí.

Vrstevnická skupina

V pedagogickém slovníku se dozvíme, že vrstevnická skupina je: „*Skupina dětí nebo mladých lidí přibližně stejného věku a často i s přibližně stejným sociálním statusem.* (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 172)

Neformální vrstevnická skupina je pro mnoho mladých lidí první, často také jedinou formou dobrovolného sdružování. (Hofbauer, 2004) Ta má významné místo v socializačním procesu, umožňuje osamostatňování dětí od rodiny a jejich vstup do širších sociálních struktur. Pravidla vzájemného soužití a normy chování vznikají uvnitř skupiny a vyjadřují přirozené potřeby členů. (Bůžek, Michalík, 1999)

Hofbauer (2004) udává, že příslušnost k takové sociální skupině poskytuje zázemí a ochranu, působí na jejich citovou a sociální deprivaci, vytváření sociálních vztahů a pocitů bezpečnosti. Je nápomocna při překonávání sociální izolace a přispívá k socializaci a osvojování pozitivních hodnot.

Tyto sociální skupiny jsou pro děti i dospívající v mnoha případech velmi přitažlivé. Rodiče a dospělí vyžadují kázeň a plnění řady úkolů, zatímco vrstevníci mohou nabídnout kooperaci, společné zážitky a možnosti sebeuplatnění. Ve vrstevnických vztazích jsou daleko více uplatněny vztahy rovnoprávnosti než např. v rodině. Tato skupina totiž umožňuje svým členům do značné míry pociťovat osobní nezávislost na dospělých a zároveň jim dodává pocit opory a ochrany. (Bůžek, Michalík, 1999)

Švrčinová (in Kantorová a kol., 2010) poukazuje na skutečnost, že přáním každého mladého člověka je trávit volný čas s vrstevníky. To platí zvláště pro dospívající, kterým často více záleží na tom, aby byli se svými kamarády, než na tom, jakými aktivitami svůj volný čas naplní.

Důležitou roli ve vztahu k volnému času a vrstevnickým skupinám hrají subkultury mládeže. V současné době nabývá na významu virtuální setkávání vrstevníků prostřednictvím virtuálních sítí. Tento jev s sebou přináší značná rizika, na která je nutno děti a mládež upozorňovat, a učit je, jak účinným způsobem chránit sami sebe, svou identitu a své soukromí. (Švrčinová in Kantorová a kol., 2010)

Lokální prostředí

„Lokální prostředí lze vymezit jako místně a sociálně ohraničené teritorium, v němž člověk žije.“ (Švrčinová in Kantorová a kol., 2010, s. 175) Obsahuje v sobě mix geografických, environmentálních a sociálních faktorů majících přímý i nepřímý vliv na utváření osobnosti

člověka. Tímto prostředím je utvářena kulisa, v níž se odehrává náš vývoj, naše výchova, ale disponuje i rysy, které mají významný formotvorný charakter. (Procházka, 2012)

Z hlediska volného času považujeme za relevantní rozlišení dvou typů prostředí – venkovského a městského prostředí. Tato dvě prostředí působí významným vlivem na to, jak lidé, kteří zde bydlí, chodí do školy nebo pracují, mohou trávit volný čas. (Švrčinová in Kantorová a kol., 2010)

3.3 Výchova ve volném čase a její funkce

Výchovu chápeme jako „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 286) Pávková (in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011) udává, že podobným způsobem lze odvodit i pojem výchova ve volném čase. Rovněž zde jsou hlavními znaky záměrnost a cílevědomost. Avšak jako specifická oblast výchovy má své specifické cíle a probíhá ve specifických podmínkách.

Výchova ve volném čase je považována za důležitou formu a neoddělitelnou součást celoživotní výchovy a vzdělávání. (Kratochvílová, 2007) Mimo termínu výchova ve volném čase je v současné době často používán i pojem výchova mimo vyučování. Výše uvedené pojmy jsou si blízké, nejsou však totožné. Pojem výchova ve volném čase je vzhledem k věku vychovávaných jedinců pojmem širším než pojem výchova mimo vyučování. Zahrnuje totiž vedle výchovy dětí a mládeže i výchovu dospělých včetně seniorů. Pojem výchova mimo vyučování je vzhledem k obsahu činností širším pojmem než termín výchova ve volném čase, a to proto, že kromě aktivit ve volném čase zahrnuje také oblast dětských povinností. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Výchovu mimo vyučování lze chápat následujícím způsobem:

- probíhá mimo povinné vyučování,
- probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny,
- je institucionálně zajištěná,
- uskutečňuje se převážně ve volném čase. (Pávková a kol., 1999)

Kratochvílová (2004) uvádí, že těžištěm výchovy v čase mimo vyučování by mělo být vytváření podmínek a zajímavých příležitostí, nabídek pro aktivní a hodnotné využívání volného času dětí a mládeže v oddychových, rekreačních, zábavných, vzdělávacích, zájmových, pracovních a jiných aktivitách.

Oblast výchovy ve volném čase má své specifické funkce, mezi které řadíme:

- funkci výchovně-vzdělávací,
- funkci zdravotní,
- funkce sociální a preventivní. (Pávková in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Výchovně-vzdělávací funkce je v současnosti považována za prioritní. Jednotlivé druhy zařízení a institucí pro výchovu mimo vyučování, ve volném čase, se na jejím plnění podílejí dle legislativně vymezeného poslání a specifických možností. Spočívá v záměrném a cílevědomém formování osobnosti vychovávaných jedinců. Pomocí promyšleně volených pedagogických prostředků dochází k dosahování reálných cílů. (Pávková in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Zdravotní funkce přispívá k usměrňování režimu dne tak, aby byl podporován zdravý tělesný a duševní vývoj dětí a mládeže. Spočívá ve střídání činností různého charakteru. Velký zdravotní význam má podněcování a poskytování příležitostí k vydatnému pohybu na čerstvém vzduchu. Neopomenutelné je rovněž dodržování zásad bezpečnosti činnosti. (Pávková a kol., 1999)

Sociální funkce je plněna jednotlivými zařízeními a subjekty pro výchovu ve volném čase různými způsoby a v rozdílné míře. Lze ji chápat několika způsoby. Nejčastěji je tato funkce chápána jako péče o děti, zajištění jejich bezpečnosti, dohledu a odpovídajícího zaměstnání v době, kdy skončilo vyučování a rodiče jsou ještě v práci nebo jinak zaneprázdněni. Jiné pojetí souvisí se skutečností, že lidé se ve volném čase dostávají do rozmanitých druhů sociálního prostředí. Mají možnost navazovat nové sociální vztahy. Dochází k příležitosti pro rozvoj sociálních kompetencí, komunikativních dovedností, sociální interakce a percepce. Účast ve volnočasových sociálních skupinách vede k socializaci člověka. Školská zařízení podílející se na výchově ve volném čase pracují většinou v oblasti nespecifické primární

prevence. Ta je z hlediska efektivity velmi výhodná, neboť je snadnější problémům předcházet než je řešit. (Pávková in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

3.4 Základní lidské činnosti ve volném čase

Pro výchovu ve volném čase je typický výrazně činnostní charakter. V rámci volnočasových aktivit se uplatňují základní lidské činnosti – hra, učení a práce. Každá z výše uvedených činností má svá specifika. V praxi je však od sebe nelze přesně oddělit, protože se vzájemně prolínají. Je možno říci, že hrou, ale rovněž prací se člověk učí, že učení může mít podobu hry. (Pávková in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Hra

Hra je forma činnosti, která se odlišuje od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život. Ta má řadu aspektů: aspekt poznávací, emocionální, procvičovací, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivců, dvojic, malých i velkých skupin. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998)

Pávková (in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011) upozorňuje na skutečnost, že hra má už svou podstatou ve volnočasových aktivitách významné místo. Jedná se o činnost pro člověka příjemnou, poskytující pozitivní prožitky, radost ze hry, umožňuje relaxaci, nenásilné, bezděčné učení a rozvoj všech složek osobnosti. Za podstatný je považován průběh hry, výsledek je již méně významný.

V oblasti výchovy mimo vyučování má hra významné postavení jako výchovný prostředek. S ohledem na věkové zvláštnosti patří k nejoblíbenějším činnostem ve volném čase. Vhodným způsobem kompenzuje vyučování a působí jako relaxace. Hra je významným prostředkem nenásilného ovlivňování, výchovného vedení a zároveň i vhodnou příležitostí pro poznávání dětí. Hry umožňují nenásilné získávání zkušeností, nových poznatků, dovedností a rozvíjení schopností. Přinášejí vzrušení a radost, poskytují odreagování od napětí a negativních emocí. Mají podíl na utváření charakterových a volných vlastností. Rovněž mají významnou úlohu při socializaci jedince. (Pávková a kol., 1999)

Učení ve volném čase

Pojem učení lze v nejširším pojetí chápat jako proces přijímání informací, jejich zpracovávání a na základě toho regulace chování. V užším pojetí je vysvětlováno jako osvojování vědomostí, dovedností, ale i utváření rysů osobnosti. Jedná se o celoživotní proces, který má zvláště velký význam v dětství a mládí v souvislosti se školní docházkou. Může probíhat spontánně, nebo se může jednat o učení záměrně navozované a usměřňované. (Pávková in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Při učení dochází na základě opakování činností k jejich postupnému zdokonalování, které případně vedou až k požadovanému výkonu. Postupné zdokonalování výkonu souvisí s mírou regulace a autoregulace. Výsledky pak závisí na vnitřních a vnějších podmínkách a na jejich vzájemném působení. V oblasti výchovy mimo vyučování se vykytují následující druhy učení:

- senzomotorické učení,
- učení řešením problémů,
- sociální učení,
- pojmové učení,
- učení verbální,
- učení podmiňováním. (Pávková a kol., 1999)

Dle Pávkové (in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011) má učení v době mimo vyučování své zvláštnosti. Většinou probíhá v rámci praktických činností, kdy se vychovávaní jedinci poznatků aktivně zmocňují a získávají dovednosti využívat poznatky v praxi. Učení probíhá ve všech druzích činností tvořících obsah volného času či doby mimo vyučování. V případě dětí je důležité učení v rámci sebeobslužných činností a při přípravě na vyučování.

Práce ve volném čase

Součástí rodinné výchovy, výchovy ve škole i výchovy ve volném čase je výchova k práci. Její počátky jsou v rodině. Za správné je považováno vychovávat děti k práci již od útlého

věku. Už i malé děti mohou mít své drobné povinnosti, učí se sebeobsluže. V této výchově se následně pokračuje v mateřské škole. Škola a školní vyučování se pak spíše zaměřují na oblast duševní práce. (Pávková in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Na výchově k práci se podílejí rovněž školská zařízení pracující s dětmi a mládeží ve volném čase, v době mimo vyučování. Příležitost k získávání manuálních dovedností nabízejí zejména zájmové činnosti. Mnoho možností je poskytováno pobyty v přírodě, turistikou, tábořením, kdy pracovní činnosti dostávají nádech dobrodružství. Vychovávat k práci je možno i v rámci sebeobslužných činností, vedením k péči o vlastní věci a k udržování pořádku. (Pávková in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

3.5 Volný čas jedinců se zrakovým postižením

Dle Ludíkové a Stoklasové (2006) je volný čas osob se zrakovým postižením ovlivňován zejména nedostatečností zrakového vnímání na různé úrovni. Může se zdát, že některé zájmové aktivity nejsou těmto jedincům v důsledku jejich postižení zpřístupněny. Na tomto místě je však třeba si uvědomit, že speciálními úpravami prostředí a se současným dodržováním zásad zrakové hygieny mohou tito jedinci řadu zájmových činností vykonávat, byť v omezené míře. V seberealizaci jim může být bráněno malou nabídkou činností mnohdy zaměřených na výkon místo prožitku a nepochopení ze strany intaktní společnosti. Rovněž nepodnětná výchova může vést u zrakově postižených dětí spíše k receptivní zájmové činnosti. V tomto případě se stává předmětem zájmu jen pasivní vnímání a ne aktivní zapojení a kreativní realizaci.

U dětí se zrakovým postižením je největší problém spatřován v jejich omezení v oblasti orientace v prostoru. V případě některých typů zrakových vad hrozí také riziko progresu (vývoje) nebo zhoršení stávajícího stavu v důsledku nevhodného pohybu nebo např. neopatrným úderem do hlavy. Z toho plyne, že tyto děti mohou být ve způsobu trávení volného času určitým způsobem omezeny. Obvykle se zrakově postižené děti zabývají ve volném čase těmito činnostmi:

- hrou na hudební nástroj, hudební naukou, sborovým a sólovým zpěvem,
- jazykovými kurzy,
- sportovními aktivitami,

- zájmovými kroužky organizovanými školami pro děti se zrakovým postižením. (<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/volny-cas-deti-se-zdravotnim-postizenim/volny-cas-deti-se-zrakovym-postizenim.shtml>) [online]. [cit. 2.10.2014]

V publikaci Ludíkové a Stoklasové (2006) nalezneme následující vymezení jednotlivých zájmových činností, do kterých se mohou děti se zrakovým postižením zapojit:

- společensko-vědní - pro zrakově postižené vhodné, za upravených podmínek realizovatelné, zahrnují aktivity vedoucí k poznání aktuálního společenského dění nebo historie. Jedná se zejména o studia cizích jazyků, sběratelství, historické a vlastivědné kroužky,
- pracovní-technické - jsou nápomocny systematickému zdokonalování manuálních dovedností, získávání poznatků a dovedností. Řadíme k nim vaření, ruční práce, informační technologie, domácí práce atd.,
- esteticko-výchovné - tyto činnosti podporují rozvoj hudebního, výtvarného, literárního, dramatického, hudebně pohybového nadání dětí a soustředí se na kulturu chování, výchovu ke vkusu a rozvíjení tvořivosti,
- přírodovědné a ekologické - napomáhají vytvářet vztah k přírodě a její ochraně,
- tělovýchovné, sportovní a turistické - u dětí se zrakovým postižením hrají velmi důležitou roli. V jejich důsledku dochází ke zlepšení fyzické zdatnosti a psychické odolnosti. Podporují správné držení těla, obratnost, prostorovou a směrovou orientaci.

Některé z mnoha zájmových aktivit jsou určeny přímo a jenom dětem se zrakovým postižením. Tyto bývají zpravidla při speciálních školách. I přes skutečnost, že považujeme za stěžejní inkluzi, je pro zrakově postižené děti důležité, aby se setkávali rovněž mezi sebou. Tato potřeba vyvstává mezi těmito dětmi zejména v období dospívání, kdy se ve skupině nevidomých cítí dítě jistě, protože nevybočuje, je „mezi svými“. Řešení jsou různá, např. dojíždění do kroužku pro nevidomé, jednodenní či odpolední pobyty ve speciální škole atd. (Kochová, Vachulová, 2010)

Co se týče integrace dětí do zájmových kroužků, rozhodně každý vedoucí nemá ochotu dítě integrovat. Praxe ukazuje, že lépe se daří dětem vykazujícím vyšší míru samostatnosti,

s dobrými komunikačními schopnostmi, zájmem o dětský kolektiv a snahou chovat se jako ostatní. Neochota integrovat nevidomé dítě nemá často žádné racionální důvody, dotyčný se například obává nového, neznámého, něčeho, s čím se až doposud nesešel. V některých případech však může jít o objektivní důvody – např. množství dětí ve skupině. (Kochová, Vachulová, 2010)

Integrace dětí se zdravotním postižením do volnočasových aktivit dětí intaktních je častější v místech, kde nejsou dostupní poskytovatelé volnočasových aktivit pro tyto jedince. Můžeme se však setkat i s opačným fenoménem – „integrací naruby“, kdy u poskytovatelů zaměřených speciálně pro děti s postižením volnočasové aktivity využívají i zdraví sourozenci dětí, pro které jsou určeny, což je velikým obohacením pro obě strany. (<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/volny-cas-deti-se-zdravotnim-postizenim/poskytovatele-volnocasovych-aktivit.shtml>)[online].[cit.2.10.2014]

Zrakově postižené děti mají možnost účastnit se táborů, které pořádá například TyfloCentrum Brno, o. p. s., SPC Hradec Králové, nebo Občanské sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu při škole Jaroslava Ježka. Posledně jmenované občanské sdružení pořádá rovněž pravidelné schůzky, vodácký a lyžařský výcvikový kurz a víkendové výlety. (<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/volny-cas-deti-se-zrakovym-postizenim.shtml>)[online].[cit. 2.10.2014]

Cílem letních rehabilitačních táborů je integrace dětí se zrakovým postižením do běžného života a odbourávání jejich strachu ze sociálního kontaktu. Při pořádání tábora je kladen důraz na zdokonalování prostorové orientace a zlepšování sociálních dovedností. Dostatek času je věnován zejména nácviku sebeobsluhy a zvýšení samostatnosti dětí. (<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/volny-cas-deti-se-zrakovym-postizenim.shtml>)[online].[cit. 2.10.2014]

4 Cíle a metody šetření

4.1 Cíle práce a výzkumné otázky

V praktické části se autorka věnuje volnočasovým aktivitám dětí se zrakovým postižením. Zajímá se o to, jak vidí svůj volný čas výše zmiňované děti, a na druhé straně o to, jak na jejich volný čas nahlízejí rodiče.

