

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Bc. Lenka Šrámková

Volnočasové aktivity pro žáky
s těžkým zrakovým postižením

Olomouc 2015

vedoucí práce: Mgr. Veronika Růžičková, Ph.D.

Ráda bych na tomto místě poděkovala zejména své vedoucí práce, Mgr. Veronice Růžičkové, Ph.D. za cenné rady při zpracovávání bakalářské práce. Poděkování patří i mojí rodině za podporu během celé doby studia.

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně a použila pouze uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci, 21. 4. 2015

Lenka Šrámková

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1. OSOBY SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	7
1.1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ	7
1.2 KLASIFIKACE OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	9
1.3 DŮSLEDKY ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ.....	15
1.3.1 <i>Osobnost jedinců se zrakovým postižením</i>	15
1.3.1.1 Specifika poznávacích procesů u osob se zrakovým postižením	17
1.3.1.2 Specifika emocionálního prožívání u osob se zrakovým postižením	19
1.3.1.3 Pohybový vývoj u osob se zrakovým postižením	19
1.3.2 <i>Socializace osob se zrakovým postižením</i>	20
1.3.3 <i>Prostorová orientace osob se zrakovým postižením</i>	24
1.3.4 <i>Sebeobsluha osob se zrakovým postižením</i>	27
1.4 PODPORA OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM A MOŽNOSTI JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
2. VOLNÝ ČAS	35
2.1 DEFINICE VOLNÉHO ČASU	35
2.2 ZÁJMOVÉ ČINNOSTI OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	37
2.2.1 <i>Společenskovední zájmové činnosti</i>	38
2.2.2 <i>Pracovně-technické zájmové činnosti</i>	38
2.2.3 <i>Přírodovědné zájmové činnosti</i>	39
2.2.4 <i>Estetickovýchovné zájmové činnosti</i>	40
2.2.4.1 Výtvarné činnosti	40
2.2.4.2 Hudební činnosti	41
2.2.4.3 Literárně-dramatické činnosti.....	42
2.2.5 <i>Tělovýchovné, sportovní a turistické zájmové činnosti</i>	43
2.3 ORGANIZACE NABÍZEJÍCÍ VOLNOČASOVÉ AKTIVITY OSOBÁM SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	45
2.3.1 <i>Školská zařízení pro zájmové vzdělávání</i>	45
2.3.2 <i>Nabídka nestátních organizací</i>	46
PRAKTICKÁ ČÁST	50
3. CÍLE A METODIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI	50
3.1 CÍLE PRÁCE.....	50
3.2 POPIS A METODIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE	50

4. ŠKOLNÍ DRUŽINA A INTERNÁT PŘI SŠ, ZŠ A MŠ PRO ZRAKOVĚ POSTIŽENÉ V BRNĚ.....	53
4.1 CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ	53
4.2 MATERIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ PODMÍNKY ŠKOLNÍ DRUŽINY A INTERNÁTU	54
4.3 PREFERENCE ŽÁKŮ V OBLASTI VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT	58
4.3.1 <i>Vyhodnocení dotazníku</i>	58
4.3.2 <i>Diskuze</i>	75
5. VOLNOČASOVÝ PROGRAM VYTVOŘENÝ PRO ŽÁKY SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	77
5.1.1 <i>Hudební dílnička aneb Vytvoříme kapelu</i>	77
5.1.2 <i>Indiánská stezka</i>	80
5.1.3 <i>Výlet na Kamenný vrch</i>	83
ZÁVĚR.....	84
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	85
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	86
SEZNAM PŘÍLOH	92

Úvod

Předkládaná práce se zabývá volnočasovými aktivitami osob se zrakovým postižením. Motivací k výběru tématu je přímá návaznost tématu na studovaný obor, ale zejména praktická aplikace teoretických poznatků v praxi. Během studia kombinované formy oboru Speciální pedagogika pro výchovné pracovníky jsem absolvovala odbornou tyflopédickou praxi v TyfloCentru Brno o. p. s., takže jsem využila možnosti zaměřit se v závěrečné práci spíše na děti a mládež se zrakovým postižením.

Bakalářská práce se dělí na teoretickou a praktickou část. Teoretická část charakterizuje dvě základní kategorie, kterými jsou osoby se zrakovým postižením a volný čas. V kapitole věnující se osobám se zrakovým postižením jsou nejprve definovány základní pojmy jako je zrakové postižení, osoba se zrakovým postižením, vada (porucha) zraku, speciální pedagogika osob se zrakovým postižením aj. Jsou rozebrány důsledky zrakového postižení v oblastech osobnosti, socializace, prostorové orientace a sebeobsluhy osob se zrakovým postižením. Zmíněny jsou také možnosti podpory a vzdělávání osob se zrakovým postižením ze stran (nejen) státních institucí.

V kapitole věnované problematice volného času nejprve definujeme pojem „volný čas“ a následně popíšeme jednotlivé oblasti zájmových činností ve vztahu k osobám se zrakovým postižením. Zmíněny jsou také vybrané instituce, v rámci kterých se osoby se zrakovým postižením účastní různých volnočasových aktivit.

Praktická část práce je orientována na volnočasový projekt, který vytváříme pro děti, které dochází do školní družiny při Střední škole, Základní škole a Mateřské škole Brno, Kamenomlýnská 2. Úvod praktické části vymezuje cíle práce a metodiku dosahování uvedených cílů. Další část již charakterizuje zmiňovaná zařízení a popisuje materiální a personální podmínky. Zdrojem informací ke kapitole je také polostrukturovaný rozhovor vedený s paní vychovatelkou, která nyní působí ve školní družině, konkrétně v oddělení, pro který je určen předkládaný program. Následuje vyhodnocení dotazníku, určeného dětem ze školní družiny. Otázky jsou zaměřeny na preference dětí při výběru volnočasových aktivit a na jejich požadavky, týkající se námi navrženého programu.

Poslední část práce obsahuje samotný návrh programu pro děti se zrakovým postižením, přičemž předpokládáme, dle kontaktu s dětmi při sběru dat do dotazníku, že zrak dětí se pohybuje od lehké slabozrakosti až po praktickou slepotu.

Teoretická část

1. Osoby se zrakovým postižením

1.1 Definice základních pojmů

Oblast, která se zabývá výchovou, vzděláváním a péčí o osoby se zrakovým postižením, nemá jednotné pojmenování. V současné době se používají pojmy „tyflopédie“ a „oftalmopedie“. Tyflopédie ve svém etymologickém základu vychází z řeckého slova „tyflos“, tj. slepec, slepý. Ludíková a Stoklasová (2006, s. 7) tvrdí, že „předmětem studia tyflopédie je výchova a vzdělávání osob se zrakovým postižením různého stupně a věku“. Původ pojmu oftalmopedie navazuje spíše na medicínské pojetí, tedy lékařskou disciplínu oftalmologii. Novohradská (2009, s. 7) ji považuje za jeden z oborů speciální pedagogiky, který se zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem osob se zrakovým postižením. Z uvedeného vyplývá, že tyflopédie i oftalmopedie jsou svým obsahem totožné disciplíny, studující téže problematiku.

Jelikož předmětem zájmu speciální pedagogiky není zrakový handicap, ale osoba, klient, žák s určitými problémy, přiklánějí se současní autoři k názvu oboru „**speciální pedagogika osob se zrakovým postižením**“ (Ludíková In Renotiérová, Ludíková a kol., 2006, s. 191), ve kterém je obsažena informace o příslušnosti oboru ke speciální pedagogice, a zároveň o konkrétní cílové skupině klientů. V dalším textu bude termínů „tyflopédie“ i „speciální pedagogika osob se zrakovým postižením“ užíváno současně.

Finková, Růžičková, Stejskalová (2010), zmiňují **cíl speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením**, kterým je: „Maximální rozvoj osobnosti jedince se zrakovým postižením, což znamená dosažení nejvyšší míry socializace, které je tento jedinec schopen, včetně zajištění adekvátních podmínek pro edukaci, ale i pro přípravu na povolání, v kontextu následného pracovního zařazení a plnohodnotného společenského uplatnění“.

Definice osob se zrakovým postižením také není v současné době jednotná, jelikož každý resort, se kterým přijde osoba se zrakovým postižením do styku, definuje skupinu těchto osoby odlišným způsobem a podle různých měřítek.

Například v prostředí vzdělávání a školství je užíván pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“, v oblasti sociální sféry se objevují souhrnné termíny „osoba závislá na péči jiné fyzické osoby“ či „osoba se zdravotním postižením“ (Renotírová, Ludíková a kol., 2006, s. 191-193; Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 37; Vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných; Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách).

Z pohledu speciální pedagogiky je **za jedince se zrakovým postižením** považována „osoba, která trpí oční vadou či chorobou, kdy po optimální korekci má stále zrakové vnímání narušeno natolik, že jí činí problémy v běžném životě“ (Ludíková In Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 37). Tato optimální korekce zahrnuje chirurgické zákroky, léčbu farmaky nebo používání brýlí či dioptrických čoček. Je tedy nutné zdůraznit, že samotná vada zraku nutně nemusí vest ke vzniku zrakového postižení. Například refrakční vady jsou jednou z oblastí zájmu oftalmologie, ale jelikož lze jejich zdravotní důsledky kompenzovat brýlemi nebo jinými optickými pomůckami (a osoba s těmito poruchami tedy nemá potíže v běžném životě následkem zrakové vady), není jedinec s refrakčními vadami považován za zrakově postiženého.

Kategorie osob se zrakovým postižením je velmi rozmanitou skupinou. Lidé s tímto handicapem se liší nejen stupněm zrakové vady. Důležitou roli mají i další faktory, jako je příčina, doba vzniku postižení, věk klientů, apod. (Renotírová, Ludíková a kol., 2006, s. 191-193).

Jesenský (2002, s. 25) připomíná, že: „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 především do řady schopností a vlastností člověka, citového života a procesů, kterými se člověk aktivně adaptuje na prostředí sociální, kulturní, pracovní i výchovně vzdělávací, v neposlední řadě do sféry jednání (konání) a výkonů.“

Jestliže zrakové postižení vyplývá ze sociálního důsledku zrakové poruchy jedince, je třeba zmínit pojem **vada (či porucha) zraku**. Podle Flenerové (1985, s. 8) jde o „defekt, který se projevuje nevyvinutím, snížením nebo ztrátou výkonnosti zrakového analyzátoru a tím poruchou zrakového vnímání, orientace v prostoru, pracovních činností závislých na výkonnosti zraku a narušením vytváření sociálních vztahů.“ Ve starší literatuře bylo běžné

užívat pojmu defekt, příp. defektivita (srov. Ludíková, 1988, s. 14). V dnešní době se již tento pojem nepoužívá.

Při klasifikaci zrakové vady je důležité určit jejich druh a stupeň, přičemž směrodatná je míra snížení centrální zrakové ostrosti (vizus) a šíře zorného pole. „**Vizus** se vyjadřuje vyděleným zlomkem $6/6 = 1.$, kdy v čitateli je vzdálenost v metrech, z nichž pacient čte, jmenovatel představuje číslo uvedené na straně optotypu¹“ (Květoňová-Švecová, 2000, s. 13). **Zorné pole** je prostor, který jedinec vidí nehybným okem. Rozlišujeme vidění centrální a periferní, přičemž místo nejostřejšího vidění nabízí centrální zorné pole. Vlivem různých onemocnění může docházet k tzv. skotomům, tedy výpadkům v zorném poli.

1.2 Klasifikace osob se zrakovým postižením

Osoby se zrakovým postižením lze klasifikovat podle závažnosti jejich postižení, a to z lékařského (tj. oftalmologického) úhlu pohledu, dále z pohledu speciální pedagogiky a také pro účely sportu. Ke klasifikaci osob se zrakovým postižením lze využívat i tzv. Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví (MKZ, 2001). Od předchozích systémů se liší zejména tím, že hodnotí takové schopnosti, jichž je jedinec s postižením schopen dosáhnout. Popisuje konkrétní situace v životě člověka, vztahující se ke zdraví.

Janečka, Bláha a kol. (2013, s. 12) zmiňují definici Světové zdravotnické organizace, která je v současné době patrně nejužívanější. Uvedená tabulka znázorňuje stupně zrakového postižení vzhledem k poruše zmíněné zrakové ostrosti a zorného pole.

¹ Zraková ostrost se diagnostikuje mimo jiné pomocí optotypů, což jsou tabulky s různě velkými znaky, např. Snellenovy optotypy či Landoltovy prstence.

Stupeň (třída)	Funkční schopnost a kategorie zrakového postižení	Kategorie zrakového postižení
Střední slabozrakost	Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0,30) – minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); 3/10 -1/10	Kategorie zrakového postižení 1
Silná slabozrakost	Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0,10) – minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05); 1/10 – 10/20	Kategorie zrakového postižení 2
Těžce slabý zrak	a) zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0,05) – minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0,02); 1/20 – 1/50 b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů nebo jediného funkčně daného oka pod 45 stupňů	Kategorie zrakového postižení 3
Praktická nevidomost	Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí 1/60 (0,02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena	Kategorie zrakového postižení 4
Úplná nevidomost	Ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí	Kategorie zrakového postižení 5

Tabulka 1. – Vymezení stupňů zrakového postižení podle WHO (Zdroj: Janečka, Bláha a kol., 2013, s. 12)

Jednotlivá onemocnění oka rozpracovává WHO ve své desáté decenální revizi Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, konkrétně v sekci H 00–H 59 jako Nemoci oka a očních adnex. Právě důsledkem těchto onemocnění může docházet ke vzniku zrakového postižení:

H 00–H 06 nemoci očního víčka, slzného ústrojí a očnice

H 10–H 13 onemocnění spojivky

H 15–H 22 nemoci skléry, rohovky, duhovky a řasnatého tělesa

H 25–H 28 onemocnění čočky

H 30–H 36 nemoci cévnatky a sítnice

H 40–H 42 glaukom

H 43–H 45 nemoci sklivce a očního bulbu

H 46–H 48 nemoci zrakového nervu a zrakových drah

H 49–H 52 poruchy očních svalů, binokulárního pohybu, akomodace a refrakce

H 53–H 54 poruchy vidění a slepota

H 55–H 59 jiné nemoci oka a očních adnex (Ludíková In Renotiérová, Ludíková a kol., 2006, s. 198).

Další medicínský pohled (ale obdobný jako z hlediska MKN) nabízí Hycl a Trybučková (2008, s. 232). Ztrátou zraku označují stav, kdy zraková ostrost na lepším oku klesne pod 6/18. Při slabozrakosti je vizus lepšího oka pod 6/18 až 3/60 včetně. Slabozrakost dělí na: lehkou (do 6/60) a těžkou (pod 6/60 do 3/60). Nevidomost lze také rozdělit do několika úrovní:

- Praktická nevidomost zahrnuje pokles zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 včetně, nebo také zúžení zorného pole o méně než 10 stupňů, ale více než 5 stupňů.
- Skutečnou nevidomost autor definuje jako „pokles vizu pod 1/60 až světlocit nebo oboustranně zorné pole pod 5 stupňů“ (Tamtéž, s. 232).
- Při plné slepotě hovoříme o světlocitu s chybnou projekcí až po ztrátu světlocitu (amauróza).

Květoňová-Švecová (2000, s. 18-19) ve své Oftalmopedii popisuje pojem „zrakové vady“ jako „nedostatky zrakové percepce různé etiologie i rozsahu“ a vymezuje tak pět oblastí poruch zraku:

- Ztrátu zrakové ostrosti (dítě nevidí zřetelně, mívá potíže s rozlišováním detailů),
- postižení šíře zorného pole (spočívá v omezení šíře prostoru, které dítě vidí),
- okulomotorické problémy (způsobuje nesprávná koordinace očí,

- obtíže se zpracováním zrakových informací (vznikají poškozením zrakových center v mozkové kůře)
- poruchy barvocitu.

Autorka doplňuje, že může být zároveň postiženo hned několik z uvedených oblastí.

V současném pojetí speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením je nejrozšířenější základní dělení podle stupně zrakových vad:

- a) slabozrakost
- b) zbytky zraku
- c) nevidomost
- d) poruchy binokulárního vidění

Uvedené dělení vychází zejména z medicínského hlediska, vymezuje je tedy stupeň zrakové ostrosti a stav zorného pole.

Slabozrakost je podle Flenerové (1985, s. 9-10) „orgánová vada zraku, která se projevuje částečným nevyvinutím, snížením nebo zkreslující činností zrakového analyzátoru obou očí a tím poruchou zrakového vnímání“. Ludíková (In Renotierová, Ludíková a kol., 2006, s. 199) ve své definici navazuje na uvedené medicínské hledisko a uvádí, že osoby slabozraké představují „skupinu dětí, mládeže a dospělých, kteří mají zrakové vnímání na stupni slabozrakosti“. Narozdíl od Hycla a Trybučkové dělí Květoňová-Švecová (2000, s. 19) slabozrakost do tří skupin, a sice na lehkou, střední a těžkou. Slabozrakost je orgánová porucha zraku, která jedincům činí potíže při získávání informací zrakem, při samostatném pohybu i při prostorové orientaci.

Osoby se zbytky zraku tvoří „přechodovou“ skupinu lidí na pomezí slabozrakosti a nevidomosti. V medicínských definicích tuto kategorii nenajdeme, protože není přesně definována. Specifika se týkají především edukačních přístupů a služeb pro tyto jedince. V raném věku se mohou děti se zbytky zraku jevit jako nevidomé. Cílenou reedukací zraku je však možné zrakové funkce „vycvičit“ tak, že je dítě schopno zrak alespoň částečně využívat. Jak uvádí Finková, Ludíková a Růžičková (2007, s. 45), u osob se zbytky zraku může dojít buď k progresi zrakové vady, nebo i k částečnému zlepšení. Proto se například využívá „dvojmetoda“, tedy učení se zvětšenému černotisku i Braillovu bodovému písmu.

Nevidomost „je ve smyslu speciální pedagogiky vada zraku, která se projevuje úplným nevyvinutím, úplnou (nebo téměř úplnou) výkonností zrakového analyzátoru a tím nemožností zrakového vnímání“ (Flenerová, 1985, s. 10). Podle Ludíkové (2006, s. 198)

jsou osoby nevidomé „chápány jako kategorie osob s nejtěžším stupněm zrakového postižení a patří sem děti, mládež a dospělí, kteří mají rakové vnímání narušeno na stupni nevidomosti (slepoty)“. Jde tedy o orgánové postižení zraku, které se projevuje snížením zrakové ostrosti, která je menší než 3/60 nebo je zorné pole zúženo na méně než 10 stupňů. Pro nevidomé osoby je velmi obtížná prostorová orientace a intervence je zaměřena především na rozvoj vyšších a nižších kompenzačních činitelů, nácvik Braillova písma a využívání kompenzačních pomůcek (Novohradská, 2009, s. 34-34).