Hlavním cílem práce je zjistit, jakým způsobem tráví děti se zrakovým postižením svůj volný čas. Mezi dílčí cíle patřilo zjistit, jak děti se zrakovým postižením nahlíží na způsob trávení svého volného času a zároveň to, co si o volném čase svých dětí myslí jejich rodiče. Dále pak s kým tráví výše zmiňované děti svůj volný čas a jak jej ovlivňují jejich rodiče. Ke splnění těchto cílů bylo nutné stanovit si následující výzkumné otázky:

1. Mají děti se zrakovým postižením dostatek volného času?
2. Jakým způsobem tráví děti se zrakovým postižením svůj volný čas?
3. Mají děti se zrakovým postižením možnost samostatné volby způsobu trávení volného času?
4. Do jaké míry ovlivňují rodiče dětí se zrakovým postižením výběr a realizaci jejich volnočasových aktivit?
5. S kým tráví dítě se zrakovým postižením nejvíce svého volného času?
6. Tráví děti se zrakovým postižením volný čas ve společnosti intaktních vrstevníků?

4.2 Metodologie výzkumného šetření

V průběhu výzkumného šetření byly použity následující výzkumné metody:

- případové studie dětí se zrakovým postižením,
- rozhovor,
- přímé pozorování dětí se zrakovým postižením,
- anamnéza,
- analýza osobní dokumentace.

Případová studie (kazuistika)

Musilová (2002, s. 9) ve své publikaci uvádí, že: „*Kazuistika je systematické zkoumání jednotlivce prostřednictvím pozorování a rozhovoru, umožňující detailní poznávání chování, vývoje a rozvoje jeho osobnosti. Získané poznatky nelze zobecnit (generalizovat).*“

V pedagogice a psychologii je kazuistická metoda využívána v tom případě, kdy je potřeba získat celkový obraz dosavadního vývoje jedince, při sledování nestandardních jedinců (nadané děti, děti s tělesným, mentálním nebo smyslovým znevýhodněním, děti sociálně izolované) a rovněž při zkoumání dílčích osobnostních projevů s cílem vysvětlit chování jedince. Obsahem podrobné pedagogické kazuistiky je zpravidla osobní a rodinná anamnéza, přesný popis současného stavu sledovaného jevu, určení pravděpodobných faktorů ovlivňujících tento stav a prognóza, která obsahuje příslušná doporučení a opatření. (Musilová, 2002)

Sedláček (in Švaříček, Šedřová, 2014) upozorňuje na skutečnost, že případová studie patří v pedagogických vědách k základním výzkumným designům. Detailní studium jednoho nebo několika případů tradičně považuje za jeden z možných způsobů, jak porozumět složitým sociálním jevům. Dále pak udává, že detailní studium těchto případů může vést k odhalení skrytých aspektů problému i k vysvětlení vzájemných příčinných vazeb, které mohou zůstat při využití jiných postupů neodhaleny.

Rozhovor (interview)

Dle Švaříčka (2014) je rozhovor nejčastěji používanou metodou směru dat v kvalitativním výzkumu. Chrásková (2007) uvádí, že interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě spočívající v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.

Rozhovor je velmi důležitým nástrojem poznání šetřeného subjektu. Jde o poznání jeho minulého vývoje ve vztahu ke zkoumanému pohledu (anamnestický rozhovor) a rovněž stanovení jeho současného stavu (diagnostický rozhovor), popřípadě jeho budoucího vývoje (rozhovor prognostický). (Musilová, 2002)

Velkou výhodou rozhovoru oproti jiným metodám je skutečnost, že umožňuje navázání osobního kontaktu. Poskytuje možnost sledovat respondentovy reakce na kladené otázky a dle nich upravovat jeho další průběh. Úspěšnost rozhovoru je značně závislá na schopnosti výzkumníka navázat přátelský vztah k respondentovi a zároveň na vytvoření otevřené atmosféry. (Chráska, 2007)

Chráska (2007) rozlišuje dle toho, jak dalece je interview řízeno výzkumníkem, interview **strukturované, polostrukturované a nestrukturované**.

Strukturované interview

Tazatel postupuje dle předem připraveného textu. Formulace a pořadí otázek jsou přesně stanoveny. Tazatel otázky pouze čte a zaznamenává odpovědi respondenta. Tento způsob vedení rozhovoru má své výhody i nevýhody. K výhodám patří skutečnost, že poskytuje všem respondentům stejné podmínky k odpovědím a získané výsledky se dají většinou dobře statisticky zpracovávat. Nevýhodou je obtížnější navazování kontaktu mezi tazatelem a respondentem. Zároveň to, že vždy působí více méně strojeně. (Chráska, 2007)

Nestrukturované interview

Je bližší přirozené komunikaci mezi lidmi. Formulace otázek a jejich sled jsou ponechány na tazateli. Ten se může volně vracet k nejasným nebo zajímavým bodům ve výpovědi respondenta. Výhodou je snadnější navázání kontaktu mezi tazatelem a respondentem. Nevýhodou je naopak to, že ne všichni respondenti odpovídají za naprosto stejných podmínek a také skutečnost, že nestandardizovaný rozhovor většinou neposkytuje materiál, který by byl přímo kvantitativně zpracovatelný. (Chráska, 2007)

Polostrukturované interview

Jedná se o kompromis mezi výše zmiňovanými typy. K jednotlivým otázkám je vždy nabízeno několik alternativ odpovědí, ale navíc se od nich požaduje vysvětlení nebo zdůvodnění. (tamtéž)

Švaříček (2014) používá termín **hloubkový rozhovor**, jež definuje jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Za hlavní dva typy označuje **polostrukturovaný** rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek, a **nestrukturovaný** neboli narativní

rozhovor. Nestrukturovaný rozhovor může být založen na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých účastníkem. Hlubkový rozhovor není složen pouze ze dvou částí, rozhovoru a přepisu. Celý proces, ve kterém jsou získávána data prostřednictvím této metody, sestává z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a z psaní a prezentace výzkumné zprávy.

V průběhu zpracování této práce byla využita především metoda hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. Autorka vedla, dle předem připravených otázek a témat, individuální rozhovory s dětmi se zrakovým postižením a jejich rodiči. Otázky byly směřovány především na to, jakým způsobem tráví tito jedinci svůj volný čas, s kým tráví nejvíce volného času, zda jsou s uvedeným způsobem trávení volného času spokojeni, popřípadě co dalšího by chtěli ve volném čase dělat. Důležitým bodem při zpracování práce byly postoje rodičů výše zmiňovaných dětí.

Metoda hloubkového polostrukturovaného rozhovoru byla autorkou práce využita rovněž při získávání anamnestických údajů, které posloužily ke zpracování jednotlivých případových studií. Tyto rozhovory byly vedeny nejen s dětmi a jejich rodiči, ale i s učiteli, asistenty a pracovníky SPC. Spolupráci se všemi dotazovanými hodnotí autorka velmi kladně.

Přímé pozorování dětí se zrakovým postižením

Chráska (2007) poukazuje na skutečnost, že pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě.

V případě pozorování se pravděpodobně jedná o jednu z nejsložitějších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. V odborné literatuře nalezneme několik variant pozorování, základním typem je však **zúčastněné pozorování**. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014)

Zúčastněné pozorování

Tento způsob pozorování lze definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevení a reprezentování sociálního života a procesu. Zúčastněný pozorovatel zastupuje zároveň dvě úlohy: jednak je účastníkem interakcí, přičemž se od ostatních lidí odlišuje tím, do jaké míry se zapojuje do

aktivit, jednak je pozorovatelem, tedy badatelem, odlišující se od ostatních aktérů záměrem. Pozorovatel se zde do jisté míry účastní probíhajících aktivit, avšak drží se zpátky v případě, když klade otázky na věci, které každý ze studované skupiny ví. Je tak trochu přítelem, neznalým laikem i zvědavým cizincem. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014)

Švaříček (2014) dále uvádí následující základní varianty vědeckého pozorování:

- zúčastněné a nezúčastněné pozorování,
- přímé a nepřímé pozorování,
- strukturované a nestrukturované pozorování,
- otevřené a skryté pozorování.

Vzhledem ke skutečnosti, že autorka práce vykonává funkci asistenta pedagoga ve třídách běžné základní školy, kde jsou vzdělávány formou individuální integrace tři děti zmiňované v této práci, měla možnost tyto děti pozorovat po značnou část jejich pobytu ve škole. Měla příležitost sledovat to, jak hovoří o svém volném čase například v situacích, kdy se jich vyučující dotazoval na to, co dělaly předchozí den odpoledne, o prázdninách nebo o víkendu. Toto pozorování bylo zároveň cenným zdrojem informací o tom, jak se na způsobu trávení volného času těchto dětí podílejí jejich rodiče.

Anamnéza

Prostřednictvím uvedené metody se pedagog dostává k informacím z uplynulého života jedince, které mohou hrát důležitou roli v objasnění současného stavu. Dle oblasti poznatků, které jsou anamnézou poskytovány, rozlišujeme anamnézu osobní, rodinnou a školní. Anamnestické údaje lze získat metodami řízeného rozhovoru a dotazníkovým šetřením, dále od rodičů žáka. (Musilová, 2002)

Výše zmiňované údaje byly autorkou získány prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s dětmi se zrakovým postižením, jejich rodiči, učiteli, asistenty a pracovníky SPC. Ke sběru anamnestických údajů byla rovněž využita analýza osobní dokumentace.

Analýza osobní dokumentace

Jednou z metod při zpracování praktické části práce byla analýza osobní dokumentace jednotlivých případů. Autorka prostudovala následující materiály:

- lékařské zprávy,
- zprávy speciálně pedagogických center,
- doporučení speciálně pedagogických center,
- závěry zpráv z psychologických vyšetření.

Všechny výše uvedené výzkumné metody považuje autorka práce za efektivní. Jejich využitím získala důležité údaje, které byly potřebné ke zpracování jednotlivých případových studií. Následně pak vedly ke splnění stanovených cílů diplomové práce.

5 Případové studie

Pro zpracování případových studií bylo vybráno 6 dětí. Všechny jsou vzdělávány formou individuální integrace. Čtyři z nich navštěvují běžnou základní školu, dvě starší navštěvují střední školu. Záměrně byly vybrány vždy dvě děti téměř stejného věku.

5.1 Případová studie č. 1

Dívka

Věk: 9 let

Diagnóza: aniridia, kongenitální katarakta, kongenitální glaukom, amblyopie, nystagmus, hypermetropia, slepota jednoho oka a slabozrakost druhého oka

Rodinná anamnéza

K. žije v úplné rodině. Matce je 34 let a je ženou v domácnosti. Otec má 42 let, živnostník. Oba rodiče jsou zdraví, doposud nebyl v blízké rodině zaznamenán výskyt závažné choroby. K. má dva nevlastní sourozence z otcova prvního manželství – bratr 17 let, sestra 20 roků. Společně se často navštěvují. Mezi velmi důležité členy rodiny patří babička a dědeček z matčiny strany. Všichni zmiňovaní spolu velmi dobře vycházejí.

Donedávna celá rodina bydlela společně s prarodiči v okrajové části města Znojma, v roce 2014 se otec, matka a K. přestěhovali do malé vesničky vzdálené asi deset kilometrů od města.

Oba rodiče nejsou příliš ambiciózní a na dívku kladou přiměřené nároky.

Osobní anamnéza

K. je milá, usměvavá, vždy optimisticky naladěná dívka. Narodila se v listopadu 2005 v 35. týdnu těhotenství, jehož průběh byl až do té doby fyziologický. Její porodní váha byla 1 650 g. Prvních devatenáct dní strávila v inkubátoru, kde, dle slov matky, celou dobu jen spala. Později, ještě v průběhu pobytu v porodnici, si matka všimla, že K. má „divné“ oči. Rodiče zajímalo, jaká bude jejich barva, avšak K. měla očka pořád doslova „černá“. Požádali proto o vyšetření očního lékaře, který jim oznámil, že dceři chybí duhovky.

Bohužel v průběhu času došlo k tomu, že k uvedené zrakové vadě se začaly přidružovat další a další a zrak dívky se neustále zhoršoval. Zejména matka se s touto situací těžko smířovala. Důležitá pro ni byla podpora manžela a rodičů.

Ve třech letech začala K. navštěvovat rehabilitační mateřskou školu, která se nacházela v místě jejího tehdejšího bydliště.

S blížícím se termínem zápisu dítěte k plnění povinné školní docházky si rodiče uvědomovali skutečnost, že se musí rozhodnout, na kterou základní školu K. zapsat a jakým způsobem bude probíhat její vzdělávání. V této situaci jim byli velmi nápomocni konzultanti speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené. Ti doporučili rodičům vzdělávání formou individuální integrace v běžné základní škole, která byla v blízkosti jejich bydliště. K. byl doporučen odklad povinné školní docházky o jeden rok. V této době byla její zraková vada diagnostikována jako středně těžká.

Dívka nastoupila do prvního ročníku v září 2013. Jednalo se o třídu se sníženým počtem žáků a navíc nebyla jediným dítětem se zrakovou vadou, které bylo v této třídě vzděláváno formou individuální integrace. Rovněž zde byl integrován i chlapec s těžkou zrakovou vadou, ke kterému bylo doporučeno pracovníky SPC zřízení funkce asistenta pedagoga. Nástup do první třídy byl pro dívku náročný. Snažila se udržet tempo s intaktními spolužáky, což se jí velmi dobře dařilo. Postupem času se však začala projevovat únava doprovázená bolestmi hlavy, také se zvýšila její nemocnost. Zpočátku navštěvovala školní družinu, od čehož však rodiče museli upustit, neboť nároky na školní přípravu a plnění domácích úkolů K. zabíraly tolik času, že bylo nutné, aby byla co nejdříve po skončení vyučování doma. V této době začalo docházet ke zhoršování zraku. V průběhu letních prázdnin prodělala dívka dvě oční operace, které bohužel nevedly ke zlepšení zraku. Progrese kombinace zrakových vad postupně dospěla do stadia, kdy byla dívce diagnostikována slepota jednoho oka a slabozrakost druhého oka. Současně byla její oční vada klasifikována jako těžké zrakové postižení a doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga bylo pracovníky SPC vystaveno na K.

V současné době je žákyní druhého ročníku. Hned na počátku docházky do druhého ročníku bylo nutné učinit zásadní změny. Ve třídě začala působit nová asistentka pedagoga, která již měla zkušenosti se vzděláváním zrakově postiženého dítěte. Byla nastavena pravidla dodržující přísnou zrakovou hygienu a zvolen způsob práce, který nevede k přetěžování dítěte. Dle konzultantky SPC v prvním ročníku prý k přetěžování docházelo. Prozatímni stav dívčina zraku je stabilizován a v průběhu letošního školního roku nedošlo ke zhoršení.

Volný čas pohledem dítěte

K. má naprosto jasnou představu o tom, co je obsahem pojmu volný čas. Při rozhovoru jej specifikovala tím, že vymezila dobu, která jejím volným časem není. *„Volný čas je pro mě doba, kdy nejsem ve škole, nedělám domácí úkoly a nemusím uklízet pokojíček.“* Dále pak uvádí, že má volného času dostatek a školní příprava jí mnoho času nezabere.

Dívka tráví svůj volný čas spíše pasivním způsobem, převážně doma ve společnosti jednotlivých členů rodiny. Preferuje hrové činnosti, mezi její nejoblíbenější hračky patří panenky Barbie, kterých prý má v doma v pokojíčku 110. K. v průběhu rozhoru přidala následující otázku: *„Víte, co to dá práce, převléct 110 Barbin?“*

Jak již bylo uvedeno výše, převážnou část svého volného času tráví dívka se členy své rodiny. Prarodiče ji navštěvují každý den. Uvádí, že babičce pomáhá na zahradě. O víkendech tráví čas se svými nevlastními sourozenci. *„Ségra je bezva, převléká se mnou Barbíny, pleteme náramky z gumiček a navlékáme korále. To potřebuji ke zlepšení hmatu. Brácha je taky super. Ten zase se mnou chodí na hřiště a házíme si spolu míčem.“* Rodiče s dívkou chodí pravidelně na procházky do přírody, někdy jezdí na koloběžce. *„To chodíme na letiště za naší vesnicí, protože tam je hodně místa a nejsou tam žádní lidé, do kterých bych mohla narazit.“* Další aktivitou, kterou má K. velmi ráda a kterou může i přes své postižení vykonávat, je plavání. Pokud není nachlazená, jezdí přes zimu pravidelně do některého z krytých plaveckých bazénů v blízkém okolí. V létě se koupe v bazénu na zahradě nebo se vypraví s rodiči na koupaliště.

V současnosti K. nenavštěvuje žádný zájmový kroužek, v budoucnu by chtěla chodit do keramiky. Ráda by navštěvovala např. gymnastiku, ale ví, že kvůli své zrakové vadě tam chodit nemůže.

S vrstevníky se dívka nestýká a nevádí jí to. *„Víte, my jsme se nedávno přestěhovali a já tam zatím nikoho neznám. Ve vesnici bydlí jeden spolužák, ale nevím kde.“* Občas ji navštěvuje její osmiletá sestřenice.

K. působí velmi optimisticky, se způsobem trávení svého volného času je velmi spokojená. Nic jí nechybí. Na otázku, zda se někdy nudí, odpověděla: *„Nikdy. Když se někdo nudí, ať jde vozit dřevo!“* Tohle „moudro“ má prý od dědečka.

Dívčiným velkým snem je navštívit Paříž a Eiffelovu věž. *„Víte, jak se mi tak líbí ta Paříž a chtěla bych tam jet, tak já bych jednou nejraději chtěla pracovat jako uklízečka na Eiffelovce.“*

Volný čas pohledem rodičů

Rodiče dívky uvádí, že v současné době má dcera dostatek volného času. „*V loňském školním roce jsme vůbec nic nestíhali, doma jsme neustále dodělávali školní práci, nakonec jsme K. museli odhlásit z družiny, aby byla co nejdříve doma a stihli jsme vše, co bylo potřeba dodělat. Naštěstí se situace ve škole změnila, už toho doma nemáme na dodělávání tolik.*“

Matka hovoří o tom, že dívka je spíše samotářská, vystačí si sama se sebou. „*Zavře se do pokojíčku, kde si hraje s panenkami. Velmi ráda si stahuje různé aplikace a písničky do mobilního telefonu.*“ Rodiče jí pořídili telefon, který má velký display, aby na něj viděla. Nedávno začala skládat krátké básničky, čímž všechny z rodiny překvapila. O tom, že by se někdy nudila, před nimi nikdy nemluvila.

Dále rodiče poukazují na to, že K. tíhne spíše ke starším dětem a dospělým, což podle maminky pramení ze skutečnosti, že je K. na zmíněnou skutečnost zvyklá. „*Většinu volného času tráví se mnou, s babičkou a dědou nebo se staršími sourozenci.*“ Společnost vrstevníků nevyhledává. „*Samotářská bývala už ve školce, ale v družině již nějaké kamarádky měla.*“ Rodiče si občas kladou otázku, zda neudělali někde chybu.

Za její nejoblíbenější činnost považují rodiče plavání a jízdu na koloběžce. „*Je to pro ni něco jiného. Samozřejmě musíme dávat velký pozor, najít vhodné místo, kde může jezdit. Vždy musí mít na hlavě přilbu. S plaváním je to bohužel trochu obtížné. K. ho má moc ráda, ale přes zimu bývá často nachlazená, takže to je problém.*“

V příštím školním roce chtějí rodiče dceru přihlásit do kroužku keramiky, který probíhá na základní škole, kterou navštěvuje. Rovněž zvažují pořízení tandemu, aby mohli společně podnikat výlety na kole.

Rodiče považují způsob trávení volného času jejich dcery za smysluplný, dle jejich slov je spokojená a v současnosti by rozhodně nic zásadního neměnili.

Zhodnocení

Dívka i rodiče se shodli na tom, že v této době má K. dostatek volného času. Množství jejího volného času je převážně ovlivňováno tím, jak je časově náročná domácí příprava na vyučování.

V rozhovorech rovněž odpovídaly obě dvě strany shodně. Dívka ve volném čase upřednostňuje aktivity jako jsou hrové činnosti, vycházky venku, jízda na koloběžce a plavání. Ráda by navštěvovala gymnastiku, ale to bohužel ze zdravotních důvodů nemůže.

Náplň volnočasových aktivit je především na rodičích, kteří však „zdravě“ respektují dívčina přání, a pokud je to v reálné, snaží se jí vyhovět (plavání, koloběžka, zvažují pořízení tandemu, v budoucnu docházka do keramického kroužku atd.).

K. tráví veškerý volný čas se členy své rodiny, kteří jsou, mimo bratra 17, všichni v dospělém věku. Pouze občas ji navštíví osmiletá sestřenice. Její společnost však dívka příliš nevyžaduje.

S intaktními vrstevníky se tedy ve volném čase nestýká. Dívce to nevadí. Rodiče občas přemýšlí o tom, zda to není špatně.

Dívka i rodiče jsou se způsobem trávení volného času K. spokojeni.

5.2 Případová studie č. 2

Chlapec

Věk: 8 let

Diagnóza: vrozený glaukom na obou očích, suspektní krátkozrakost, orientace v prostoru levým okem, pravé oko na úrovni těžké slabozrakosti

Rodinná anamnéza

R. žije v rodině se starším bratrem, otcem, otcovou přítelkyní a její dcerou z prvního manželství. Biologické matce obou chlapců je 33 let, má základní vzdělání, v současné době je nezaměstnaná. S oběma chlapci se stýká pouze zřídka. Otcí je 34 let, rovněž má základní vzdělání, v současnosti pracuje jako zedník. U otce byl v raném dětství rovněž diagnostikován glaukom. V případě R. se tedy jedná o dědičnou vadu po otcí. Jinak se v rodině doposud nevyskytla jiná závažná onemocnění. Bratr má 14 let a je zdravý.

Biologičtí rodiče obou chlapců se rozešli před třemi lety. Matka o děti nikdy neprojevovala příliš velký zájem. Otec si našel novou přítelkyni, „tetu“, je jí 33 let a pracuje jako dělnice. Má jedenáctiletou dceru. S rodinou jsou pravidelně v kontaktu tři babičky, a to ze strany otce, ze strany biologické matky a „tety“, která v současnosti s otcem žije.

Rodina bydlí v bytě na sídlišti ve větším městě. Všichni členové spolu velmi dobře vyhází. V průběhu pracovního týdne o děti pečuje především „teta“, neboť otec dojíždí každé ráno za prací a vrací se ve večerních hodinách.

V minulosti měla rodina s chlapci značné výchovné problémy, biologická matka výchovu dětí příliš nezvládala. Otcova současná přítelkyně však chod věcí změnila a došlo k výraznému zlepšení celé situace.

Osobní anamnéza

R. se narodil v březnu 2007 jako druhé dítě v rodině. Průběh těhotenství byl bez komplikací. Porod proběhl v řádném termínu. Chlapecova porodní váha byla 3300 g a délka 50 cm. Zraková vada byla chlapci diagnostikována v průběhu prvního roku života. V chlapcových třech letech začala rodina spolupracovat se střediskem rané péče. Otec uvádí, že neměli vůbec ponětí, na jaké odborníky se obrátit, nikdo je dříve nekontaktoval. Až při nástupu chlapce do speciální mateřské školy byli rodiče upozorněni na možnost využití výše zmiňovaných služeb. Od školního roku 2011/2012 se stal chlapec klientem SPC pro zrakově postižené. Mateřskou školu navštěvoval po dobu tří let. Pracovníky SPC byl chlapec s rodiči několikrát zván na diagnostický pobyt, ani jednou se však nedostavili. V lednu 2013 se uskutečnilo ambulantní speciálně pedagogické a psychologické vyšetření za účelem posouzení školní zralosti. R. byl uznán jako školsky zralý pro nástup do 1. ročníku základní školy. Chlapec disponoval mírně nadprůměrnými intelektovými schopnostmi, negativně však působí vynucená zkřížená lateralita (levé oko/pravá ruka).

Ze strany konzultantů SPC bylo doporučeno vzdělávání formou individuální integrace v běžné základní škole v místě bydliště rodiny. Vzdělávání mělo probíhat za podmínek pedagogické asistence. K jeho zaškolení došlo v září 2013. Chlapec začal navštěvovat třídu se sníženým počtem žáků. Ve třídě byla zřízena funkce asistenta pedagoga. Původně bylo předpokládáno, že průběh jeho zaškolení bude mnohem komplikovanější. Postupem času se ukázalo, že není nutné využívat žádné zvláštní úpravy. R. je schopen číst černostisk v běžné velikosti, používá stejné sešity jako jeho intaktní spolužáci. Lavici se sklopnou deskou využíval pouze první dva týdny, potom chtěl raději sedět se spolužákem. V průběhu prvního ročníku vyšla najevo skutečnost, že chlapec je schopen naprosto samostatně pracovat a udržet tempo s ostatními dětmi. Vykazoval výborné školní výsledky. Mnohem větší míru podpůrných opatření potřebovalo druhé zrakově postižené dítě, které bylo rovněž integrováno v této třídě. V důsledku této skutečnosti nebylo doporučení asistenta pedagoga na další školní rok vystaveno na R., ale na jeho spolužačku.

V současnosti je R. žákem druhého ročníku základní školy. Jedná se o bystrého, pohotového a velmi živého chlapce. Jeho školní výsledky jsou i nadále výborné. Na první

pohled na něm není jeho zraková vada znát. Chlapec „klame tělem“, jeho oči vypadají stejně jako oči spolužáků, pohyby jsou koordinované. Na jeho práci nejsou znát specifické projevy plynoucí z přítomnosti zrakové vady. Vzhledem k tomu, že může dojít k progresi zrakové vady, je nutno dodržovat zrakovou hygienu i bezpečnostní opatření vyplývající z doporučení očního lékaře a konzultantů SPC. Problémem je skutečnost, že jen velmi málo pedagogických pracovníků je informováno o problematice zrakového postižení. Mnozí z nich si neuvědomují skutečnost, že pokud R. do někoho strčí, nemusí to být schválně, ale opravdu tím, že neměl šanci spolužáka vidět. Málokdo se vůbec zamyslí nad tím, jaké je chlapcovo zrakové vnímání.

Volný čas pohledem dítěte

R. vymezuje svůj volný čas pozitivním způsobem. Uvádí, že volný čas je doba, kdy může chodit ven, hrát si na tabletu, koukat na televizi. Jako činnosti, které nejsou jeho volným časem, pak uvádí: *„Volný čas není, když se učíme, když musíme něco dělat doma. To jsou moje povinnosti. Ve škole jsou taky povinnosti, takže to taky není můj volný čas.“*

Chlapec si myslí, že má volného času málo. *„Když třeba píšu hnusně čísla, tak musím doma cvičit psaní a nemůžu si hrát. Kvůli škole ho mám málo.“*

R. tráví svůj volný čas převážně aktivním způsobem. Nejraději jde ven a hraje fotbal. *„Chodím ven s bráchou a ségrou a hraju fotbal úplně každý den. Dáváme pozor na hlavu, hrajeme jen po zemi a brankář to odkopne do výšky pryč. Dávají na mě pozor.“* Další chlapcovou oblíbenou činností je jízda na kole. Pokud je doma, převládají u něj hrové aktivity. Rád si hraje s autíčky, jeho oblíbenou stavebnicí je stavebnice značky Lego. Někdy si čte, ale čtení ho moc nebaví. Ze společenských her hraje nejraději hru Dostihy a sázky. *„Hrajeme to hlavně, když je taťka doma, protože taťka jezdí někdy až večer.“*

Jedenkrát týdně navštěvuje ve škole zájmový kroužek „Šikulka“. *„Chodím tam moc rád, děláme tam zajímavé výrobky a moc mě to baví. Ještě bych chtěl ve škole chodit do keramiky, taťka říkal, že snad to půjde příští rok.“* Další chlapcovou zájmovou činností je hra na flétnu. I ta ho prý velmi baví. R. hovoří o tom, že by moc rád chodil do atletiky. *„Do atletiky bych moc chtěl, ale nemůžu. Táta mi slíbil, že budu chodit do plavání. Už se na to moc těším.“* Oba kroužky mu vybrali rodiče.

Převážnou část volného času tráví R. s bratrem a nevlastní sestrou. V průběhu pracovního týdne děti bývají často s nevlastní babičkou. O víkendech pak společně s celou rodinou buď doma, nebo na chalupě. Tam s nimi často bývá i babička z otcovy strany.

R. nejraději tráví svůj volný čas s kamarády. Má k tomu dostatek příležitostí. Pravidelně chodí na sídlišti ven se spolužáky. Někdy se odpoledne nudí. *„To chodím za tetou a ptám se jí, jestli můžu hrát na tabletu. Dnes budu zkoušet nové céděčko, jmenuje se to Lišákova matematika.“*

Chlapec je se způsobem trávení svého volného času spokojen, nic by neměnil. Někdy si však připadá trochu sám.

Volný čas pohledem rodičů

Otec uvádí, že chlapec má dostatek volného času. *„Když má úkoly ze školy, tak si je musí nejprve udělat, potom ještě procvičujeme, co je potřeba. Maximálně tak hodinku denně, nechceme ho moc zatěžovat. Zatím má jedničky, tak to jde. Potom má volno.“*

R. je hodně „živé“ dítě. *„Nejčastěji ve volném čase lítá po venku. Má rád běhání, hřiště, kolo, když jsme na chalupě tak koloběžku, ale hlavně balon. Ten ho zajímá nejvíc. To víte, máme strach o jeho oči, ale jinak to nejde, musí se vyběhat.“* Otec je raději, když je venku. Po dobu trávenou doma by R. chtěl hlavně hrát na tabletu nebo na počítači, což se rodičům nelíbí. *„Má povoleno tak maximálně hodinu denně. Většinou večer, když už je klid.“* Další jeho činností je pak četba, hra s auty a stavebnicí značky Lego. Společně s ostatními členy rodiny hrají různé deskové hry.