Ludíková (2006, s. 201) vymezuje **osoby s poruchami binokulárního vidění** jako kategorii „dětí, mládeže a dospělých, kteří mají zrakové vnímání narušeno na základě funkční poruchy“. Binokulární vidění předpokládá správné anatomické poměry i funkční spolupráci obou očí, která se u dětí postupně vyvíjí. Při poruchách binokulárního vidění nedochází ke vzniku rovnocenných obrazů na sítnicích obou očí, nemůže tak vzniknout správné stereoskopické vidění². Mezi poruchy binokulárního vidění patří zejména strabismus a amblyopie. Při strabismu (šilhavosti) nesměřují osy obou očí k jednomu bodu, takže nemůže vzniknout normální binokulární vidění. Amblyopie (tupozrakost) je dle Novohradské (2009, s. 34) „funkční porucha, kterou představuje snížení zrakové ostrosti při normálním anatomickém nálezu oka“. Takto vytvořený obraz může být neostrý nebo zdvojený. Z důvodu automatického vyřazování horšího oka „z provozu“ se, zejména u dětí v předškolním věku, užívá pleoptika a ortoptika. Díky pleoptickým a ortoptickým pomůckám a speciálním přístupům je možné tyto vady zcela odstranit (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 46-47; Novohradská, 2009, s. 34-35).

Při klasifikaci osob se zrakovým postižením uplatňujeme také další hlediska, na kterých se shoduje řada autorů (Ludíková In Renotiérová, Ludíková a kol., 2006, s. 198; Flenerová, 1985, s. 8; Štrébllová, 2002, s. 30-31):

- a) etiologické hledisko, tzn. původ zrakové vady, která může být:
 - orgánová
 - funkční
- b) doba vzniku zrakové vady:
 - vrozené

² Stereopse, jako třetí a poslední stupeň vývoje binokulárního vidění, je schopnost prostorového vidění.

- získané
- c) délka trvání zrakového postižení:
- krátkodobé (akutní)
 - dlouhodobé (chronické)
 - opakující se (recidivující)

Co se týče klasifikace zrakového postižení z hlediska sportu, je v České republice využívána sportovní klasifikace IBSA (International Blind Sport Federation). Tento systém rozlišuje tři stupně zrakového postižení:

- I. stupeň (B1) při zrakové ostrosti slabší než LogMAR³ 2.60,
- II. stupeň (B2) při zrakové ostrosti od LogMAR 1.50 po 2.60 (včetně) nebo zorné pole zúžené na méně než 10 stupňů,
- III. Stupeň (B3) při zrakové ostrosti od LogMAR 1.40 po 1 (včetně) nebo snížené zorné pole na méně než 40 stupňů.

K zajištění jednotné klasifikace jsou pro mezinárodní sportovce v současnosti stanoveny klasifikační týmy, které závodníky klasifikují v určité disciplíně (Janečka, Bláha, 2013, s. 14-15).

³ LogMAR je způsob zápisu zrakové ostrosti – tzv. Logaritmus minimálního úhlu rozlišení. Například zraková ostrost 4/4 má hodnotu log MAR 1, zraková ostrost 4/40 má hodnotu 1,0 (Kolář, 2007, s. 77).

1.3 Důsledky zrakového postižení

Důsledky zrakového postižení se projevují ve všech oblastech života člověka s postižením. V první řadě jde o narušení, omezení nebo absenci zrakových funkcí, jako je hloubkové a prostorové vidění, lokalizace předmětu či vizuomotorická koordinace.

Zrakové postižení ovlivňuje osobnost člověka prakticky ve všech jejích složkách. V kapitole pojednávající o osobnosti člověka se zrakovým postižením je zmiňována také úloha smyslů (sluch, hmat, chuť, čich), které fungují jako nižší kompenzační činitele, tzn. že nahrazují chybějící zrakové informace jinou cestou. Mezi vyšší kompenzační činitele patří jednotlivé psychické procesy, jako je myšlení a řeč, pozornost, paměť a fantazie. Specifika důsledků zrakového postižení lze nalézt i v oblasti emocionality a motoriky zrakově postižených.

Kromě způsobu získávání informací o okolním světě má zrakové postižení důsledky také v oblasti společenských vztahů. Získávání a udržování těchto vztahů je pro jedince se zrakovým (i jiným typem) postižením mnohdy náročnější než u intaktní populace. S tím souvisí i potíže při navazování partnerských vztahů a specifika výběru vhodné školy a pracovního uplatnění.

O potížích v oblasti mobility, samostatného pohybu a sebeobsluhy souhrnně pojednává další kapitola. Osoby se zrakovým postižením mohou mít ze samostatného pohybu obavy a být nejistí, proto je nutná výchova k samostatnému pohybu, se kterou se žáci se zrakovým postižením setkávají již ve školách. Při samostatném pohybu mohou využívat techniku dlouhé hole, která jim může pomoci zorientovat se v prostředí, případně vodícího psa. Existuje také široká škála nejrůznějších pomůcek, kterými se zabývá tyflotechnika. Pomáhají zrakově postiženým co nejvíce kompenzovat zrakovou vadu, a z toho vyplývající zrakové postižení (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010).

1.3.1 Osobnost jedinců se zrakovým postižením

Pojem osobnost je jednou z psychologických kategorií a „vyjadřuje vnitřní psychické uspořádání člověka, jeho vnitřní dynamickou strukturu, determinující duševní život“ (Nakonečný, 2009, s. 10), který je logicky u každého člověka odlišný. Pojem struktura osobnosti zastřešuje jednotlivé kategorie zmíněného psychického uspořádání člověka, tj. psychické vlastnosti osobnosti, které jsou u jedinců se zrakovým postižením do určité míry ovlivněny právě zrakovou vadou. Osobnost člověka se vyvíjí celý život a

podmiňují ji vnější i vnitřní vlivy. Jde například o biologicko – genetické předpoklady jedince, sociální faktory nebo právě zrakové postižení. Důležitou roli hraje doba vzniku postižení, jak již bylo nastíněno výše (Finková, Ludíková, Růžičková, 2005).

Aby dítěti byla poskytována kvalitní péče, je důležitá včasná diagnostika zrakového postižení. K zachování co nejlepší funkce zraku bývá využívána zraková stimulace. Jde o souhrn cvičení s cílem maximálního využití zbytků zraku. Důležité jsou kontrastní barvy, případně větší velikosti předmětů denní potřeby (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010).

Keblová (2001, s. 22) uvádí, že „zrakově postižené dítě je sice limitováno v mnoha dovednostech, avšak mělo by se učit dovednosti ve stejném věku jako zdravé děti, například učit se chodit, mluvit, samostatně jíst, a to průměrně mezi jedním a dvěma lety“. Okolo pátého roku se dítě již samostatně pokouší kompenzovat chybějící zrakové podněty, zejména hmatem a sluchem.

Zrakové vnímání umožňuje člověku získat většinu informací o okolním světě. Finková (In Finková, Ludíková, Růžičková, 2005, s. 61) uvádí osm kategorií, které je oko zdravého jedince schopno rozlišit: „barvu, tvar, velikost, pohyb, klid, vzdálenost, směr, prostor“. Uvedené kategorie člověku pomáhají získávat informace o okolním světě a orientovat se v něm. Pokud je zrakové vnímání omezeno nebo nelze zrakem získávat žádné vjemy, je třeba tyto chybějící podněty nahradit jinými. V opačném případě by mohlo dojít k senzoričké (potažmo informační) deprivaci (Vágnerová, 2012).

Zrakové postižení tedy ovlivňuje celou osobnost zrakově postiženého jedince. Je narušeno zrakové vnímání, díky kterému člověk získává nejvíce informací z okolí. V oblasti poznávacích procesů převažuje hmatové a sluchové vnímání, a to zejména u těžce zrakově postižených osob, které ale nedokáží nahradit chybějící zrakové funkce. Poznávání prostředí pomocí hmatu je pomalejší, postupuje od jednotlivostem k celku. Emocionální prožívání je závislé na individualitě každého jedince i na hloubce postižení zrakových funkcí. Hrozí zvýšené riziko sociální izolace a sklonům k depresi. Specifika lze nalézt i v oblasti socializace osob se zrakovým postižením. Ta je narušena zejména nemožností (nebo ztíženými podmínkami) učení nápodobou.

1.3.1.1 Specifika poznávacích procesů u osob se zrakovým postižením

Vnímání dítěte se zrakovým postižením je kvalitativně odlišné, protože převládají sluchové a hmatové podněty. **Sluchové vnímání** osob se zrakovým postižením je citlivější a diferencovanější, a to vlivem učení. Sluch pomáhá zrakově postiženým lokalizovat v prostoru zdroj zvuku, sluchová paměť je důležitá při orientaci v prostoru. Sluchová stimulace dětí má v rodině také podstatný citový význam. Díky vybroušenému sluchu se osoby se zrakovým postižením lépe zaměřují na zvukovou stránku řeči, která může nahradit chybějící neverbální stránku komunikace.

Hmatové vnímání doplňuje nebo nahrazuje zrak při bezprostředním vnímání okolního světa. Má důležitou roli v kontaktu se světem a poznávání nových věcí. Hmatové vnímání se od zrakového liší kvantitativně i kvalitativně a je nutné je cvičit a zdokonalovat. Osoba se zrakovým postižením postupuje od částí k celku a velké předměty hmatem nelze obsáhnout. Tento způsob poznávání světa je náročný na čas, koncentraci, myšlení i paměť, takže klade na zrakově postiženého zvýšené nároky. „Prostor, ve kterém lze vnímat hmatem, nazýváme haptickým prostorem (je ohraničen rozpaženými rukama)“ (Novohradská, 2009, s. 57). Hmatové dovednosti se děti učí pomalu a postupně, aby mohly být správně využity v praxi. Rozvoj hmatu, jako významného kompenzačního činitele, by měl být u dětí doprovázen libými pocity (např. dotýkání jemnými a oblémi předměty namísto hrubých a drsných). Rozlišujeme aktivní hmat, který vzniká při vlastním ohmatávání objektů a zprostředkovaný (instrumentální) hmat, kdy se do ohmatávání objektu zapojuje i další nástroj, například bílá hůl.

Zrakové vnímání, jak již bylo uvedeno, je omezené, neúplné nebo nepřesné. Jeho systematické rozvíjení a různé optické pomůcky ale mohou stav zraku do určité míry zlepšit.

Čichové a chuťové vnímání nemá sice tak důležitou roli v životě zrakově postižených jako sluch a hmat, přesto však může přinášet řadu spolehlivých informací. Čich se vyvíjí jako jeden z prvních smyslů a přináší informace o libosti nebo nelibosti (např. vůně jídla), ale také o případném nebezpečí (přičichnutí k neznámé látce) či v prostorové orientaci (chůze okolo pekárny). Chuť plní poznávací funkci při konzumaci jídla.

Proces **myšlení** se výrazně neliší od intaktních osob, přesto má svá specifika, a to zejména u nevidomých. Potíže nastávají v oblasti:

- „srovnávání a přirovnávání předmětů,
- identifikace předmětů se shodnými znaky a vlastnostmi,
- zevšeobecňování“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 63).

Oblast myšlení úzce souvisí s rozvojem řeči.

Řeč poskytuje osobám s těžkým zrakovým postižením kontakt s okolním světem, proto lze hovořit o kompenzačním významu řeči. Děti s těžkým zrakovým postižením mnohdy získávají informace právě prostřednictvím verbálního vysvětlování, doplněným jinou smyslovou zkušeností, která je jim dostupná. Lze se setkat tzv. verbalismem nevidomých, který spočívá v užívání pojmů a slov, jejichž významu nevidomí ne zcela přesně rozumí. To se týká například barev.

Paměť bývá, podobně jako jiné kompenzační činitele, lépe rozvinuta než u intaktní populace vlivem jejího častého používání a tréninku. U osob později osleplých jsou důležité zachovalé paměťové představy, které jim pomáhají v orientaci v prostředí. Kromě sluchové paměti se uplatňuje i hmatová paměť, kterou intaktní lidé často nevyužívají.

Zvýšené nároky jsou kladeny na **pozornost** osob se zrakovým postižením, což je náročné zejména u mladších dětí. Hůře se upoutává i vlivem chybějících zkušeností (Finková, Ludíková, Růžičková, 2005; Vágnerová, 2012; Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Důsledky specifických poznávacích procesů se projevují i v oblasti volnočasových aktivit. Vzhledem k dominanci sluchového vnímání je vhodné prostředí bez rušivých zvuků, ve kterém je možno snadno komunikovat hlasem. Je vhodné, aby se v daném prostředí nevyskytovaly žádné ostré nebo jinak nebezpečné předměty z důvodu poznávání okolí hmatem. Na tyto předměty nebo nebezpečná místa je z hlediska bezpečnosti důležité osoby se zrakovým postižením důrazně upozornit. Absence nebo vada zrakového vnímání neumožňuje plnohodnotnou zrakovou kontrolu. Proto je vhodné, aby byl u jakýchkoliv organizovaných aktivit přítomný vidící dospělý člověk, a to zejména pokud jde o nevidomé děti a žáky, kteří ještě nemají dostatek zkušeností.

Je nutné si uvědomit, že osoby se zrakovým postižením nemají takový přístup k informacím, které se týkají např. orientace v prostoru, proto je důležité nahradit pojmy jako „tam“, „tudy“ adekvátními pojmy, které zrakově postiženým poskytnou přesnější informace. Stejně tak pokud jde o popis nových jevů a předmětů, je vhodné je doplnit

ukázkou předmětu, který zrakově postižení mohou ohmatat, případně daný jev popsat slovy, nejlépe v souvislosti s něčím, s čím už mají tyto lidé nějakou zkušenost.

Protože jsou u osob se zrakovým postižením kladeny větší nároky na pozornost a paměť, není vhodné je zatěžovat mnoha souběžnými úkoly. Činnosti by tedy měly být jasné, srozumitelné pro všechny, aby se při nich lidé se zrakovým postižením cítili dobře.

1.3.1.2 Specifika emocionálního prožívání u osob se zrakovým postižením

Emocionální prožívání lidí má subjektivní charakter, tzn. že emocionalita různých lidí je odlišná. Negativní reakce v prožívání člověka se zrakovým postižením mohou být důsledkem potíží, které vznikají při komunikaci s vidícími. U zrakově postižených se pak objevuje zvýšená citlivost, neadekvátní chování nebo lhostejnost k okolí. Svoji roli hraje doba vzniku zrakového postižení. Zatímco u osob s vrozenou zrakovou vadou probíhá uvědomování si handicapu a adaptace na prostředí postupně, lidé, kteří přišli o zrak v pozdějším věku jsou nuceni reagovat na novou životní situaci ihned. Tito lidé se zrakovým handicapem jsou tedy vystaveni většímu stresu. Mezi nejčastější negativní změny v emocionálním prožívání zahrnuje Jesenský (In Růžičková, 2011) astenické nálady, stesk, apatii nebo naopak zvýšenou míru podrážděnosti (Růžičková, 2011).

Při volnočasových aktivitách by se lidé (ať už s postižením nebo bez něj) měli cítit příjemně, bezpečně, prožívat naplnění a radost z vykonávané činnosti. Někteří lidé se zrakovým postižením jsou schopni trávit svůj volný čas sami, s téměř minimální dopomocí ostatních. Většina zrakově postižených ale vyžaduje určitou míru podpory, která by měla být k dispozici alespoň ve formálních organizacích, které zajišťují volnočasové aktivity přímo pro zrakově postižené.

1.3.1.3 Pohybový vývoj u osob se zrakovým postižením

Oblast pohybového vývoje dětí je výrazně opožděná, a to zejména u osob s vrozenou nevidomostí. Pohyby celého těla jsou často nekoordinované. Zde je opět důležitý dostatek správných podnětů a podpora dítěte rodiči i pedagogy, protože při samostatném pohybu mohou být děti bojácné. Může docházet i k přeskočení některých fází vývoje z důvodu ztráty motivace k pohybu. Děti s těžkým zrakovým postižením mohou mít „problémy s vytvářením představy o jejich prostředí, ... jsou nejisté v orientaci v prostředí, ... a překonávají překážky, určují svou polohu a odhalují prostředí pod

neustálou kontrolou vědomí za velké pozornosti ve srovnání s vidícími“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 64). Z důvodu chybějící zrakové kontroly zpravidla nedrží dítě se zrakovým postižením hlavu vzpřímeně, chůze je kolébavá a nejistá, objevují se pohybové automatismy (Keblová, 2001; Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007; Novohradská, 2009).

Z pohledu volnočasových aktivit je tedy třeba nabídnout dětem takové prostředí, ve kterém se budou cítit bezpečně a sebejistě. Z důvodu chybějící zrakové kontroly není možné přemísťovat jednotlivé předměty z místnosti, každá věc má své místo. Hledání těchto předmětů je pro zrakově postižené zdlouhavé. Je třeba, aby v prostoru nebyly žádné překážky, bránící v bezpečném pohybu po místnosti (např. zvedající roh koberce, židle). Pro osoby slabozraké a osoby se zbytky zraku je vhodné prostředí doplněné kontrastními barvami. Pokud jde např. o pravidelná setkávání v rámci volnočasového kroužku, je vhodné, aby měl každý svoje vyhrazené místo, které slouží pouze jemu. K dopomoci při pohybu mohou sloužit vodící linie, např. v podobě zábradlí či reliéfních bodů.

1.3.2 Socializace osob se zrakovým postižením

Termínem „socializace“ rozumí Kolář a kol. (2012, s. 127) celoživotní proces, během něhož si člověk osvojuje specifické formy chování a jednání jako je „jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu, vzory a začleňuje se tak do společnosti“, tedy „zespolečenšťování“ jedince. Jde o vzájemnou interakci mezi člověkem a prostředím, ve kterém žije. Socializaci lze rozlišit na několik etap. Primární socializace se uskutečňuje převážně v rodině a tvoří ji vztahy mezi členy rodiny, hygienické návyky, jazyk, dále vytváření režimu, zákazů, ale zejména společné činnosti. Všechny tyto aktivity bývají emocionálně zbarveny. Sekundární socializace již probíhá spíše ve škole, rodina je ovšem stále velmi důležitým činitelem. Aktuální jsou vazby na přátele, vrstevnické skupiny. Člověk již přebírá určité sociální role. Během primární i sekundární socializace hraje důležitou roli sociální učení, jež je předpokladem pro socializaci samotnou (Kolář a kol., 2012, s. 127–128).

Jeřábková a kol. (2013, s. 28-29) hovoří o specifičnosti socializace v rámci speciální pedagogiky. Socializace je jednak proces začleňování osob s handicapem do

většinové společnosti⁴ a jednak cíl speciální pedagogiky, tedy stav, kterého je potřeba dosáhnout.

Ludíková (In Ludíková, Stoklasová, 2006, s. 14-15) člení socializaci zrakově postiženého dítěte na čtyři etapy:

- a) **elementární socializace** trvá do jednoho roku dítěte, dítě nejprve přijímá podněty z okolí, poté je i záměrně ovlivňuje,
- b) **rodinná socializace** se, dle názvu, realizuje v rodině, a to do tří let dítěte, které se učí znát svá práva a povinnosti, funguje jako člen rodiny,
- c) **veřejná socializace** předpokládá zapojení dítěte do kolektivu vrstevníků, často v předškolním zařízení; dítě se začíná orientovat v různých vlivech, přičemž některé přijímá, další se učí odmítat,
- d) **sociální soužití** začíná nástupem do školy, v tomto věku si již dítě postupně uvědomuje svoji odlišnost a vyrovnává se s ní, zaujímá své místo v kolektivu.