Otec uvádí, že chlapec je z obou kroužků, které navštěvuje, nadšený. *„V Šikulce je rád, že může něco vyrábět. Flétna ho taky baví, často si doma zkouší, co už umí zahrát.“* Hra na flétnu byla rodičům doporučena ze strany chlapcovy třídní učitelky.

Volný čas chlapce organizuje především otcova partnerka. Nechávají mu dostatek příležitostí, aby si sám mohl vybrat, co bude dělat.

Otec by byl rád, kdyby mohl chlapec navštěvovat více kroužků, a to hlavně proto, že R. by to sám chtěl. Další aktivitou, kterou v budoucnu zvažují, je plavání. *„R. je hrozně živý a je potřeba, aby tu energii někde vybil. S plaváním není při jeho zrakové vadě problém, já sám jsem také v dětství závodně plaval. Vybije si tak přebytečnou energii.“*

Dle otce chlapec kamarády ve volném čase vyhledává. Jsou pro něj velmi důležití. V odpoledních hodinách se stýká i s některými spolužáky.

Rodiče jsou se způsobem trávení chlapcova volného celkem spokojeni. Nedostatky spatřují v tom, že by mohl navštěvovat více kroužků, aby byl víc mezi dětmi. *„Největší problém je to vždy přes zimu, kdy mohou děti jen na chvíli ven a pak zase hned domů.“* Důležitou roli zde hrají rovněž finanční prostředky rodiny.

Zhodnocení

Na otázku, zda má chlapec dostatek volného času, odpovídali otec a syn rozdílně. Chlapec si myslí, že ho má málo, naopak otec si myslí, že dostatek. Důležitým faktorem ovlivňujícím jeho množství je dle názoru obou z nich příprava do školy.

Shodli se, že chlapec upřednostňuje aktivní způsob trávení volného času. Převládají sportovní aktivity. Otec má sice obavy z možného úrazu, který by mohl způsobit progresi zrakové vady, ale zároveň si uvědomuje, že R. musí někde uvolnit přebytečnou energii. Jediným řešením je dostatek pohybu. R. si myslí, že je opatrný a sourozenci na něj dávají pozor.

Otec i chlapec mají společný názor na to, že ho to velmi baví v kroužku Šikulka i ve flétně. Oba chtějí, aby v příštím školním roce navštěvoval více zájmových kroužků.

Náplň chlapcova volného času závisí na vzájemné dohodě mezi ním a rodiči. Ti respektují jeho přání, avšak mají přesně stanovená pravidla. Snaží se vyhovět jeho požadavkům ohledně navštěvování zájmových aktivit. V případě, kdy R. projevil zájem o docházku do atletiky, která vzhledem k prognóze jeho vady není vhodná, našel otec alternativní řešení v plavání.

Chlapcův volný čas je rozdělen na čas trávený s kamarády a čas s rodinou. S kamarády se stýká především v průběhu pracovního týdne. Důležitou roli hrají sourozenci.

R. by na svém volném čase nic neměnil. Otec by upřednostnil více zájmových kroužků, a to především v zimním období.

5.3 Případová studie č. 3

Chlapec

Věk: 13 let

Diagnóza: retinopatie nedonošených, totální amoce, světlocit s vadnou projekcí

Rodinná anamnéza

V. žije v úplné rodině. Matka má 37 let a je ženou v domácnosti. Otcí je 41 let, je osobou samostatně výdělečně činnou. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou. V. má o rok mladší sestru, obě děti jsou k sobě citově velmi vázány. V současné době se v rodině nevyskytují vážnější onemocnění. K důležitým členům rodiny patří prarodiče z otcovy i matčiny strany. Jejich vzájemné vztahy jsou však rozporuplné.

Chlapcova rodina bydlí v rodinném domku v malé vesnici blízko města Znojma. Společně s rodiči a dětmi zde žije i babička. Jedná se o matku otce dětí.

Otec dětí je velmi ambiciózní. Na chlapce i jeho sestru klade mnohdy nepřiměřeně vysoké nároky, což se negativně projevuje na jejich sebevědomí. Matka se převážně přizpůsobuje požadavkům otce.

Osobní anamnéza

V. se narodil v listopadu 2001 jako první dítě v rodině. Těhotenství matky proběhlo bez komplikací. Bylo ukončeno předčasným porodem v 27. týdnu. Chlapcova porodní váha byla 990 g a délka 38 cm. Chlapec byl umístěn do inkubátoru. V důsledku uvedených okolností došlo k retinopatii nedonošených. Chlapci byla diagnostikována totální amoce, světlocit s vadnou projekcí a centrální hypotonie. Po propuštění z nemocnice matka s chlapcem prováděla rehabilitaci podle Vojty. Rodičům byl předán kontakt na pracovníky střediska rané péče, kteří byli následně nápomocni celé rodině.

Ve třech letech začal V. navštěvovat speciální mateřskou školu. Po nějaké době se však ukázalo, že to pro něj není příliš přínosné. Ve skupině dětí, které tuto mateřskou školu navštěvovaly, byl totiž jediným dítětem s neporušenými intelektovými schopnostmi. Jeho vývoj se mezi těmito dětmi neposouval dopředu. Z tohoto důvodu doporučila konzultantka z SPC integraci do běžné mateřské školy. Rozhodnutí nebylo pro rodiče jednoduché, ale nakonec dospěli k závěru chlapce umístit do běžné mateřské školy v místě jejich bydliště. Jednalo se o malou vesnickou MŠ, ve které byla původně pouze jedna smíšená třída. Z důvodu přijetí V. bylo otevřeno další oddělení se sníženým počtem žáků. V této třídě byla na doporučení SPC zřízena funkce asistenta pedagoga. Chlapcova sestra navštěvovala druhé oddělení MŠ. Oba sourozenci měli na sebe až velmi „nezdravě“ silnou citovou vazbu a z důvodu jejich osamostatnění bylo vhodnější, aby navštěvovali každý jinou třídu.

S blížícím se nástupem povinné školní docházky se rodiče rozhodovali, jakou formu vzdělávání pro V. zvolí. Pracovníky SPC byla jednoznačně doporučena forma individuální integrace do běžné základní školy. Důležitou roli sehrála skutečnost, že paní asistentka, která doposud s chlapcem pracovala, by s ním nadále zůstala v základní škole. Rodiče se s chlapcem dostavili k řádnému zápisu plnění povinné školní docházky do běžné základní školy v nedalekém městě. Následoval odklad povinné školní docházky o jeden rok.

Do prvního ročníku V. nastoupil v září 2009. Jeho zaškolení probíhalo bez problémů. Ve třídě byl opět snížený počet žáků i asistentka pedagoga. Chlapec byl velmi snaživý a

ctižádostivý. Vzhledem k tomu, že již v předškolním věku částečně ovládal čtení i psaní Braillova písma, udržel první dva roky tempo se svými intaktními spolužáky. Od počátku měl však obtíže s matematikou. V polovině třetího ročníku asistentka u chlapce zaznamenala situaci, kdy začal třepat rukama a nereagoval na její pokyny, celé to trvalo asi 15 sekund. Matka byla upozorněna na možnost epileptického záchvatu. Chlapec podstoupil neurologické vyšetření, které potvrdilo tuto diagnózu. Byla nasazena medikace, kterou chlapec stále užívá, prozatím nedošlo k progresi. V souvislosti s nasazením medikace a zvyšujícími se nároky ve škole došlo u V. k mírnému poklesu výkonnosti. I přesto byly jeho školní výsledky i nadále výborné. Malé obtíže, které se měl v matematice, se začaly v pátém ročníku výrazně stupňovat. Navíc se u něj začala stále více projevovat únava, která byla způsobena převážně velkým množstvím chlapcových volnočasových aktivit, do kterých jej tlačili rodiče. Rodičům bylo ze strany školy doporučeno, aby „slevili“ ze svých nároků a zaměřili se spíše na zdokonalování chlapcovy sebeobsluhy. Následně rodiče upravili chlapcův denní režim tak, že došlo k odstranění zvýšené unavitelnosti. Bohužel úroveň jeho sebeobslužných dovedností se příliš nezlepšila.

V současnosti je žákem 6. ročníku. Přestup na druhý stupeň ZŠ proběhl bez problémů. Navštěvuje třídu, ve které je 24 dětí. Všichni spolužáci se k V. chovají vstřícně. Ve třídě se střídají dvě asistentky pedagoga. V. má absolutní hudební sluch, hraje na klavír v ZUŠ, navštěvuje sólový zpěv. Jeho intelekt se pohybuje v pásmu nižšího průměru. Chlapcovy školní výsledky jsou na dobré úrovni. Velkým problémem je pro něj matematika. Největší obtíže má na úrovni matematického úsudku. Na žádost rodičů proběhlo psychologické vyšetření zaměřené na dyskalkulii. Tato vývojová porucha učení byla vyloučena. Dle psychologického vyšetření jsou matematické dovednosti negativně ovlivněny celkově sníženou schopností tvořit logické úsudky. Rovněž důležitou roli hraje tendence vyhnout se neúspěchu, která negativně ovlivňuje chlapcovo pracovní tempo. Pro jeho další příznivý vývoj je stěžejní, aby byl veden k využívání vlastních kompetencí, podporován v soběstačnosti, motivován k podání výkonu, byla snižována jeho úzkostnost při realizaci chyb a podpora v nalézání svých vlastních řešeních. Samostatnost je nutno nadále rozvíjet ve schopnostech sebeobsluhy, orientace v prostoru, na pracovní ploše, v časových souvislostech i pracovních činnostech.

Chlapcovi rodiče chtějí, aby v budoucnu studoval na konzervatoři. On sám se s touto myšlenkou rovněž ztotožňuje.

Volný čas pohledem dítěte

V. poměrně dobře rozumí tomu, co je to volný čas, avšak přesně jej nedokáže specifikovat. *„Volný čas si představuji, jako že jdu třeba do přírody. Doba, kdy prostě není žádná škola, nemusím se prostě učit. Nemusím nic dělat do školy.“* V souvislosti s volným časem a jeho vymezením uvádí pouze školní docházku a přípravu na vyučování. Neudává žádné povinnosti, které by ho v jeho volném čase omezovaly. Doma mimo učení nemusí vykonávat nic, co by bylo jeho povinností, za co by byl on sám zodpovědný. V. si myslí, že má dostatek volného času. Následně však uvádí, že mu učení a příprava do školy trvá moc dlouho a pak už nestihne nic jiného. *„Někdy se učím celé odpoledne až do večera.“*

V. tráví svůj volný čas převážně pasivním způsobem. *„Rád si píšu přes e-mail s kámoškou, poslouchám rádio, poslouchám různé seriály. Pokud mám volno, většinou jsem na počítači a něco si tam vyhledávám.“*

V odpoledních hodinách navštěvuje ZUŠ, kde se učí hrát na klavír. Dochází na hodiny sólového zpěvu. Jednou za týden má hodinu anglického jazyka. Z uvedených aktivit má nejraději angličtinu. Chlapec uvádí, že všechny zmiňované činnosti ho baví. Ani jednu z nich si však nevybral sám, zvolila mu je maminka. V minulém roce se učil hrát na kytaru, ale nechal toho. *„Paní učitelka byla moc přísná. Pořád na mě křičela, že neumím správně postavit prsty a že jí to snad už dělám naschvál. Nakonec jsem mamku přemluvil, aby mě odhlásila.“*

Většinu volného času tráví především ve společnosti rodičů a prarodičů. Chodí na vycházky do nedalekého lesa, jezdí na tandemu, hrají různé společenské hry, které jsou přizpůsobeny pro nevidomé. Rodiče se snaží, aby se chlapec věnoval i sportovním činnostem. Z tohoto důvodu chodí plavat, v zimních měsících jezdí pravidelně na hory. Chlapec umí lyžovat i bruslit.

V. by chtěl chodit ven s kamarády nebo se sestrou. Uvádí, že sestra ho s sebou nevezme, ale on by o to moc stál. Byl by velmi rád, kdyby za ním nějaký kamarád přišel domů. *„Kdybych měl u nás ve vesnici nějaké kamarády, tak by to šlo. Já tam žádné nemám.“* Nejraději by V. trávil většinu svého volného času s kamarádkou O. *„O. je taková..., no, ona je prostě skvělá.“* Jedná se o dívku navštěvující stejnou základní školu jako V. O. je v devátém ročníku a v budoucnu by se velmi ráda věnovala práci s handicapovanými klienty. S V. se seznámila na jednom projektovém dni a od té doby si telefonují, píšou e-maily, dochází za ním o přestávkách ve škole a občas se navštěvují doma.

V. se ve volném čase stýká i s dalšími zrakově postiženými dětmi. Už v předškolním věku začal jezdit na prázdninové tábory určené právě pro tyto děti. V průběhu školního roku se několikrát zúčastnil různých sportovních pobytů organizovaných pracovníky SPC pro zrakově postižené. *„Tyto akce se mi moc líbí, s jinými nevidomými dětmi je to lepší než se spolužáky ze třídy. Víc si rozumíme a máme si o čem povídat. Holky ze třídy jsou dobrý, ale často nevím, o čem se mám s nimi bavit.“* Někdy chlapce navštíví někteří spolužáci ze školy, převážně dívky. Nejvíce nadšený byl z oslavy narozenin, kdy mohl pozvat děti ze třídy. Na oslavu přišlo kolem třinácti dětí. *„Bylo to super, skvěle jsme si to užili.“*

Chlapec se nikdy nenudí, vždy si najde něco, co by ho zabavilo. Někdy se ale cítí sám. *„To třeba, když jde sestra ven a naši mají moc práce. Taťka je v práci a mamka musí dělat účetnictví. To bych si přál, abych měl kočku nebo psa, se kterým bych si mohl povídat. Naši mi to nedovolí. Taťka říká, že na to nemáme čas a že by byly všude chlupy.“*

V. uvádí, že je se způsobem trávení svého volného času spokojený, avšak je pár věcí, které by na něm změnil. *„Hlavně bych chtěl toho volného času víc, to abych mohl jen tak lenořit. Pak bych taky chtěl být častěji s kamarády.“*

Volný čas pohledem rodičů

Rodiče chlapce nedokáží říct, zda má dostatek volného času. *„Nedokážu to odhadnout. Kolik by ho asi tak měl mít?“* Nejprve bylo nutno rodičům vysvětlit, co to vlastně volný čas je. Autorka použila jeho negativní vymezení. Následně rodiče uvádějí, že V. má volného času dostatek. Naproti tomu staví skutečnost, že příprava do školy mu mnohdy zabere celé odpoledne, a tudíž vlastně žádný volný čas nemá.

Dle rodičů je chlapcovou hlavní činností ve volném čase četba, o víkendu hrají společně různé stolní hry. V týdnu na to nemají čas. Matka uvádí, že jeho další oblíbenou činností je poslech rádia a vyhledávání na internetu. *„Hledá pouze to, co zná, nenapadne ho nic samotného. Ted' jsem mu třeba pouštěla film Pod trnkovým keřem, tak ten si pak sám najde. Jinak si píše e-mailem s kamarádkou. Ještě bych mu chtěla stáhnout skype, aby se to naučil.“*

Jak již bylo uvedeno, V. navštěvuje hodiny hry na klavír, hodinu hudební nauky, sólový zpěv a soukromě dochází na konverzaci v angličtině. Všechny tyto činnosti mu vybrali rodiče. *„Hra na klavír a sólový zpěv ho asi moc nebaví, bere to spíš jako povinnost. Občas si ale sám zahraje nějakou písničku odposlouchanou z rádia a to ho baví. Angličtinu má rád, dříve ji navštěvoval pravidelně každý týden, ted' už to vždy nevyjde, a tak musíme někdy vynechat.“*

Veškerý volný čas chlapce je plně organizován některým členem rodiny. V. si sám neřekne, co by chtěl právě dělat. „*Nikdy nám neřekne, že by chtěl jít třeba do lesa nebo si číst. Sám se ani nezvedne a nezajde si dolů k babičce. Vždy čeká, co mu navrhneme, a pak se tomu podřídí. Párkrát jsme ho nechali samotného doma, aby se musel sám rozhodnout, co bude dělat. Pro jistotu měl u sebe vždy telefon.*“ Matka uvádí, že má sice strach chlapce nechávat samotného doma, své obavy odůvodňuje především strachem z možného epileptického záchvatu, zároveň si ale uvědomuje, že je nutné, aby se V. začal spoléhat sám na sebe a začal rozhodovat o tom, co bude zrovna dělat.

Převážnou část volného času tráví V. ve společnosti matky nebo sestry, otec je velmi pracovně vytížen. Důležitou roli sehrávají i prarodiče, které obě děti často navštěvují. Matka si posteskla, že oni sami s manželem nemají čas na to, aby mohli mít chvíli sami pro sebe. Byli by rádi, kdyby mohli mít např. nějakého asistenta, který by se chlapci věnoval.

Maminka uvádí, že syn v místě bydliště nemá žádnou možnost stýkat se s kamarády. „*Ve vesnici není nikdo, kdo by za ním zašel. Občas se V. domluví s některou spolužačkou, že ho navštíví. To pak je hrozně rád a moc se na návštěvu těší. Myslím si, že si hodně rozumí se zrakově postiženými dětmi, se kterými se setkal na táboře nebo na sportovních pobytech. Asi toho mají víc společného.*“

Oba rodiče sdílejí názor, že chlapcův volný čas by mohl být pestřejší. „*Přes týden stráví spoustu času učením, snažíme se mu dát alespoň chvíli volna. Prakticky každý den je stejný. Ze školy jedeme do kroužku, potom honem domů, dáme mu alespoň půl hodiny volna a následuje příprava do školy. Často skončíme až večer.*“ Všichni se těší na prázdniny, i když ani v tomto čase prý nesmí zahálet.

Zhodnocení

Chlapec i rodiče se shodli na tom, že V. má volného času dostatek. Na druhé straně však stojí skutečnost, že jeho množství je výrazně ovlivňováno domácí přípravou na vyučování, která je v průběhu školního roku velmi časově náročná, tudíž si chlapec váží každé volné chvíle.

Co se týče volnočasových aktivit, rodiče se s chlapcem ve svých výpovědích ve většině případů shodli. Matka však uvádí na prvním místě četbu, V. naopak četbu vůbec nezmiňuje. Upřednostňuje poslech rádia, seriálů a práci na PC. V průběhu pracovního týdne převažují pasivní volnočasové aktivity. O víkendech se pak všichni snaží věnovat sportovním činnostem.

Veškeré činnosti v chlapcově volném čase podléhají výběru rodičů. Chlapci to nevdají. Uvádí, že vše, co dělá, jej baví. Matka vyjadřuje pochybnosti, že se V. nedokáže samostatně rozhodovat o tom, co bude dělat. Nevyjadřuje své pocity a přání k náplni svého volného času.

Převážnou část volného času tráví V. ve společnosti rodičů nebo sestry. Ve vesnici, kde žije, nemá žádné kamarády. S kamarády by se moc rád stýkal. V. uvádí, že si více rozumí s dětmi se zrakovým postižením než s intaktními. Rodiče hovoří shodně. V. si občas připadá ve volném čase „sám“, otec a matka se k tomu nevyjadřují.

Na chlapcově volném čase by obě strany změnily to, že by ho mohlo být více. V. by se chtěl více stýkat s kamarády. Rodiče by chtěli, aby byl chlapcův volný čas pestřejší.

5.4 Případová studie č. 4

Dívka

Věk: 14let

Diagnóza: Glaukom na obou očích, slabozrakost pravého oka, slepota levého oka

Rodinná anamnéza

J. žije v úplné rodině. Matka má 37 let, vzdělání středoškolské, pracuje jako administrativní pracovnice. Otec 42 let, vysokoškolské vzdělání technického směru, vedoucí výroby. Oba rodiče jsou zdraví. Dívka má dva mladší sourozence. Bratrovi je 11 let, zdrav. Sestra 6 let, v současné době probíhá její diagnostika v souvislosti s podezřením na celiakii z důvodu malých výškových přírůstků. Žádné závažnější choroby se v širší rodině doposud nevyskytly.

Důležitými členy rodiny jsou prarodiče z matčiny strany, se kterými rodina společně bydlí v rodinném domku nedaleko většího města. Babička je pro rodiče velkou oporou, neboť v průběhu pracovního týdne dohlíží na všechny tři děti. Matka i otec tráví převážnou část dne v práci, za kterou musejí dojíždět do vesnice vzdálené 20 km.

Všichni členové rodiny spolu dobře vycházejí. Vztahy mezi sourozenci jsou pozitivní. V případě potřeby jsou nápomocni jeden druhému.

Osobní anamnéza

J. se narodila v lednu 2001 jako první dítě v rodině. Průběh matčina těhotenství byl bez komplikací. Bylo ukončeno přirozeným porodem ve 40. týdnu, porodní váha 3250 g, porodní délka 51 cm. Raný psychomotorický vývoj dítěte odpovídal normě. Zraková vada byla J. diagnostikována ve dvou letech příčina nebyla odhalena. Rodina byla oční lékařkou upozorněna na možnost využití služeb střediska rané péče, které okamžitě kontaktovali. Dívka byla jejich klientkou do šesti let věku, následně ji převzalo do péče SPC pro zrakově postižené.

Ve třech letech začala navštěvovat běžnou mateřskou školu v místě bydliště. V průběhu docházky do MŠ se nevyskytovaly žádné výraznější obtíže. V souvislosti s blížícím se nástupem k plnění povinné školní docházky rodiče požádali konzultanty z SPC o posouzení školní zralosti. Ti uznali J. jako školsky zralou a zároveň doporučili vzdělávání formou individuální integrace v běžné základní škole v sousední vesnici. Dívka nastoupila do prvního ročníku v řádném termínu. Jednalo se o malou venkovskou školu, ve třídě bylo 15 žáků. V prvním ročníku byla vzdělávána bez pedagogické asistence. Její školní výsledky byly výborné. Se zvyšujícími se nároky na zrakovou práci se začaly projevovat obtíže jako bolesti očí, hlavy a migrény. Vzhledem ke skutečnosti, že docházelo k progresi zrakové vady, bylo pracovníky SPC doporučeno zřídit ve škole funkci asistenta pedagoga. Od druhého ročníku je J. vzdělávána za podmínek pedagogické asistence. V průběhu docházky na první stupeň dosahovala výborných výsledků, byla zapojována do všech mimoškolních akcí pořádaných školou. ZŠ, kterou J. navštěvovala, byla pouze pro žáky 1. – 5. ročníku. Následně společně se spolužáky i paní asistentkou nastoupila do 6. ročníku v nedalekém městě. Přestup na větší školu zvládla bez obtíží.

V současné době je J. žákyní 8. ročníku. Pracuje se zvětšeným černotiskem, využívá speciální notebook pro slabozraké s hlasovým výstupem. Doma i ve škole má k dispozici televizní kamerovou lupu, kterou však ve škole využívá jen minimálně, doma pak vůbec, a to z toho důvodu, že jí nevyhovuje. V průběhu výuky je zapojována do všech aktivit společně s intaktními spolužáky. Výjimkou je tělesná výchova, ze které je kvůli zrakové vadě osvobozena. Ve všech předmětech dosahuje výborných výsledků.

Dívka se pohybuje samostatně, v doprovodu dospělé osoby nebo kamarádů. Bílou hůl nevyužívá. Její zraková vada se v současnosti nijak výrazně nezhoršuje. Velkým problémem jsou pro J. bolesti hlavy, které jsou dle lékařů spojeny s její oční vadou, ale zároveň souvisejí i s problémy s držetím těla. Tyto bolesti se nejčastěji objevují ve dnech, kdy má odpolední

vyučování nebo v případě náročnější přípravy do školy. Vzhledem k medikaci kvůli nitroočnímu tlaku může dívka užívat pouze omezené množství léků proti bolestem hlavy, většina z nich však už nezabírá.

S blížícím se ukončením povinné školní docházky rodiče i dívka zvažují, jakým způsobem bude pokračovat její další vzdělávání. J. by chtěla jít studovat na gymnázium, rodiče přemýšlí spíše o střední škole s konkrétním zaměřením. Po střední škole by J. chtěla studovat na vysoké škole psychologii nebo nějaký obor pedagogického směru.

Volný čas pohledem dítěte

Pod pojmem volný čas si J. představuje čas, který má sama pro sebe. Naopak volným časem pro ni není doba, kdy se učí nebo musí plnit domácí povinnosti. *„Nejhorší je, když mi mamka něco nalajnuje a nemůžu zrovna dělat to, co bych chtěla.“* Dívka uvádí, že má dostatečné množství volného času. Důležitou roli zde hraje příprava do školy, která však neovlivňuje jeho rozsah negativním způsobem. *„Mám ho asi tak průměrně, stačí mi to k tomu, abych mohla dělat to, o co mám zájem. Když mám hodně věcí do školy, tak je ho málo. Je to hodně ovlivněný tím, kolik mám úkolů a učení. Učím se, ale ne moc hodně.“*

Ve volném čase je nejoblíbenější dívčinou aktivitou pobyt venku s kamarádkami. Často ji navštěvuje sestřenice, která bydlí v nedalekém městě. Dalšími činnostmi, které má ráda, je četba a poslech hudby. Dříve chodila na hodiny klavíru. *„Tam už mě to ale nebavilo, tak jsem s tím minulý rok skončila.“* Jejím velkým snem by bylo hrát fotbal. *„Já bych hrozně chtěla hrát fotbal. Kdybych dobře viděla, nevím, jestli by mě to bavilo, ale určitě bych to chtěla zkusit.“*

Převážnou část volného času tráví se sestřenicí, občas se stýká s kamarádkami z vesnice a některými spolužačkami ze školy. *„S holkama hodně chodíme ven, buď je to u nás po vesnici, nebo jezdíme do města.“*

Dívka hovoří o tom, že rodiče ovlivňují to, co bude ve svém volném čase dělat, jen minimálním způsobem. *„No, vždycky si prvně musím splnit svoje povinnosti, jako třeba úkoly do školy, a pak si můžu dělat, co chci. Samozřejmě se musím prvně zeptat našich, jestli můžu jet třeba do města. Vždycky jim musím dát vědět, kam jdu a s kým.“*

Nejvíce společného času tráví rodina o víkendech. *„V sobotu jsme většinou všichni doma, tak to pomáhám mamce s vařením, pak třeba na zahradě a v neděli jezdíme většinou někam na výlet. V létě jezdíme často na kole, to mě baví, ale na výlety autem už se mi moc nechce. Dřív mě to bavilo víc. Ted' bych šla radši s holkama ven.“*

J. uvádí, že se občas nudí. Když neví, co má dělat, jde hrát na počítač. „*Nejsem tam nikdy moc dlouho, hry mě nebaví. Spíš si hledám různé písničky, videa nebo filmy. Často mám migrény, takže když cítím jen maličko, že mě začínají bolet oči, tak ten počítač vypínám.*“

Na svém volném čase by J. změnila především to, že dle jejího názoru je ve vesnici, kde bydlí, malé množství příležitostí pro rozmanité trávení volného času. „*Celkově tady ve vesnici není nic moc co dělat, lepší už je to město.*“

Volný čas pohledem rodičů

Dle matky má J. dostatek volného času. „*Tomu učení moc nedá, o víkendu tak to vůbec, to má dost času. Já ji vůbec nezatěžuju. Děcka nemusejí doma nic dělat, takže mají volno. Občas po nich něco chci, ale kolem toho je vždy spousta řečí.*“

Matka uvádí jako nejoblíbenější dívčinu aktivitu pobyt venku s vrstevníky. „*Když není zrovna s holkama venku, tak sedí u počítače a povídají si přes Skype nebo jsou na Facebooku.*“ Dle matky ji všechny tyto činnosti baví. V minulosti chodila do klavíru, ale od toho upustili, neboť ji hraní přestalo bavit. „*Klavír, to už vůbec nechtěla, tak jsem ji do toho nenutila. Na konzervatoř stejně nepůjde.*“

Většinu aktivit si volí dívka sama. „*Necháme ji, ať se rozhodne, co chce zrovna dělat. Prvně si musí splnit povinnosti do školy, pak může jít lítat ven. Musí nám ale vždycky dát vědět, kde a s kým je.*“ Nejvíce společného času tráví rodina během víkendu. *O víkendu, to pak společně jezdíme na kole nebo jedeme někam na výlet. Na kole to jde, autem už se jí moc nechce. To brblá, už by raději trávila čas s holkama.*“

V současnosti nemají rodiče žádnou zvláštní představu o tom, co by chtěli, aby jejich dcera ve volném čase dělala. Matka uvedla, že by byla ráda, kdyby se věnovala společenským tancům. „*Líbilo by se mi, kdyby se věnovala společenským tancům, ale konečné rozhodnutí je na ní. Když bude chtít, tak jí to umožníme, ale nutit ji rozhodně nebudeme. Musí ona sama, já ji nemůžu do ničeho tlačit.*“ Ohledně ostatních činností hovoří matka sděluje, že se dívka vlastně vše, co je „normální“, naučila. „*Umí jezdit na kole i plavat. Když byla malá, lezla po stromech jako všechny děcka tady. Já jsem akorát trnula, aby se jí něco nestalo. Nikdy to tak nevypadalo a nic nenaznačovalo, že by byla v něčem omezená.*“ Jediná věc, se kterou rodiče nejsou spokojeni, je skutečnost, že J. je ve škole osvobozena od tělocviku. „*Oni hlavně pořád hrají vybíjenou, takže většinu času by stejně necvičila. Paní doktorka nám říkala, že její bolesti hlavy jsou možná i od zad, takže by měla cvičit.*“

I přes skutečnost, že tělesná výchova v průběhu vyučování nespadá do volnočasových aktivit, považovala autorka práce za důležité uvést tento postoj rodičů, neboť i řada dalších dětí se zrakovým postižením bývá z hodin tělesné výchovy osvobozena, a to zcela zbytečně. V případě těchto jedinců mnohdy postačí pouze upravit podmínky průběhu hodiny a přizpůsobit jednotlivé aktivity konkrétnímu dítěti. O to jednodušší je to v případě, kdy je vyučujícímu k dispozici pedagogický asistent.

Dle matky tráví J. nejvíce svého volného času se sestřenicí a s kamarádkami. *„Jsem ráda, že má kolem sebe pořád nějaké kamarádky. Když jsou spolu, pomáhají jí přejít silnici a i jinde, kde je to zrovna nebezpečné.“*

Rodiče jsou v současné době spokojeni s tím, jak J. tráví svůj volný čas. *„Jednu dobu jsem byla strašně nešťastná, protože se strašně nudila. Chtěla jít ven, ale zrovna nebylo s kým. Až teď začala chodit ven s holkama, dřív si moc nerozuměly. Vlastně i přes ten svůj handicap tráví ten čas stejně jako jiné zdravé děti. Všechno samozřejmě nemůže, ale v tom zas takový problém nevidíme.“*

Zhodnocení

Rodiče i dívka považují množství dívčina volného času za dostatečné. Shodují se na tom, že doba, kterou tráví přípravou na vyučování, je přiměřená. Matka nechce dívku příliš zaměstnávat domácími povinnostmi, ta si to ale nemyslí.

Z výpovědí dívky vyplývá, že nejraději tráví svůj volný čas ve společnosti kamarádek. V případě, že není s vrstevníky venku, komunikují přes internet.

J. se může naprosto samostatně rozhodovat, co bude ve svém volném čase dělat. Rodiče to nechávají na ní, avšak vždy musí být o jejích aktivitách informováni. Mají jasně stanovaná pravidla, která dívka respektuje a dodržuje. Jediná doba, kdy rodiče zasahují do volnočasových aktivit dcery, jsou víkendy. V sobotu musí plnit domácí povinnosti, v neděli jezdí společně na výlety. J. se to příliš nezamlouvá.