Socializace dětí s jakýmkoliv druhem postižením je logická odlišná než u intaktních dětí, vzhledem ke zvláštnostem daného postižení, ale i osobnostních předpokladech daného jedince. Svou roli hraje doba vzniku samotného postižení a jeho stupeň. Postoj většinové společnosti k osobám se získaným postižením je většinou shovívavější, než k lidem s postižením vrozeným. Jeřábková a kol. (2013, s. 28) to zdůvodňuje tím, že příčina získaného postižení je často jasná a známá, a zároveň jsou intaktní lidé snáze schopni se do situace jedinců s postižením vcítit. Také socializace u jedinců se získaným postižením je odlišná. Tito lidé již mají vybudované určité vztahy s intaktní společností, a proto se začleňují mnohem snáze, než lidé s vrozeným handicapem.

Specifická je již role dítěte s postižením v rodině, protože je závislejší na pomoci jiných lidí v porovnání s intaktními vrstevníky. Často je pro rodinu obtížné chovat se k dětem s postižením přiměřeným způsobem. Tyto děti tak mohou být nesprávně rozmazlovány, přehnaně chráněny nebo zanedbávány. Dále může dojít ke stigmatizaci postižení, které se projevuje v nechuti intaktních osob komunikovat s postiženými.

Péče o děti se zrakovým postižením má svá specifika, proto s celými rodinami již od prvopočátku spolupracují Střediska rané péče a poskytují nejen metodickou podporu.

⁴ V tomto významu je možno socializaci chápat jako synonymum pojmů integrace či sociální integrace.

Důsledkem zrakového postižení je omezená možnost získávat sociální zkušenosti a adekvátně na ně reagovat, proto bývá činnost těchto středisek zaměřena i na podporu socializace, a to např. formou pobytů pro rodiny s dětmi. Jak již bylo výše uvedeno, rodina má výhradní postavení v socializaci a výchově dítěte. Právě přístup rodičů k dítěti může ovlivňovat pozdější sebepojetí jedince – „jsou-li rodiče schopni akceptovat postižení svého dítěte, vychovávají jej tak, aby své postižení akceptovalo také“ (Novohradská, 2009, s. 59).

Děti se zrakovým postižením mohou být vzdělávány ve školách určených pro tyto žáky nebo formou integrace. Všude se ale učí komunikovat se svými vrstevníky a adaptovat na nové podmínky, což je pro děti náročnější právě kvůli absenci zrakových podnětů. Někdy se ve skupině hůře prosazují a bývají v roli „pozorovatelů“. Následuje výčet specifík v oblasti socializace osob se zrakovým postižením (narozdíl od projevů běžných v intaktní společnosti):

- Omezení či **neschopnost učení nápodobou** vede ke ztrátě důležitého zdroje sociálních zkušeností.
- Nedostatek nebo absence vizuálního kontaktu v komunikaci znamená **nemožnost vnímat nonverbální komunikaci** komunikačního partnera. Zrakově postižení tak přicházejí o snadnou a rychlou orientaci v dané sociální situaci.
- Člověk se zrakovým postižením nemůže vždy navázat oční kontakt při komunikaci a **mimické projevy těchto osob bývají neobvyklé**. Výraz obličeje může být strnulý, objevují se pohybové automatismy. Lidé se zrakovým postižením si mnohdy neuvědomují, že také jejich vlastní mimika a postavení těla „hovoří“ za ně. Nevěnují jí ovšem pozornost, protože pro ně samotné také nemá význam. Tyto projevy a signály však mohou způsobit nesprávné pochopení sdělení jiným člověkem.
- U nevidomých osob dochází k **horší úrovni sociálního porozumění**, pramenící z nedostatečné schopnosti porozumět projevům a potřebám jiných lidí. Opět zde chybí potřebné sociální zkušenosti.
- **Potíže v sociálních situacích**, jako je nakupování, vstup do místnosti apod., úzce souvisí s **omezenými schopnostmi orientace** v neznámém prostředí. To je činí závislými na pomoci jiných lidí. Důsledkem může být tendence k trávení většiny času ve známém a jistém domácím prostředí, s možnou absencí samostatných aktivit a tendencí k odloučení od společnosti.

Sociální vývoj jedince ovlivňují postoje rodiny i širší společnosti, proto je nutné tyto jedince podporovat v jejich adaptaci a nezávislosti (Novohradská, 2009, s. 59; Vágnerová, 2012, s. 201-202).

Z pohledu volnočasových aktivit je tedy důležité vybírat takové aktivity, při nichž se osoby se zrakovým postižením cítí bezpečně a jsou seznámeni s prostorem, ve kterém se volnočasová aktivita realizuje. Také je třeba jim poskytnout adekvátní podporu při kontaktech s jinými lidmi, a to zejména v případě dětí se zrakovým postižením, které ještě nemají dostatek sociálních zkušeností. Socializaci mohou napomoci společné zájmové aktivity, při nichž osoby se zrakovým postižením navzájem komunikují a věnují se společné aktivitě. Můžou jí být společné hudební činnosti, sportovní činnosti, vycházky, tematicky zaměřené zájmové kroužky apod.

1.3.3 Prostorová orientace osob se zrakovým postižením

Dalším ze specifických důsledků zrakového postižení je oblast prostorové orientace a sebeobsluhy. K orientaci v prostoru je třeba zkoordinovat tělo a zvládnutí hrubé motoriky. Právě hmat představuje pro osoby se zrakovým postižením dominantní smysl, kterým získávají informace o tvaru či velikosti předmětů z okolního prostředí, a díky němuž se v něm mohou orientovat. Orientaci napomáhá i sluch, ale také např. čich. Jak uvádí Wiener (2006, s. 9), „mobilita, tedy zvládnutí problémů v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu, je základním předpokladem samostatného života zrakově postiženého člověka, jeho socializace, začlenění do pracovního procesu a života společnosti vůbec“. Úspěšnost zrakově postiženého člověka v orientaci v prostředí významně ovlivňuje jeho psychický stav, proto je potřeba tuto schopnost neustále zdokonalovat a rozvíjet. Přílišná závislost zrakově postiženého na pomoci jiných lidí komplikuje navazování sociálních vztahů a téměř znemožňuje plnohodnotný život. Právě proto je velmi důležitá oblast výchovy prostorové orientace a samostatného pohybu. Uskutečňuje se ve školách zřízených pro žáky se zrakovým postižením i v rámci činností neziskových organizací, jako je například Tyfloservis, o. p. s. pod záštitou Sjednocené organizace nevidomých a slabozrakých (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007; Wiener, 2006).

Definici prostorové **orientace** popisuje Jesenský (In Finková, 2010, s. 16) jako „proces získávání a zpracování informací z prostředí za účelem skutečné nebo jen myšlenkové manipulace s objekty prostoru nebo za účelem plánování a realizace přemísťování v prostoru. Předpokladem rozvíjení prostorové orientace je mít dostatečnou celkovou představu o prostoru, o rozmístění orientačních bodů v prostoru a o jeho hranicích. Orientace se dělí na mikroorientaci a makroorientaci“. Mikroorientace je vymezena oblastí, kterou je jedinec schopen hmatem (nejčastěji rukou) obsáhnout. Makroorientace zahrnuje i vzdálenější prostor, jež je schopna osoba s těžkým zrakovým postižením vnímat pouze parciálně, tedy částečně.

Pohybem chápeme změnu polohy nebo přemísťování objektu z jednoho bodu do druhého. Samostatný pohyb osob se zrakovým postižením je většinou cílevědomým pohybem, tj. takovým, který má jasně stanovený cíl. Předpokladem Cílevědomého pohybu je prostorová orientace (Wiener, 2006).

Mobilita je schopnost člověka pohybovat se v prostoru. Podle Wienera (2006, s. 17) je „nevidomý člověk mobilní, když je schopen se s využitím naučených technik pohybu a získávání informací bezpečně a jistě přemísťovat v prostoru“.

Základní oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením (dále jen PO SP osob se ZP) lze členit na:

- a) prvky prostorové orientace,
- b) techniku dlouhé hole,
- c) orientační analyticko – syntetickou činnost (Wiener, 2006).

Prvky prostorové orientace zahrnují základní návyky, jako je chůze s průvodcem, horní a dolní bezpečnostní držení či kluznou prstovou techniku, tzv. trailing. Je třeba rozvíjet také přirozené pohybově orientační schopnosti zrakově postiženého – např. odhad vzdáleností, odhad úhlů, sluchovou orientaci, cvičení chůze po schodišti a s tím spojené stability člověka se zrakovým postižením (Wiener, 2006).

Pojmem **technika dlouhé hole** Wiener (2006, s. 18) označuje „cílevědomé a poučené užívání bílé hole přesně stanoveného poměru její délky k postavě; takové užívání hole, které poskytuje zrakově postiženému plnou bezpečnost i subjektivní jistotu při dodržování základních fyziologických i estetických pravidel pohybu“.

Slepecká hůl slouží k mapování prostoru při prostorové orientaci. Zrakově postižený může pomocí hole včas získat informaci o překážce, které je nutno se vyhnout, takže slouží také k ochraně osoby, která ji používá. Informativní funkce bílé hole upozorňuje kolemjdoucí, že jde o osobu se zrakovým postižením, na což je vhodné brát ohled.

Orientační analyticko – syntetická činnost je nejvyšším stádiem výchovy PO SP osob se zrakovým postižením, který je schopen využívat informace všeho druhu a různými způsoby, aplikovat základní techniky pohybu (Wiener, 2006).