Dívka i rodiče shodně vypověděli, že nejvíce volného času tráví s kamarádkami. Ty jsou pro ni velmi důležité. Rodiče jsou rádi, že má dostatek příležitostí k interakci s intaktními vrstevníky.

V současné době je J. se způsobem trávení svého volného času spokojena. Jediné, co by změnila, by bylo větší množství příležitostí pro rozmanité trávení volného času v místě jejího bydliště. Rodiče jsou s dívčíným volným časem naprosto spokojeni.

5.5 Případová studie č. 5

Chlapec

Věk: 16 let

Diagnóza: retinopatie nedonošených, myopie, odchlípení sítnice s trhlinou, nystagmus, strabismus, slepota monokulární, ADHD

Rodinná anamnéza

Chlapec žije v úplné rodině. Matka 45 let, středoškolské vzdělání, pracuje jako zdravotní sestra. Otec 45 let, vysokoškolské vzdělání pedagogického směru, nyní pracuje jako manažer. P. má jednoho bratra, kterému jsou 4 roky. Všichni zmiňovaní jsou zdraví, závažné zdravotní obtíže v širší rodině nejsou udávány. Velkou oporou všem je babička z matčiny strany, která denně rodinu navštěvuje a významně se podílí na chodu domácnosti a péči o obě děti.

Rodina žije v rodinném domě s velkou zahradou na vesnici nedaleko většího města. Místo bydliště poskytuje dostatek možností pro pobyt v přírodě.

Rodiče jsou poměrně dost pracovně vytížení, proto ve výchově obou chlapců hraje důležitou roli babička. Vzájemný vztah mezi P. a bratrem je napjatý. I přes velký věkový rozdíl se neustále dohadují, překřikují a perou. Otec i matka uvádějí, že mnohdy neví, jak sourozenecké problémy řešit.

Osobní anamnéza

P. se narodil v dubnu 1999. Těhotenství matky probíhalo bez komplikací. Bylo ukončeno předčasně císařským řezem ve 25. týdnu. Porodní hmotnost chlapce byla 1050 g a porodní délka 36 cm. Prodělal vážnou celkovou sepsi, 1 měsíc strávil v inkubátoru, raný psychomotorický vývoj odpovídal normě. Po propuštění z nemocnice byla oční lékařkou diagnostikována zraková vada ROP, následovala oční operace. Od roku 2012 je pro prasklinu na odchlípené sítnici v péči pražské kliniky, došlo k závažnému zhoršení zraku.

Ve třech letech začal P. navštěvovat běžnou mateřskou školu v místě bydliště. Od roku 2005 je klientem SPC pro zrakově postižené. Rodiče uvádějí, že do té doby byl v péči střediska rané péče, o existenci SPC až doposud nevěděli. Tam se dostavili z důvodu posouzení školní zralosti dítěte. Chlapci byl doporučen odklad povinné školní docházky z důvodu potřeby dozrání psychosociálních funkcí, problémů v oblasti koncentrace pozornosti a nevyhraněné laterality. I přes výše uvedené skutečnosti nastoupil P. do prvního ročníku bez odkladu. Byl vzděláván formou individuální integrace v běžné základní škole. Jednalo se o

malou vesnickou školu, ve třídě bylo 11 žáků. Již od počátku nástupu do školy se u chlapce projevovaly obtíže s klesající pozorností, nadměrnou živostí a nízkou práceschopností. První dva roky jeho školní docházky proběhly bez výraznějších obtíží. Ve třetím ročníku došlo ke změně vyučujících. Postupně se začaly objevovat problémy související s chlapcovým chováním. P. byl v důsledku své hyperaktivity neustále v pohybu a v kombinaci s jeho zrakovou vadou se často stávalo, že do někoho nechtěně vrazil. Spolužáci reagovali tak, že mu to vrátili, když se bránil, utíkali žalovat vyučujícím. Postupně situace ve třídě dospěla do stadia, že za všechno špatné, co se zde „semlelo“, mohl P. Tomu zde zůstal pouze jeden kamarád, na tomto místě nutno uvést, že se jednalo o syna autorky této práce. Rodiče se stále více setkávali s nepochopením, a to jak ze strany paní učitelky, tak ze strany rodičů ostatních dětí ve třídě. Po několika marných pokusech vše vyřešit nakonec přeřadili chlapce ze dne na den do jiné základní školy. Třebaže se jednalo o velkou městskou školu se 24 žáky ve třídě, nebyly zde po dobu chlapcovy školní docházky zaznamenány žádné výraznější problémy.

V 5. ročníku základní školy se rodiče rozhodli, že chlapce přihlásí k přijímacím zkouškám na víceleté gymnázium, ve kterých uspěl. V září 2011 nastoupil do prvního ročníku. Docházelo ke stupňování obtíží s koncentrací pozornosti, projevovala se nadměrná impulzivita, nízká práceschopnost a zvýšená unavitelnost na bázi ADHD. Vzhledem k přetěžování chlapce jak ve škole, tak v domácí přípravě, se již začaly projevovat neurotické příznaky. Z důvodu výše uvedených skutečností bylo pracovníky SPC pro ZP doporučeno zřízení funkce asistenta pedagoga.

P. nyní navštěvuje 4. ročník osmiletého gymnázia. Kvůli zvýšené absenci v loňském školním roce tento ročník opakuje. Dle zprávy z psychologického vyšetření jeho intelektové schopnosti ve verbální složce dosahují pásma průměru, nadprůměrné výkony podává v oblasti slovní zásoby. Chlapec má vynucenou zkříženou laterální (levé oko/pravá ruka). I nadále přetrvávají všechny výše uvedené koncentrační obtíže a intenzivní psychomotorický neklid. Snaží se o podání dobrého výkonu. Při nejistotě a neúspěchu projevuje intenzivní neklid. Jsou u něj zřetelné projevy ADHD. Vykazuje zvýšenou míru neuroticismu, je náchylný k psychickému vyčerpání. Intenzivně prožívá strach, úzkost a obavy. Obtížně zvládá stresové situace. Inklinuje k introverzi, je spíše zdrženlivý, nejraději je sám nebo s lidmi, kteří jsou mu blízcí.

V poslední době často uvádí, že má skvrny před očima. Pravděpodobně se jedná o vliv dlouhodobého stresu, po dovolené vždy dochází ke zlepšení. Otec připouští neadekvátnost

domácí přípravy jakožto jednu z příčin chlapcových obtíží, rodiče si uvědomují neurotický ráz chlapcova chování.

V současnosti rodiče zvažují průběh dalšího synova vzdělávání. Pokračování ve všeobecném vzdělávání na gymnáziu se jeví do budoucna pro chlapce jako příliš náročné. Dlouhodobější frustrace z příliš vysokých nároků při studiu by mohla negativně prohloubit jeho neurotické projevy i schopnosti soustředění a celkové práceschopnosti, což se pak negativně může odrazit i na jeho sebevědomí. Vzhledem k chlapcově současným schopnostem a zájmům se jako vhodné jeví studijní obory pedagogického směru, např. sociální činnost, pedagogické lyceum atd.

Volný čas pohledem dítěte

P. hovoří o svém volném čase jako o době, kdy si může dělat, co chce, a kdy může provozovat své nejoblíbenější aktivity. Za jeho opak považuje čas, který musí věnovat školní přípravě a domácím povinnostem. *„Volný čas není, když je prostě škola, když se musím učit a když mi rodiče furt říkají, abych něco dělal. Prostě když mi rodiče neustále říkají, udělej tohle, udělej tamto. Já to prostě nenávidím.“*

Chlapec si myslí, že má volného času málo. Považuje za něj pouze čas o sobotách, v neděli už žádný volný čas nemá, protože se musí připravovat do školy. *„Přes týden to vůbec neberu. Mě hlavně štve, že musím v sobotu uklízet, protože je to jediný volný den, kdy si mohu od školy odpočinout celý den.“*

Způsob, jakým tráví chlapec svůj volný čas, je spíše pasivní. Mezi nejoblíbenější činnosti řadí hru na počítači, četbu knih (Upíří deníky) nebo pobyt venku. Jedenkrát týdně navštěvuje hodiny klavíru. *„To ale není žádná zájmová činnost, tam musím a vůbec mě to nebaví. Pak taky musím chodit na doučování do angličtiny.“* Obě uvedené aktivity mu zvolili rodiče. *„Kdybych si to měl vybrat sám, tak bych tam rozhodně nechodil. To, co mohu dělat sám, to mě baví, ale klavír to rozhodně není. To dělám, protože musím, abych to uměl. Umět to ale nepotřebuju, to chce mamka. Já už se sám těším, jak se budu na ten volný čas těšit.“* V minulosti hrával tenis, ale to ho také nebavilo.

O tom, co dalšího by mohl a chtěl dělat ve volném čase, P. zatím nepřemýšlel. Po krátké prodlevě uvádí, že sporty by to asi nebyly, i když se zamýšlí nad možností navštěvovat plavání. Dále pak hovoří o tom, že by více času trávil s kamarády. *„Nejvíce toho času trávím sám, někdy s kamarádama. To většinou chodíme ven.“* Občas chodí ven se spolužáky, několikrát týdně navštěvuje stejně starou dívku, která bydlí v téže vesnici.

P. se často nudí a připadá si sám. Se členy rodiny tráví svůj volný čas nerad, upřednostňoval by společnost kamarádů.

Na svém volném čase by měnil rozhodně to, aby ho bylo více. *„No oni si rodiče myslí, že ve čtvrtek, když se neučíme, že je to jako volnej čas, ale já to tak prostě neberu. Já prostě nějak přežiju ten týden, já si to prostě představuju jako prostě, že musím bojovat s tou školou. V pátek odpoledne konečně zazvoní a já jsem prostě na chvílku tu školu opustil. Úplně super budou ty letní prázdniny, to tu školu diskvalifikuju na hodně dlouho. Jenže rodiče si vymysleli plány, takže budu chodit na brigády, takže mi tím zkaží celé prázdniny.“*

Volný čas pohledem rodičů

Podle rodičů má chlapec volného času dostatek. *„Má ho hrozně moc, každé odpoledne se volnočasuje.“* Jediná a zároveň stěžejní věc, která negativně ovlivňuje množství jeho volného času, je příprava do školy. *„Veškerou přípravu do školy dělá s odporem, nejraději by nic nedělal, je naprosto nemotivovaný. Nejdřív okolo toho strašně dlouho mluví, potom to nějak rychle odflákne. Kdyby okolo toho nedělal takové cavyky, nezabralo by mu to takovou dobu. Více času prostě stráví tím, že polemizuje o tom, proč a jak, než samotnou přípravou do školy.“*

Rodiče uvádí, že P. dělá ve volném čase tři věci – počítač, televize, četba. Z četby ho zajímá jen braková literatura. Matka se snaží, aby četl i jiná literární díla, ale její snaha je naprosto zbytečná. Další věcí, kterou rodiče považují na naprosto nevhodnou, je způsob jakým P. čte. *„Většinou leží v posteli, čte z knížky černotisk v běžné velikosti. Nevezme si k tomu ani lupu, natož aby si knížku vložil pod kamerovou digitální lupu, kterou má v pokoji. Navíc čte někdy víc jak dvě hodiny, přečte třeba sto stránek za večer, jede jak pilot. Strašně si při tom namáhá oči. Prostě žádná zraková hygiena. Nedaří se nám ho nijak přesvědčit.“*

Co se týče hodin klavíru a angličtiny, rodiče hovoří o tom, že pokud by ho nedonutili, nedělal by sám už vůbec nic. Uvedli, že chlapec chodí ještě do tanečního kroužku – společenské tance. To jediné ho prý baví. Ten navštěvuje společně s dívkou ze sousedního domu jedenkrát týdně ve večerních hodinách. *„Baví ho to, a dokonce je mu i líto, když tam nejde.“*

Matka i otec považují za zbytečné chlapci volný čas příliš organizovat. *„To bychom se hádali a řvali na sebe. To, co mu řekneme, stejně nedodrží, a abychom za ním pořád chodili, na to už nemáme. Jsme vyčerpaní a už se nám nechce pořád za ním běhat do pokoje a něco řešit. Také nemáme pořád čas na to, abychom se do nekonečna dohadovali.“* Otec dále

uvádí, že se mu občas podaří přinutit chlapce jít ven. „*Je to na půl hodiny, pak už ho to nebaví a nechce, takže jde zase domů.*“ Pokud je venku, projevuje se u P. jeho hyperaktivita. Rodiče vypovídají, že „lítá“ jako neřízená střela, válí se po trávníku a nadělá více škody než užítku. Dokonce prý ničí věci kolem sebe. „*To aby si vzal člověk na něho nějakého hlídače.*“ Momentálně otec organizuje volný čas tím, že mu zakázal počítač. Celá rodina společně často jezdí na kole a věnuje se pěší turistice.

Matka uvádí, že by chtěli, aby se P. věnoval nějakému sportu. „*To ale kvůli očím nemůže.*“ Z plavání mají rodiče strach, mají obavy z dalšího možného zhoršení zraku. Celkově považují za velký problém, že P. má se svým postižením velmi malou možnost účastnit se různých zájmových aktivit. „*Je problém to, aby ho do nějakého kroužku vůbec vzali. Většinou nám prostě řeknou, že to s jeho zrakovou vadou nejde.*“

Co se týče toho, zda má P. dostatek možností stýkat se s kamarády, rodiče si myslí, že ano. „*Samozřejmě, kdykoli jde se školy s nějakým kamarádem, necháme ho. V tom není problém.*“

Rodiče se jednohlasně shodli, že nejsou spokojeni, jak jejich syn tráví svůj volný čas.

Zhodnocení

Chlapec a rodiče mají značně rozporuplný pohled na jeho volný čas. Zatímco si P. myslí, že ho má málo, rodiče jsou přesvědčeni o tom, že má volného času až příliš. Chlapcův vztah k volnému času je ovlivňován především školou a s ní související přípravou na vyučování. Ty jsou pro něj však tak demotivující, že tento vztah ovlivňují naprosto negativním způsobem. Za jediný volný den považuje sobotu, kdy nemusí dělat nic do školy. Rodiče poukazují na skutečnost, že kdyby chlapec nedělal z učení takovou „vědu“, nemuselo by mu to zabrat tolik času. Zde je nutno zvážit, jak důležitou roli zde hrají chlapcovy koncentrační obtíže, přítomnost ADHD a jeho neuroticismus.

Obě strany uvedly, že P. tráví čas spíše pasivním způsobem. Činnosti, které si volí sám, ho baví. S přihlédnutím k dodržování pravidel zrakové hygieny nejsou nejvhodnější. Všechny uvedené aktivity, jako je sledování televize, hra na počítači a dlouhá doba strávená čtením knih bez využití kompenzačních pomůcek, jsou velmi náročné na zrakovou práci. Rodiče si tuto skutečnost uvědomují, ale než by se s chlapcem neustále dohadovali, raději ustoupí. P. má sice strach, že by mohl přijít o zrak, ale nehodlá změnit své postoje. Výuka hry na klavír a angličtina ho nebaví, ale je smířen s tím, že je to jeho povinnost. Rodiče samozřejmě o této skutečnosti vědí, avšak zastávají názor, že pokud by mu ustoupili, chlapec by nedělal nic.

Jedinou aktivitou, která ho v současné době baví, je tanec. Pro ten se rozhodl sám, rodiče to respektují.

To, jakým způsobem rodiče organizují chlapcův volný čas, je diskutabilní. P. uvádí, že po něm neustále něco chtějí. Matka naopak tvrdí, že již nemají energii ani čas na to, aby se dohadovali. Avšak i to, že P. musí navštěvovat hodiny hry na klavír, doučování angličtiny, jezdí s rodiči na kole a chodí na turistické vycházky, znamená, že mu volný čas organizují převážně rodiče. Přitom se snaží, aby byla tato doba trávena co nejvhodnějším způsobem. O tom však P. rozhodně není přesvědčen.