Wiener (2006) vidí těžiště výchovy PO SP osob se zrakovým postižením v mimotřídní práci školy, kam spadá také oblast volnočasových aktivit. Je totiž třeba, aby výchova PO SP prostupovala všemi činnostmi a dítě se zrakovým postižením s ní bylo v kontaktu téměř neustále. Wiener chápe jednotlivé školní předměty pouze jako předpoklad pro rozvoj pohybových a orientačních schopností.

Úkolem výchovy PO SP je právě využívat těchto předpokladů a rozvíjet orientační schopnosti dítěte jako komplexní celek. „**Cílem výchovy PO SP** je dosažení co nejvyššího stupně mobility, odpovídajícího schopnostem zrakově postiženého člověka“ (Wiener, 2006, s. 25).

Ze školních předmětů má pro PO SP význam tělesná výchova, vytvářející předpoklady pro správný tělesný rozvoj (např. vhodné pohybové návyky, koordinace a držení těla). Svou roli ve výchově PO SP má i výtvarná výchova, která, stejně jako pracovní vyučování, rozvíjí představy dítěte o prostoru.

Mezi nejdůležitější zásady výchovy prostorové orientace a samostatného pohybu patří:

- již zmíněna **zásada cílevědomého, účelného a nenápadného prolínání výchovy PO SP všemi činnostmi zrakově postiženého člověka** (díky motivačnímu prostředku hry dětem nabízí radost z pohybu, buduje kladný vztah k pohybu s absencí strachu),
- **zásada bdělé pozornosti** (je důležitá, neboť různé rušivé vlivy, včetně absence vnitřního klidu, znemožňují orientaci),
- **zásada kompenzační funkce ostatních smyslů** (spočívá zejména ve využívání hmatu a sluchu k orientaci v prostoru) (Wiener, 2006).

Výchova k prostorové orientaci a samostatnému pohybu probíhá u dětí s vrozenou zrakovou vadou již od útlého dětství. Prostorové vztahy poznává dítě již v postýlce, a to za pomoci hraček a rozličných zvukových vjemů. Samostatný pohyb dítěte je vzhledem ke zrakovému postižení mírně opožděný, proto je třeba jej k pohybu dostatečně motivovat. Když se již dítě samostatně pohybuje po bytě, je nutno udržovat pořádek a zbytečně nepřemisťovat nábytek. Horní, dolní a kombinovaný bezpečnostní prostor jsou první, kterým by se mělo dítě v útlém věku naučit, zejména z důvodu bezpečnosti. Orientaci dítěte napomůže vymezení trasy pomocí polštářů či natažením lana na zemi.

Ve věku čtyř let by již dítě se zrakovým postižením mělo být schopné zorientovat se ve známém prostředí a sejít či vyjít schody s dopomocí. Chůzi s bílou holí se děti učí až v předmětu prostorová orientace, který je součástí výuky žáků se zrakovým postižením. Do té doby dětem mohou sloužit různé hračky a hry, díky kterým se učí pohybovat v prostoru.

Součástí výchovy PO SP je naučení důležitých tras, jako je např. cesta z místa bydliště na autobusovou zastávku, které je mnohdy dlouhodobou záležitostí. Proto bývá

rozdělen na dílčí úseky. K tomu, aby osoby se zrakovým postižením zvládaly samostatný pohyb v prostoru, jim slouží zmíněná bílá hůl, dále vodící pes (který se doporučuje až po zvládnutí orientace s bílou holí), ozvučené křižovatky nebo vodící pásy (Ludíková, Stoklasová, 2006).

„Zvládnutí všech prvků sebeobsluhy a prostorové orientace napomáhá zrakově postiženému jedinci k bezproblémovému zařazení do okolní společnosti. Je také prostředkem usnadňujícím interpersonální komunikaci a nabízejícím nové možnosti seberealizace v oblasti kultury, sportu, apod.“ (Ludíková, Stoklasová, 2006, s. 32).

K tomu, aby se žáci (potažmo osoby) se zrakovým postižením mohli bezpečně pohybovat v prostoru, je třeba mít na zřeteli i přiměřeně uzpůsobené prostředí. To spočívá v odstranění bariér v budově a interiéru. Je třeba zkontrolovat neporušenost zábradlí u schodiště, možnost úplného otvírání a zavírání dveří, dále omezit vysunuté části nábytku do prostoru a pokud je to možné, přesunout je podél stěn nebo výklenků. V prostoru by se neměly vyskytovat ostré hrany. Dostatečně osvětlený interiér je důležitý pro osoby slabozraké. Přiměřeně velká pracovní deska je nutná zejména pro osoby nevidomé, aby měly prostor pro organizaci a uložení kompenzačních pomůcek. Osobám slabozrakým může posloužit nastavitelný pracovní stůl s možností dalšího lokálního osvětlení. Také venkovní prostory by měly být bezpečné a bez závad na chodnících (Požár a kol., 1996).

Volnočasové aktivity jsou vhodným prostorem pro nácvik orientace a samostatného pohybu, zejména co se týče oblasti sportu a pohybu. Děti i dospělí se zrakovým postižením jsou motivováni naučené dovednosti uplatňovat i v praxi během zájmových aktivit. Kromě procvičování samostatného pohybu v prostředí se zrakově postižení jedinci musí zorientovat i na pracovní ploše, například v případě výtvarné zájmové činnosti.

1.3.4 Sebeobsluha osob se zrakovým postižením

Oblast sebeobsluhy osob se zrakovým postižením úzce souvisí s problematikou prostorové orientace. Zvládnutí sebeobsluhy je nutným předpokladem pro spoluúčast jedince se zrakovým postižením v prostředí intaktních osob. Základní sebeobslužné návyky si dítě osvojuje již v rodině, která je metodicky vedena ze strany pracovníků rané péče. Pracovníci rodičům vysvětlí, jak dítě motivovat, na co se zaměřit.

Nejprve je vhodné nastolit určitý režim dne, aby mělo dítě záchytné body – např. doba vstávání, oběda apod. Poté rodiče přistupují k seznamování dítěte s jednotlivými úkony péče o vlastní tělo a jejich upevňování. Velkou roli zde má výchovný styl rodičů – ideálně je třeba vést děti s „láskyplnou důsledností“. Při příchodu dětí do mateřské školy přebírají funkci rodiny také učitelky mateřských škol, později i učitelé a vychovatelé. Ti všichni se podílí na rozvoji sebeobslužných činností dětí. Stejně jako při výchově prostorové orientace a samostatného pohybu je velmi vhodné využít hračky a různé hry, které mohou být zaměřeny na rozvoj smyslů, rozvoj zachovalých zrakových funkcí nebo právě sebeobslužných činností.

Sebeobsluha se projevuje v několika oblastech:

- osobní hygiena
- oblékání
- jídlo a příprava pokrmů.

Prvním krokem v oblasti hygieny je znát dobře své tělo. K motivaci učení se jednotlivých cvičení je vhodné využívat motivační formu hry. V kojeneckém věku je dítě spíše pasivní, od batolecího věku se již učí, kdy je třeba si umýt ruce, umýt se večer před spaním apod. Nejjednodušší je právě oblast mytí rukou. I tu je třeba naučit dítě po krocích. Nejdříve tedy pustit kohoutek (správně zvolit, kde teče teplá voda, a kde studená), vědět, kde je mýdlo a použít ho, mýt si ruce, zastavit kohoutek, utřít si ruce. Všechny předměty by měly bývat na stejném místě.

Posazování zrakově postižených dětí na nočník závisí, stejně jako např. umývání rukou, na aktivitě rodičů i individualitě dítěte. Dítě by mělo nabýt přesvědčení, že je pro něj výhodnější používat záchod, případně nočník, namísto plen. Čištění zubů je další činností, kterou se musí batole naučit. Nejprve se se zubním kartáčkem pasivně seznamuje (hmatem), poté mu asistuje matka tak, že sedí za ním a předvádí pohyby kartáčkem, kterých je třeba dosáhnout, přičemž dítě se postupně aktivně připojuje. Předpokladem pro mytí a sprchování je dobrá orientace dítěte v koupelně. Dítě by mělo mít zažité, kde co najde (mýdlo, ručník, apod.). Při vstupování a vystupování z vany je nutné dbát na bezpečnost, aby dítě neuklouzlo. Následuje nastavení vhodné teploty vody, namydlení těla, opláchnutí a spláchnutí vodou. Zvládnutí základní hygieny je předpokladem pro vstup do školského zařízení a při správné metodice je možné ji zvládnout ve stejné době jako u intaktních dětí.

Kromě používání toalety, čištění zubů a mytí je u dívek přibližně od dvanáctého roku nutno zvládnout hygienu v období menstruace. Dívky by o tématu měly být poučeny teoreticky již před jejím nástupem a během ní více pečovat o svou intimní hygienu. Přínosnou pomůckou může být rozlišovač barev, který na světlém spodním prádle rozpozná počátek menstruace. Holení se týká mužů i žen, přičemž techniky holení jsou různé a záleží na konkrétním jedinci, jaké postupy mu vyhovují. Oblast hygieny zahrnuje též dámské líčení a péči o pleť, a lze sem zařadit také povědomí o vlastnictví a hodnotě vlastního těla. To zejména v souvislosti se sexuálním zneužíváním. Proto je nutná osvěta a dostatek informací i z oblasti sexuálního chování, tj. umět rozlišit, kde jsou hranice – co je dobré, co špatné.

Dovednost samostatně se obléknout je také nutno zvládnout již před nástupem dítěte do mateřské školy. Nejprve je opět pasivním příjemcem. Ještě do jednoho roku je ale schopno sundat si ponožky nebo čepičku a zároveň se učí pojmenovat jednotlivé části oblečení. Při konkrétních nácvicích je opět přínosná forma hry a opakování, aby se postup zautomatizoval. Stejně jako při čištění zubů je vhodné sedět za zády dítěte a pomáhat mu v jednotlivých činnostech, přičemž dítě postupně samo přebírá iniciativu. Při oblékání je velmi důležité dbát na pořádek a systém ve skladování oblečení. Rozepínání a zapínání oděvů je vhodné cvičit i zvlášť, tzn. i když dítě nemá dané oblečení na sobě. Největší problém bývá u dětí zavazování tkaniček na botách, kterému lze částečně a na omezenou dobu předejít koupí obuvi se suchým zipem. Je nutné tento pohyb zautomatizovat.

Nejprve dětem pomáhá s výběrem a oblékáním rodič nebo vychovatelka na internátě. Na prvním stupni ZŠ už by dítě mělo být schopno samostatně si oblečení zvolit a obléci. Na druhém stupni ZŠ se očekává, že se žák dovede o svoje oblečení také postarat (roztřídit oblečení na praní, uložit je do šatníku apod.). Opět může pomoci elektronický rozlišovač barev. V období pubescence a adolescence chce i žák se zrakovým postižením „zapadnout“ a oblékat se dle módních trendů, s čímž mu mohou pomoci intaktní kamarádi. Obutí volíme v závislosti na počasí i na způsobu zapínání obuvi, která by měla držet pevně a napomáhat tak koordinaci těla s vyloučením možného zranění.

Další z oblastí, se kterou jsou lidé každodenně ve styku, je stravování a pití. Pro zrakově postižené děti je vhodné pít z lahve či hrníčku s náústkem. Batole se nejprve seznamuje s lžicí, kterou se učí používat opět za pomoci matky. Ta drží lžici spolu s ním a učí ho tak vhodné manipulaci s předmětem. Postupně se dítě osamostatňuje a matka jej jistí pouze přidržováním za loket. Při prostírání je důležité, aby byl příbor i talíř vždy na

stejném místě, aby se dítě snáze zorientovalo. Při popisu umístění jídla na talíři se používá označení podle umístění hodinových ručiček na ciferníku. Každé jídlo, které je dítěti podáváno, by mělo být položeno na talíři na znamení, že co je na talíři, je k jídlu. Návik používání příboru je individuální, dítě se po lžici seznamuje s vidličkou, poté s nožem. Přitom je nutné poukázat na správné držení příboru, které je odlišné než u lžice (Ludíková, Stoklasová, 2006; Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Co se týče přípravy jídla, v dnešní době existuje řada pomůcek, které lidem se zrakovým postižením významně pomáhají v orientaci v kuchyni. Jde například o indikátory hladiny, držák cibule pro bezpečné krájení, různé dávkovače, oddělovač žloutků, indikátory barev či rozlišovače, které mohou dále sloužit k rozlišování klíčů, bankovek, ale i párů ponožek (srov. <http://pomocvdomacnosti.cz/specializovane-pomucky-nevidomym-usnadnuji-zivot-venku-i-v-domacnosti>).

Přípravě jídla by se měly děti se zrakovým postižením věnovat nejen v rodině, ale i ve škole a v rámci volnočasových kroužků, aby si osvojily jednotlivé pracovní postupy jako je například krájení, loupání, škrábání, používání trouby apod. Procvičování všech uvedených činností vede k větší samostatnosti.

Návik základních dovedností spojených se sebeobsluhou je sice pro děti se zrakovým postižením obtížnější než pro jejich vidící vrstevníky, přesto by děti měly zvládnout totožné. Pro zrakově postižené je důležité naučit se svoje věci srovnávat dle určitého systému a mít smysl pro pořádek, například třídít prádlo v šatníku podle zvolených kritérií. To mu může výrazně pomoci v orientaci a rychlém nacházení věcí.

Jednotlivé postupy, jako jsou činnosti spojené s přípravou jídla, s hygienou apod., by měly být zautomatizovány podle naučených kroků. Předpokladem je opět vhodné umístění předmětů tak, aby v nich měl jedinec se zrakovým postižením svůj systém. Zájmové kroužky a volnočasové aktivity obecně již u dětí školního věku předpokládají jistý stupeň samostatnosti při péči o vlastní osobu, proto je tato oblast aktuální zejména v předškolním období.

1.4 Podpora osob se zrakovým postižením a možnosti jejich vzdělávání

Cílem podpory a péče o děti i dospělé se zrakovým postižením je jejich integrace (příp. inkluze) do společnosti, a zároveň maximální rozvoj osobnosti jedince. Co největšímu začlenění těchto osob napomáhají instituce, které lze rozdělit do několika oblastí, a to buď z hlediska věku osob se zrakovým postižením, nebo z hlediska sektoru, jenž se dané problematice věnuje.

Resort MPSV (Ministerstva práce a sociálních věcí) zabezpečuje problematiku příspěvků, jednorázových dávek i služeb. Primárním dokumentem v sociální oblasti je Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. Zahrnuje základní informace o příspěvku na péči i druzích sociálních služeb. Příspěvek na péči se přiznává těm osobám, které jsou závislé na pomoci jiné fyzické osoby, a to v I. až IV. stupni závislosti. Tato finanční částka je určena na úhradu vhodné sociální služby. Výše příspěvku se odvíjí od stupně závislosti a věku. Jeho výše je zde taktéž uvedena. Sociální služby se dle zákona dělí na:

- a) sociální poradenství,
- b) služby sociální péče,
- c) služby sociální prevence.

Některé z těchto služeb jsou nabízeny zdarma, jiné za poplatek, který je stanoven prováděcí vyhláškou⁵. Formy těchto služeb se různí, pro osoby se zrakovým postižením jsou nejčastěji určeny služby terénní a ambulantní, výjimečně pobytové. Příkladem služeb sociální péče je osobní asistence, která se poskytuje osobám se sníženou soběstačností. Průvodcovské a předčitatelské služby pomáhají v kontaktu se společenským prostředím. Centra denních služeb nabízí sociálně terapeutické činnosti, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkovávají kontakt jedince s prostředím.

Mezi služby sociální prevence, které využívají osoby se zrakovým postižením, lze zařadit ranou péči, tu zabezpečují střediska rané péče. Rodiče dětí se zrakovým postižením se mohou obrátit na občanské sdružení Společnost pro ranou péči, jejíž 7 regionálních pracovišť funguje v rámci celé ČR. Pracovníci nejprve provádí depistáž, tj. vyhledávání klientů, poté dochází do rodin a napomáhají dětem i jejich rodičům využívat pomůcky

⁵ Vyhláška č. 505/2006 Sb., vyhláška, kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách.

(které také zapůjčují), doporučují rodičům vhodnou literaturu, poskytují poradenství ohledně metodiky práce s dítětem, organizují odborné semináře pro rodiče apod. Mezi další služby sociální prevence patří telefonická krizová pomoc, sociálně terapeutické dílny nebo sociální rehabilitace. Do služeb sociální rehabilitace spadají například nezisková střediska (Tyfloservis, o.p.s., TyfloCentrum, o.p.s.) pod záštitou Sjednocené organizace nevidomých a slabozrakých ČR (dále SONS) (Novohradská, 2009).

Zaměstnanost osob se zdravotním (potažmo zrakovým) postižením také zastřešuje MPSV. Legislativně je zaměstnanost zakotvena v Zákoně č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů, konkrétně část třetí – Zaměstnávání osob se zdravotním postižením. Zákon těmto osobám garantuje zvýšenou ochranu na trhu práce, a to prostřednictvím pracovní rehabilitace nebo chráněného pracovního místa (Růžičková In Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Neméně důležitý je Zákon č. 329/2011 Sb., o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením a o změně souvisejících zákonů. Zákon upravuje podmínky pro získání dávek pro osoby se zdravotním postižením, konkrétně příspěvek na mobilitu a příspěvek na zvláštní pomůcku, včetně jeho výše.

Resort Ministerstva zdravotnictví České republiky provádí jedince se zrakovým postižením celý život. Zdravotnická zařízení zabezpečují prevenci (genetické poradenství pro rodiče, sledování rizikových těhotenství i preventivní prohlídky u pediatra, díky kterým mohou být odhaleny některé zrakové vady) a lékařskou péči. U osob se zrakovým postižením je důležitá zejména péče oftalmologa. Speciálně pro zrakově postižené jsou určeno celé spektrum služeb v Centru zrakových vad v Praze-Motole (Růžičková In Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Resort MŠMT (Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy) zabezpečuje výchovu a vzdělávání dětí, které je ukotveno zejména ve školském zákoně⁶ a dále ve Vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Podle uvedených dokumentů se žák se speciálními vzdělávacími potřebami může vzdělávat různými formami:

⁶ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

- a) individuální integrací v běžné škole nebo ve škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení,
- b) skupinovou integrací v běžné škole nebo ve škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení,
- c) ve škole speciálně zřízené pro žáky s daným druhem postižení,
- d) kombinací uvedených forem.

Pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se vypracovává individuální vzdělávací plán, který obsahuje údaje o specifikách vzdělávání daného žáka. Do škol, které jsou zřízeny speciálně pro žáky se zrakovým postižením, spadají tyto typy zařízení:

- mateřská škola pro zrakově postižené,
- základní škola pro zrakově postižené,
- střední škola pro zrakově postižené (konkrétně střední odborné učiliště pro ZP, odborné učiliště pro ZP, praktická škola pro ZP, gymnázium pro ZP, střední odborná škola pro ZP, konzervatoř pro ZP).