V možnosti stýkat se s vrstevníky nevidí P. ani rodiče problém. Chlapec by raději trávil čas s kamarády než ve společnosti rodičů. Spoustu času tráví doma, avšak s kým, je opět diskutabilní, neboť se zavře do pokoje a tam je mnohdy celé odpoledne sám.

Ani P., ani jeho rodiče nejsou spokojeni se způsobem, jakým tráví svůj volný čas. P. by změnil především jeho množství. Rodiče by chtěli změnit naprosto vše.

5.6 Případová studie č. 6

Dívka

Věk: 16 let

Diagnóza: poškození zrakových nervů (atrophia papillae nervi optici partialis familiaris) se zhoršeným viděním do blízka i do dálky, zraková ostrost je snížena do pásma těžké slabozrakosti

Rodinná anamnéza

Dívka žije v úplné rodině. Matka 42 let, středoškolské vzdělání, osoba samostatně výdělečně činná. Otec 45 let, vysokoškolské vzdělání technického směru, v současné době zastává pozici obchodního zástupce. M. má jednoho sourozence. Sestra 20 let, studuje vysokou školu pedagogického směru. Otec i dívčina sestra jsou zdraví. Matka trpí stejnou diagnózou jako M. - atrofie očního nervu. V širší rodině se nevyskytují žádná další závažná onemocnění.

Rodina žije v panelovém domě na okraji většího města. Většinu času tráví společně na chalupě nedaleko místa bydliště.

Osobní anamnéza

M. se narodila v září 1998 jako druhé dítě v rodině. Průběh těhotenství byl bez komplikací. Porod proběhl přirozenou cestou ve 40. týdnu, záhlavím. Porodní váha byla 4 200 g a porodní délka 52 cm. Raný psychomotorický vývoj odpovídal normě. Zraková vada byla diagnostikována ve třech letech.

Ve čtyřech letech začala M. navštěvovat běžnou mateřskou školu v místě bydliště. Zrakové postižení se začalo projevovat již v prostředí MŠ, při hře. Když jí děti utekly, zůstala stát a začala plakat. Průběh docházky do MŠ byl bez větších obtíží.

Od pěti let je dívka klientkou SPC pro zrakově postižené. Zde se podrobila psychologickému vyšetření za účelem posouzení školní zralosti. Byla posouzena jako školsky zralá, konzultantka SPC doporučila vzdělávání formou individuální integrace v běžné základní škole.

M. nastoupila do prvního ročníku v září 2005. Navštěvovala třídu, ve které bylo 25 žáků, vzdělávání probíhalo bez účasti asistenta pedagoga. V září 2006 se na žádost školy podrobila dalšímu psychologickému vyšetření, které bylo opět provedeno pracovníky SPC pro zrakově postižené. To bylo zaměřeno na vyloučení, nebo potvrzení přítomnosti specifických poruch učení. Během tohoto vyšetření byly specifické poruchy učení vyloučeny. Obtíže, které se u dívky vyskytovaly, souvisely s její zrakovou vadou.

Následný průběh dívčina vzdělávání na prvním stupni základní školy probíhal bez obtíží, její školní výsledky byly výborné. Přestup na druhý stupeň nebyl jednoduchý, avšak i přes tuto skutečnost dosahovala M. i nadále výborných výsledků. V pololetí i na konci každého ročníku prospěla s vyznamenáním. Společně s intaktními spolužáky se M. účastnila všech mimoškolních aktivit.

Velmi zátěžovým obdobím byl pro dívku 9. ročník, kdy se rozhodovalo o jejím dalším studiu. M. v té době odmítala studovat na střední škole. Tvrdila, že si na studium maturitního oboru netroufá. Po několika konzultacích mezi ní, rodiči, vyučujícími a pracovníky SPC se nakonec rozhodla podat přihlášku na střední odbornou školu v místě svého bydliště. Jednalo se o obor Sociální činnost. Ke studiu byla přijata.

V současné době je na této škole vzdělávána formou individuální integrace. Na svou zrakovou vadu je dobře adaptovaná. V poslední době má však tendenci ji spíše popírat. Vysvětluje to chováním spolužáků, kteří jí údajně nevěří a jimž vadí její výhody (např. možnost používat notebook).

Míra její práceschopnosti a koncentrace pozornosti je přiměřená věku a stupni zrakového handicapu. Úroveň řečových schopností je jak po formální, tak obsahové stránce velmi dobrá. Snížené pracovní tempo je způsobeno zhoršenou orientací v mnohapodnětovém materiálu. Osobnostně je dívka spíše introvertní, v situaci vyžadující rychlou adaptaci trochu nejistá, potřebuje povzbuzení. Její intelektové schopnosti se pohybují v pásmu vyššího průměru až nadprůměru.

Volný čas pohledem dítěte

Volným časem je pro dívku doba, kterou tráví doma. Tam nemá žádné povinnosti, nemusí vykonávat žádné domácí práce. „*Mamka po mně nic nechce, nechce mě zatěžovat. Můžu si vybrat, co chci dělat.*“ M. si myslí, že má volného času dostatek, příprava do školy jej ovlivňuje minimálně. „*Já se učím až večer a to se ani nijak moc neučím.*“

Jak již bylo uvedeno výše, M. tráví nejvíce svého času doma. Její nejoblíbenější činností je stahování filmů z internetu. Baví ji četba, avšak kvůli zrakové vadě nevydrží číst příliš dlouho. „*Chtěla bych číst více, ale většinou brzo cítím, že mám unavené oči.*“ V minulých letech navštěvovala ZUŠ – výtvarný obor, v letošním školním roce chodit přestala. „*Ze začátku mě to bavilo, ale ten poslední rok, to pak už ne. Jen jsem to dochodila, abych měla uzavřeno.*“ Zmiňovanou aktivitu si dívka zvolila už ve druhém ročníku základní školy, kdy ZUŠ navštěvovala její starší sestra. „*Slyšela jsem sestru, jak mluví o tom, co tam dělají. Zajímalo mě to, tak jsem tam začala taky chodit. Bavilo mě to.*“

Převážnou část svého volného času tráví M. sama u počítače. Uvádí, že by na tom určitě ráda něco změnila, ale nemělo by to být nic závazného. „*Do kroužku bych nechtěla. Nechtěla bych nic povinného, jako když se někam nahlásím, je to potom pro mě povinnost tam chodit, nechci nic závazného. Líbilo by se mi jet třeba někam s rodinou, tak to jo.*“

M. je spíše introvertní. Když se nudí nebo je jí smutno, jde za matkou. Se spolužáky se nestýká, kamarády nemá. Jako důvod uvádí jednak to, že bydlí jinde než ona, a jednak skutečnost, že si s nimi nerozumí. „*Oni jsou všichni tak jakože jinde. Všichni bydlí jinde. Podle mě jsou i psychicky, myšlenkama, zálibama jinde.*“ M. spatřuje problém v tom, že neví, jakým způsobem se má s intaktními vrstevníky bavit. Objevují se obtíže v sociální interakci. „*Nevím, jak bychom se mohli zabavit, kdybych je třeba někam pozvala nebo bychom šli k nám domů. Nevím, jak bychom se zabavili, o čem bychom se bavili. Jenom se bavít o škole je takový divný.*“

Dívka by na způsobu trávení svého volného času nic neměnila. „*Jsem spokojená s tím, jak to je, a když se náhodou nudím, jdu za mámou.*“

Volný čas pohledem rodičů

Matka považuje množství dívčina volného času za dostatečné. Příprava do školy jí příliš času nezabírá. „*Tu školu, to tak bere zlehka. Moc se neučí. Když je potřeba, tak se na to podívá a tak nějak tím proplouvá. My tu školu nijak zvlášť neřešíme. Já jsem jí řekla, že jsou to její známky a že to záleží na ní, jak to bude.*“ Rodiče se snaží dívku naprosto podporovat v jejích vlastních rozhodnutích. Matka ji nenutí do žádných dalších domácích povinností. „*Když přijde domů, leží většinou s počítačem. Má svůj svět. Občas vystřelím, že by s něčím mohla doma pomoci.*“

Matka uvádí, že dívka tráví svůj volný čas především takovými činnostmi, které si sama zvolí. Často je doma u počítače, když má náladu, jde si něco koupit do města, někdy si čte knížku. „*Záleží to na tom, jaký je čas a jakou má zrovna náladu. Někdy přijde ze školy tak unavená, že třeba spí celé odpoledne.*“

Rodiče dívce do způsobu trávení jejího volného času příliš nezasahují. Pokud jej nějak organizují, tak v případě, kdy jedou společně na chalupu. Další věcí je to, že se snaží dívku přinutit k pobytu venku. Matce velmi vadí, že M. je osvobozena z tělocviku, a tak se snaží, aby dcera měla alespoň nějaký pohyb. V minulosti jezdili hodně na kolech, avšak v poslední době jim na to nezbyvá příliš času.

Matka je přesvědčena, že problémy v sociálních interakcích s vrstevníky jsou důsledkem její zrakové vady. „*Myslím si, že jak je tam to zrakové postižení, ty ostatní kamarády nevidí a ani si netroufne mezi ně jít. Nemá problém s komunikací, domluví se, ale spíš si netroufá.*“ Rodiče vypovídají, že mnohdy dochází k situacím, že M. některé osoby v důsledku své zrakové vady nepozná.

Matka není se způsobem dceřina trávení volného času příliš spokojena, ale je s tím smířena. „*Chtěla bych, aby více chodila ven, chodila na vzduch a měla nějaký pohyb.*“ M. nechce dobrovolně chodit ven, což matku velmi trápí.

Zhodnocení

Matka i dcera shodně vypovídají, že M. má volného času dostatek. Školní přípravu nepovažuje ani jedna z nich za omezující. Shodují se i na tom, že dívka nemusí plnit žádné domácí povinnosti.

Ve způsobu trávení dívčina volného času převažují pasivní činnosti jako sledování filmů na počítači nebo četba. Matka by byla raději, kdyby měla M. více pohybu a pobývala delší dobu venku.

Aktivita, které dívka v průběhu svého volného času provozuje, si volí převážně sama. Rodiče ji ovlivňují pouze tím, že rozhodují, kdy pojednou společně na chalupu. Občas ji přinutí jít ven.

Dívka bývá převážnou část svého volna sama, když je jí smutno, jde za matkou. S vrstevníky se nestýká, nerozumí si s nimi. Matka tuto skutečnost přisuzuje její zrakové vadě.

M. je se způsobem trávení svého volného času spokojena a nic by neměnila. V případě matky je tomu naopak. Ta by chtěla, aby dcera trávila více času venku a měla více pohybu. O tom, že by některá z nich chtěla, aby se M. více stýkala s vrstevníky, nehovoří.

5.7 Shrnutí výsledků výzkumného šetření, diskuze

Cílem diplomové práce bylo odpovědět na otázku, jakým způsobem tráví děti se zrakovým postižením svůj volný čas, jak na něj nahlízejí a co si o jejich volném čase myslí vlastní rodiče.

Výzkumný vzorek byl tvořen šesti respondenty a jejich rodiči. Jednalo se vždy o dvě děti, chlapce a dívku, které byly přibližně stejného věku. Další podmínkou výběru bylo vzdělávání formou individuální integrace v běžné ZŠ nebo SŠ.

Všichni dotazovaní dávají volný čas do souvislosti se školní přípravou a domácími povinnostmi. Z výzkumu vyplývá, že množství volného času všech respondentů je ovlivňováno především přípravou na vyučování. Další povinnosti, jako např. pomoc rodičům při péči o domácnost, jim mnoho času nezaberou, v některých případech je nemají vůbec. Zajímavým zjištěním je skutečnost, že všechny dotazované dívky si myslí, že mají volného času dostatek, zatímco chlapci uvádějí, že jej mají málo. Rodiče všech dětí zastávají názor, že jejich dítě má volného času dostatek. Mírné pochybnosti se vyskytovaly u rodičů chlapce s nejtěžším zrakovým postižením, a to z toho důvodu, že mu školní příprava zabere mnohdy celé odpoledne. Pokud se nepřipravuje na vyučování, navštěvuje „zájmové“ aktivity, které jsou pro něj opět jen povinností.

U respondentů se objevoval jak pasivní, tak i aktivní způsob trávení volného času, přičemž ve většině případů převažovala první varianta. Nejmladší dívka upřednostňuje hrové činnosti,

starší děti pak četbu, hru a práci na počítači, poslech rádia, sledování televize. Z aktivních činností se děti věnují plavání, jízdě na koloběžce, na kole, pobytu venku s vrstevníky a vycházkám v doprovodu rodičů. Výjimku tvoří nejmladší chlapec, který tráví svůj volný čas převážně aktivním způsobem, pro jeho otce je nejsložitější udržet ho chvíli „v klidu“. Rodiče všech zmiňovaných by upřednostnili aktivní způsob trávení volného času svých dětí. Snaží se jim k tomu vytvářet potřebné podmínky.

Většina dotazovaných má možnost samostatné volby způsobu trávení svého volného času. Na jedné straně rodiče respektují jejich přání, na druhé však mají jasně stanovená pravidla. V případě nevidomého chlapce ovlivňují veškerý volný čas jeho rodiče. Tato skutečnost nevyplývá z toho, že by chlapci nebyla možnost samostatného rozhodování poskytnuta, rodiče jsou situací znepokojeni. Na tomto místě je nutné zamyslet se, zda je tento problém důsledkem výchovy v rodině, či jeho těžkého zrakového postižení. Chlapec má doma pevně stanovený řád, vše podléhá pravidlům, veškerý jeho čas byl vždy plně organizován, tudíž nikdy nepocítil potřebu samostatně něco rozhodnout. Rodiče si uvědomují, že je to třeba změnit. Jako nejrozporuplnější se pak jeví situace u nejstaršího chlapce zapojeného do výzkumného šetření. Z rozhovorů vyplývá, že mezi ním a rodiči probíhají neustálé konflikty, co bude dělat. Rodiče jsou sice tímto stavem vyčerpaní, avšak i přesto se snaží zorganizovat chlapci čas co nejvhodnějším způsobem. Ten to sice přijímá, ale vnitřně se s tím neztotožňuje.

Tři nejmladší respondenti tráví volný čas především ve společnosti členů rodiny, ať už se jedná o rodiče, prarodiče nebo sourozence. Naopak nejstarší dva jsou v této době většinou sami. Jen jedna dívka tráví převážnou část volného času ve společnosti intaktních vrstevníků. Další dvě děvčata jsou spíše introvertní povahy, společnost kamarádů příliš nevyhledávají. Největší problém se opět vyskytuje u chlapce s nejtěžším zrakovým postižením, který uvádí, že by se chtěl stýkat s kamarády, ale nemá k tomu dostatečné možnosti. Rodiče pěti dětí upřednostňují to, aby se jejich dítě stýkalo s vrstevníky. V jednom případě se k tomu nevyjadřují.

Z výzkumu vyplývá, že způsob trávení volného času u dětí se zrakovým postižením je sice jejich handicapem ovlivňován, avšak důležitou roli zde hrají i charakterové vlastnosti. Zatímco dvě z dívek jsou spíše introvertní a společnost vrstevníků příliš nevyhledávají, třetí z nich si čas bez kamarádek nedovede představit. Všichni tři chlapci by chtěli čas trávit ve společnosti kamarádů. V případě „vidomých“ chlapců se k tomu naskýtají přiměřené možnosti. Největší problém je u chlapce s nejtěžší vadou, který ve svém okolí nemá žádné kamarády, se kterými by mohl trávit svůj volný čas.

Stejně jako u intaktních vrstevníků je pro tyto děti volný čas velmi důležitou součástí života. I oni se musí naučit, jak si jej chránit a využívat ho takovým způsobem, který jim přinese radost a tolik potřebný odpočinek.

ZÁVĚR

Problematika související s oblastí volného času je v současné době často diskutovanou otázkou. V důsledku rozvoje civilizace, stoupajících nároků na vzdělání a řady dalších faktorů, které patří k dnešní “uspěchané” době, dochází ke změnám v jeho množství i způsobu trávení. Avšak nejen tyto okolnosti přispívají k tomu, jakým aktivitám se konkrétní jedinec ve svém volném čase věnuje. Za jeden z významných činitelů můžeme bezpochyby považovat zdravotní stav. Vzhledem ke skutečnosti, že autorka diplomové práce zastává funkci asistenta pedagoga ve třídě běžné základní školy, kde je vzděláván formou individuální integrace těžce zrakově postižený chlapec, a současně je v kontaktu s několika dalšími dětmi se zrakovým postižením, zvolila si ke zpracování právě toto téma.

Diplomová práce je tradičně rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je tvořena třemi kapitolami. První z nich se zabývá základní terminologií související se zrakovým postižením, etiologií zrakových vad, jednotlivými kategoriemi osob se zrakovým postižením a specifiky osobnosti těchto jedinců. Druhá je věnována socializaci výše zmiňovaných osob, jejich rodině, integraci i inkluzi jak v hlavním vzdělávacím proudu, tak i ve volnočasových aktivitách. V poslední kapitole teoretické části nalezneme vymezení pojmu volný čas, jeho funkce. Přibližujeme zde vztah přirozených prostředí výchovy a volného času, dále pak problematiku výchovy ve volném čase i základní lidské činnosti v něm. Poslední podkapitola je zaměřena na volný čas jedinců se zrakovým postižením.

Praktická část práce je tvořena jednak kapitolou věnovanou teorii kvalitativního výzkumu, jednak částí obsahující jednotlivé případové studie, jejichž zpracování vedlo k dosažení stanovených cílů.

Hlavním cílem práce bylo objasnit, jakým způsobem tráví děti se zrakovým postižením volný čas. Mezi dílčí cíle patřilo zjistit, jak děti se zrakovým postižením nahlíží na způsob trávení svého volného času a zároveň to, co si o volném čase svých dětí myslí rodiče. Dále pak s kým tráví výše zmiňované děti volný čas a jak jej rodiče ovlivňují. Ke splnění cílů práce vedlo zodpovězení těchto výzkumných otázek:

1. Mají děti se zrakovým postižením dostatek volného času?

Z výzkumu vyplývá, že dotazovaní respondenti mají volného času dostatek. Jeho množství je ovlivňováno především přípravou na školní vyučování, další povinnosti zde nehrají

důležitou roli. Nedostatkem volného času trpí pouze jeden respondent. Jedná se o chlapce s nejtěžším zrakovým postižením.

2. Jakým způsobem tráví děti se zrakovým postižením svůj volný čas?

Všichni oslovení respondenti tráví volný čas aktivním i pasivním způsobem. Ve většině případů však převažuje pasivní forma. Pouze jeden z respondentů se ve volném čase věnuje zejména aktivním činnostem.

3. Mají děti se zrakovým postižením možnost samostatné volby způsobu trávení volného času?

Většina respondentů má možnost si samostatně volit náplň svého volného času. Omezené možnosti má jen jeden respondent, chlapec s nejtěžším zrakovým postižením. Tato skutečnost však nemusí být nutně zapříčiněna jeho zrakovou vadou.

4. Do jaké míry ovlivňují rodiče dětí se zrakovým postižením výběr a realizaci jejich volnočasových aktivit?

Rodiče většiny dotazovaných respondentů poskytují dětem dostatek prostoru, aby se mohly samostatně rozhodnout, jaké činnosti chtějí ve svém volném čase vykonávat. Snaží se vyhovět jejich přáním, zároveň však mají jasně stanovená pravidla. Pouze v případě chlapce s nejtěžším zrakovým postižením rozhodují o většině volnočasových aktivit rodiče.

5. S kým tráví dítě se zrakovým postižením nejvíce svého volného času?

Tři z šesti respondentů tráví nejvíce volného času ve společnosti některého ze členů rodiny. Další dva uvádějí, že jsou ve volném čase většinou sami. Jedna dívka tráví převážnou část volného času ve společnosti kamarádek.

6. Tráví děti se zrakovým postižením volný čas ve společnosti intaktních vrstevníků?

Polovina respondentů se ve volném čase s intaktními vrstevníky nestýká. Jeden respondent uvedl, že s kamarády chodí ven občas. Dva zbývající tráví většinu volného času právě ve společnosti intaktních vrstevníků.

Odpovědi na výše uvedené výzkumné otázky byly zpracovány na základě jednotlivých případových studií dětí se zrakovým postižením. V průběhu výzkumu byla využita řada

výzkumných metod. Všechny z nich byly efektivní. Stanovené cíle diplomové práce byly splněny.

Z výzkumu vyplynulo, že to, jakým způsobem tráví děti se zrakovým postižením volný čas, je sice ovlivňováno jejich handicapem, avšak důležitou roli zde sehrávají i další faktory, které se vyskytují rovněž u jejich intaktních vrstevníků. Patří sem zejména charakterové vlastnosti jedince, způsob výchovy v rodině, finanční situace rodiny i ambice rodičů.

POUŽITÁ LITERATURA

BŮŽEK, Antonín a Jan MICHALÍK. *Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000, 170 s. ISBN 80-244-0054-5.

FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 158 s. ISBN 978-80-244-1857-5.

FIŠER, Jiří. A KOL. *Postižené dítě v rodině i společnosti*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. ISBN 14-031-68.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011, 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

HAMADOVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 317 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 176 s. ISBN 80-7178-927-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Editor Marie Vítková. Brno: Paido, 2004, 463 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

JESENSKÝ, Ján. *Integrace-znamení doby*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, 214 s. Folia paedagogica specialis. ISBN 80-7184-691-0.

JESENSKÝ, Ján. *Základy komprehenzivní tyflopédie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, 60 s. ISBN 80-7041-329-8.

JESENSKÝ, Ján. *Základy komprehenzivní tyflopédie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, 103 s. ISBN 80-7041-555-X.

KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010, 182 s. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-030-1.

KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, 1996. 100 s. ISBN 80-85801-65-5.

KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, s.r.o., 2001. 67 s. ISBN 80-7216-191-1.

KOCHOVÁ, Klára a Markéta VACHULOVÁ. *Integrace, hezká (i těžká) práce*. 1. vyd. Integrace, o. s., 2010. 86 s. ISBN 978-80-254-7451-8.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2004, 307 s. ISBN 80-223-1930-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. A KOLEKTÍV AUTOROV. *Úvod do pedagogiky*. 1. vydanie. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2007. ISBN 978-80-8082-145-6.

KUDELOVÁ, Ivana a Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*. Brno: Paido, 1996, 41 s. ISBN 80-85931-24-9.

KUCHARSKÁ, Anna. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech: metodický materiál z projektů IPPP ČR č. 2/2006 a č. 2/2007*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007, 220 s. ISBN 9788086856421.

LITVAK, Alexandr Grigorjevič. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 170 s. ISBN 14-408-79.

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Pohledy na kvalitu života osob se senzorickým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 206 s. ISBN 978-80-244-3286-1.

LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Tyflopedie II*. 1. vyd. Olomouc: UP, Pedagogická fakulta, 1989. 70 s.

LUDÍKOVÁ, Libuše a Veronika STOKLASOVÁ. *Tyflopedie pro výchovné pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 50 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1189-X.

MONATOVÁ, Lili. *Pedagogika speciální: [určeno pro posluchače fakulty pedagogické]*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 199 s. ISBN 80-210-1009-6.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

MUSILOVÁ, Marcela. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2002, 36 s. ISBN 80-238-8934-6.

MAŇÁK, Josef, Libor HŘEBÍČEK, Jaroslav TELEC a Vladimír SPOUSTA. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: (úvod do studia pedagogiky volného času)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 183 s. ISBN 80-210-1007-X.

MORAVCOVÁ, Dagmar. *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizem*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004, 203 s., [11] s. příl. ISBN 80-7254-476-4.

NOVOHRADSKÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009, 85 s. ISBN 978-80-7368-731-1.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 229 s. ISBN 80-7178-295-5.

POŽÁR, Ladislav. *Školská integrácia detí a mládeže s poruchami zraku*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 1996, 223 s. ISBN 80-223-1101-4.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

RENOTIÉROVÁ, Marie. *Základy speciální pedagogiky II*. 1.vyd. Olomouc: UP, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-244-1099-0.

ROZSÍVAL, Pavel. *Oční lékařství*. 1. vyd. Praha: Galén, c2006, 373 s. ISBN 80-7262-404-0.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMÝKAL, Josef. *Výchova nevidomého dítěte předškolního věku*. 1.vyd. Praha: ÚV SI v ČSR, 1986.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodnění: Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. 1.vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2010. 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 171 s. ISBN 80-7184-053-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012, 870 s. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Základy pedagogiky volného času*. 2. upr. a dopl. vyd. Brno: Print-Typia, 2001, 175 s. ISBN 8086384004.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, Eva SOURALOVÁ a Libuše LUDÍKOVÁ. *Zefektivnění studia a profesního uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 89 s. Účelové publikace (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-0621-7.

VÍTKOVÁ, Marie. *Otázky speciálně pedagogického poradenství*. 1. vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-86633-23-3.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

Internetové zdroje

INKLUZE.CZ. *Co je inkluzivní vzdělávání*. [online]. c2010. [cit. 6.8.2014]. Dostupný z < <http://www.inkluzce.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani> >.

Klasifikace zrakového postižení podle WHO [online]. Poslední revize 2013. c2002-2015 [cit. 19.7.2014]. Dostupné z: < <http://www.sons.cz/klasifikace.php> >.

ŠANCE DĚTEM. *Poskytovatelé volnočasových aktivit*. [online]. c2011-2015. [cit. 2.10.2014]. Dostupný z < <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/volny-cas-deti-se-zdravotnim-postizenim/poskytovatele-volnocasovych-aktivit.shtml>>.

ŠANCE DĚTEM. *Volný čas dětí se zrakovým postižením*. [online]. c2011-2015. [cit. 2.10.2014]. Dostupný z < <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/volny-cas-deti-se-zdravotnim-postizenim/volny-cas-deti-se-zrakovym-postizenim.shtml>>.

Zpráva o mládeži 2013 [online][cit. 6.8.2014]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_NIDM_inkluzce_SVP.pdf

Seznam zkratek

ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
IVP	individuální vzdělávací plán
kol.	kolektiv
MKN	mezinárodní klasifikace nemocí
MŠ	mateřská škola
např.	například
o. p. s.	obecně prospěšná společnost
PC	Personal Computer
popř.	po případě
resp.	respektive
roč.	ročník
ROP	retinopatie nedonošených
s.	strana
SONS	Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR
SPC	speciálně pedagogické centrum
tab.	tabulka
tj.	to je
tzv.	tak zvaně
WHO	světová zdravotnická organizace
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola

Seznam příloh

Příloha 1 – Okruh otázek polostrukturovaného rozhovoru pro dítě

Příloha 2 - Okruh otázek polostrukturovaného rozhovoru pro rodiče

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Klasifikace zrakového postižení dle WHO

Tabulka 2- Přístupy v sociální integraci

Příloha č. 1

1. Co si představíš, když řeknu volný čas?
2. Myslíš si, že máš volného času dostatek?
3. Jak ovlivňuje tvůj volný čas příprava do školy?
4. Co nejraději děláš ve svém volném čase?
5. Jaké navštěvuješ kroužky, zájmové činnosti?
6. Kdo ti vybral zájmovou činnost?
7. Baví tě všechny činnosti, které ve volném čase vykonáváš?
8. Je něco, co bys chtěl ve volném čase ještě dělat a nemůžeš? Proč?
9. K kým trávíš nejvíce svého volného času?
10. Stýkáš se ve volném čase se spolužáky?
11. Kolik času trávíš s kamarády?
12. Nudíš se někdy?
13. Je něco, co by jsi chtěl na svém volném čase změnit?

Příloha č. 2

1. Myslíte si, že má vaše dítě dostatek volného času?
2. Jak ovlivňuje volný čas vašeho dítěte příprava na vyučování?
3. Jakým způsobem tráví nejčastěji vaše dítě svůj volný čas?
4. Jaké kroužky a zájmové činnosti vaše dítě navštěvuje?
5. Myslíte si, že vaše dítě všechny výše uvedené aktivity baví?
6. Kdo zvolil vašemu dítěti zájmovou činnost?
7. Jakým způsobem se podílíte na organizaci volného času vašeho dítěte?
8. S kým tráví vaše dítě většinu volného času?
9. Je něco, co bychtě chtěli, aby vaše dítě ve volném čase dělalo a nemůže? Proč?
10. Myslíte si, že má vaše dítě dostatek možností stýkat se ve volném čase s kamarády?
11. Jakým aktivitám se nejčastěji společně s vaším dítětem věnujete.
12. Jste spokojeni s tím, jakým způsobem tráví vaše dítě svůj volný čas?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Šárka Grunová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Volnočasové aktivity z pohledu dětí se zrakovým postižením a jejich rodičů
Název v angličtině:	Leisure-time Activities from the Perspective of Children with Visual Affection and Their Parents
Anotace práce:	<p>V teoretické části diplomové práce nalezneme vymezení základní terminologie týkající se zrakového postižení. Seznamuje nás s problematikou etiologie zrakových vad, s kategoriemi osob se zrakovým postižením i specifiky zrakově postiženého jedince. Dále je věnována socializaci osob se zrakovým postižením, jejich rodině. Přibližuje oblast integrovaného vzdělávání a současně inkluzi při volnočasových aktivitách. Objasňuje pojem volný čas, jeho funkce a vztah s přirozenými prostředními výchovy. Podává vysvětlení pojmu výchova ve volném čase a poukazuje na její funkce. Následně prezentuje základní lidské činnosti ve volném čase a přibližuje problematiku volného času jedinců se zrakovým postižením.</p> <p>Praktická část je rozdělena do dvou kapitol. Přičemž první z nich se věnuje vymezení cílů výzkumného šetření a jeho metodologii. Následující kapitola je pak tvořena jednotlivými případovými studii dětí se zrakovým postižením. V každé z případových studií se dozvíme, jak na svůj volný čas nahlíží samo dítě ve srovnání s tím, co si o něm myslí jeho rodiče.</p>

	Závěr praktické části je tvořen shrnutím výsledku celého šetření.
Klíčová slova:	Zrakové postižení, integrace, inkluze, socializace, volný čas, volnočasové aktivity, případová studie
Anotace v angličtině:	<p>Theoretical part of this thesis contains definitions of basic terminology related to the visual impairment. It introduces the issue of etiology of visual impairments, categories of people with visual impairment as well as the specifics of visually impaired individuals. Furthermore, it deals with the socialization of visually impaired people and their families. It mentions integrated education and also the inclusion during the leisure-time activities. It clarifies the term of leisure time, its functions and relationship with the natural environment of education. It explains the term of education in leisure time and points out its functions. It presents basic human activities in leisure time and brings closer the issue of free time of individuals with visual impairment.</p> <p>Practical part is divided into two chapters. The first of them focuses on defining the objectives of the research and its methodology. The following chapter consists of individual case studies of children with visual impairment. Each case study points out how a child sees his/her free time in comparison with his/her parents' point of view. Conclusion of the practical part summarizes the outcome of the whole investigation.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Visual impairment, integration, inclusion, socialization, leisure time, leisure-time activities, case study
Přílohy vázané v práci:	Okruh otázek polostrukturovaného rozhovoru pro dítě Okruh otázek polostrukturovaného rozhovoru pro rodiče
Rozsah práce:	94 stran
Jazyk práce:	český