Student se speciálními vzdělávacími potřebami může absolvovat také studium na vysoké škole, které probíhá pouze formou integrace. Při vysokých školách však existují speciální centra, která jsou studentům se speciálními potřebami nápomocna (Růžičková In Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Do resortu MŠMT lze zahrnout také školská poradenská zařízení. V kontextu žáků se zrakovým postižením jsou patrně nejvýznamnější Speciálně pedagogická centra pro zrakově postižené. Slouží k diagnostice speciálních potřeb žáka se zrakovým postižením, poskytuje poradenské služby i metodickou pomoc rodičům a pedagogům. Mezi další kompetence SPC pro zrakově postižené patří zajištění výuky dovedností, jako je znalost Braillova písma, práce s PC, kompenzačními pomůckami, aj., půjčování kompenzačních pomůcek a didaktických materiálů, pomoc rodičům dítěte se zrakovým postižením s výběrem vhodné školy apod. (Novohradská, 2009).

Velkou škálu aktivit nabízejí neziskové organizace, které nespádají do žádného ze státních sektorů. Důležitou roli zde hraje zejména SONS⁷ tj. **Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR**. Vznik organizace je datován rokem 1996, kdy došlo ke

⁷ Řadu služeb, které SONS nabízí, je možno zahrnout do služeb v rámci zákona o sociálních službách.

sloučení České unie nevidomých a slabozrakých a Společnosti nevidomých a slabozrakých ČR, které byly do té doby samostatně fungujícími subjekty.

SONS sdružuje přes 12 000 členů se zrakovým postižením, hájí jejich zájmy a prostřednictvím odborných středisek nabízí řadu služeb. Prvním zařízením, které osoba se zrakovým postižením patrně navštíví, je **Tyfloservis**, o. p. s (dále je „Tyfloservis“). Vybavuje zrakově postiženého informacemi a dovednosti, které mu mohou pomoci v běžném životě. Tyfloservis nabízí rehabilitační kurzy prostorové orientace, sebeobsluhy, nácvik Braillova bodového písma, dovednost vnímat i zhotovovat tyflografiku apod. Z uvedeného vyplývá, že Tyfloservis neposkytuje přímo volnočasové aktivity, ale spíše technickou pomoc a podporu při zvládnání každodenních situací.

Intenzivnější rehabilitace než v Tyfloservisu probíhá v rámci pobytu pod záštitou **Pobytového rehabilitačního a rekvalifikačního střediska Dědina**, o. p. s. Poskytuje tedy služby sociální rehabilitace, pracovní rehabilitace a seberealizaci zrakově postižených v sociálně terapeutických dílnách. Středisko nabízí i rekvalifikační kurzy pro osoby se zrakovým postižením. Stejně jako v případě Tyfloservisu nenabízí Dědina přímo volnočasové aktivity.

SONS zřizuje také další odborná střediska. Jde například o:

- Tyflokabinet – Metodické centrum tyfletechnických pomůcek,
- Středisko výcviku vodících psů SONS ČR,
- Metodické centrum odstraňování architektonických bariér.

Stejně jako Tyfloservis zřizuje SONS také krajská TyfloCentra, jejichž konkrétní názvy se skládají z označení TyfloCentrum a přibírají k sobě název města, ve kterém působí, a zkratku o. p. s. (podobně jako Tyfloservis, o. p. s.). Volnočasové programy, které spadají do aktivizačních programů, jsou popsány níže.

2. Volný čas

2.1 Definice volného času

Na kategorii volného času lze nahlížet různými způsoby, nejčastěji se touto problematikou zabývá pedagogika volného času. Kolář a kol. (2012, s. 162) definuje volný čas jako „čas, ve kterém se jedinec rozhoduje sám, jakými jej naplní. Je to doba po odečtení doby nezbytné k práci (či učení), nutné péči o sebe, splnění povinností v rodině“. Definice pedagogického slovníku je velmi podobná, podle ní jde o „čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 341). Jde tedy o dobu, která slouží k regeneraci sil tím, že si lidé svobodně vybírají činnosti, které je baví a přináší jim uvolnění.

U dospělých je volný čas daný dobou, kdy nejsou v zaměstnání ani na cestě do zaměstnání, kdy se nevěnují domácím pracím ani péči o vlastní osobu včetně přípravy a konzumace jídla (i když i vaření může být koníčkem). U dětí není vymezení volného času tak jednoznačné, protože například do školní družiny, jako instituce zajišťující volnočasové aktivity, jsou děti přihlášeny a musí sem chodit, protože rodiče mnohdy chodí do zaměstnání. Dalším specifikem volného času dětí a mládeže je vhodnost pedagogického ovlivňování volného času. Tzn. že je z výchovných důvodů vhodné, aby byl volný čas dětí částečně korigován dospělými, protože děti sami ještě nemají dostatek zkušeností a nedovedou se tedy dostatečně zorientovat v různých oblastech zájmových činností. Toto vedení musí být citlivé a nenásilné, spočívající v přitažlivé nabídce možných aktivit.

Z pedagogického hlediska lze rozlišit **výchovu ve volném čase**, která spočívá ve smysluplném trávení volného času, a to prostřednictvím nejrůznějších zájmových aktivit. Ty pozitivně formují osobnost jedince prostřednictvím předávání hodnot, zkušeností, společných aktivit. **Výchova k volnému čase** (pro volný čas) je přípravou dítěte či mladého člověka pro to, aby by sám schopen se rozhodnout, které volnočasové aktivity jsou pro něj prospěšné a které nikoliv. Volnočasové aktivity v tomto smyslu směřují k tendenci aktivního trávení volného času namísto jednostranného a pasivního (Pávková, Hájek, Houfbauer a kol., 2008).

Pedagogika volného času u nás volně navazuje na dříve hojně užívané pojmy „mimoškolní“, případně „mimotřídní“ pedagogika. Pojmy zahrnovaly zájmové útvary,

různá sdružení dětí a mládeže, zařízení a tisk, určený tuto věkovou skupinu, které byly uskutečňovány mimo školní třídu nebo školu. Od 60. let 20. století se namísto uvedených pojmů začal používat termín „výchova mimo vyučování“, kam spadaly všechny aktivity školy v době mimo vyučování i mimoškolní činitele. Základem výchovy mimo vyučování byly zájmové činnosti. Před rokem 1989 do ní byly zahrnuty veškeré veřejné činnosti s dětmi a mládeží.

Samotný obor „pedagogika volného času“ se u nás začal rozšiřovat po roce 1990. Souběžně s ním se lze i nadále setkávat s dříve používanými pojmy. Například Jiřina Pávková stále používá pojem „výchova mimo vyučování“, kam řadí odpočinkové a rekreační činnosti, zájmové činnosti, sebeobslužné a veřejně prospěšné činnosti a přípravu na vyučování (Pávková, Hájek, Hofbauer a kol., 2008; Kaplánek, (ed.), 2012).

Odpočinkové činnosti mají spíše klidový režim, jsou nenáročné na pohyb i přemýšlení. **Rekreační činnosti** oproti tomu kompenzují častou převahu kognitivních činností, takže zahrnují pohybové aktivity, a to nejlépe na čerstvém vzduchu. Cílem je odreagování a nahrazení převládajících činností jinými (Pávková, Hájek, Hofbauer a kol., 2008). Kromě odpočinkových a rekreačních činností zahrnujeme do výchovy mimo vyučování i **sebeobslužné a veřejně prospěšné činnosti** a **samostatnou přípravu na vyučování** (Pávková, Hájek, Hofbauer a kol., 2008).

Zájmové činnosti popisují Pávková, Hájek, Hofbauer a kol. (2008, s. 92) jako „cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Mají silný vliv na rozvoj osobnosti i na správnou společenskou orientaci“. Tyto zájmové činnosti se pro větší přehlednost dělí do několika zájmových oblastí: společenskovední, pracovní-technické, přírodovědné, estetickovýchovné a tělovýchovné, sportovní a turistické zájmové činnosti. Hranice mezi jednotlivými oblastmi někdy nelze jednoznačně vymezit, a volnočasové kroužky tak v sobě mohou zahrnovat hned několik z uvedených oblastí (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2008). Zájmové činnosti, jako nosná část volnočasových aktivit, budou ve vztahu k osobám se zrakovým postižením popsány v dalším textu.

2.2 Zájmové činnosti osob se zrakovým postižením

Specifika zájmových činností osob se zrakovým postižením vyplývají jednak z omezení využívat zrak, ale také z toho důvodu, že zrakové postižení ovlivňuje celou osobnost jedince. V některých případech se může stát, že jsou zájmové činnosti osob se zrakovým postižením omezeny na doporučení oftalmologa (Ludíková, Stoklasová, 2006). Děti i dospělí se zrakovým postižením se mnohdy mohou věnovat stejné nebo obdobné zájmové činnosti jako intaktní populace. Překážkou je však vidina možného neúspěchu, strach z neznámého prostředí nebo absence speciálních podmínek, za kterých by byly osoby se zrakovým postižením schopny činnost zvládnout. Objevuje se nedostatečná motivace a pasivita ze strany zrakově postižených osob. Důležité místo v celém procesu zaujímají podmínky a prostředí, které je lidem se zrakovým postižením nabízeno.

Osoby se zrakovým postižením často používají celou řadu speciálních pomůcek, např. ozvučené míče na odbíjenou. Protože tyto pomůcky ale nejsou komerčně vyráběny, je často nutné vyrobit si je svépomocí.

Při volnočasových aktivitách je cílem zprostředkovat osobám se zrakovým postižením kontakt s okolím, návštěvu kulturních památek, poznávání nových přátel i možnost sportovního vyžití. Zájmové činnosti jsou díky své motivační povaze důležitými činiteli při procvičování dovedností spojených se samostatným pohybem a prostorovou orientací (Opatřilová, Vítková et al., 2011).

Co se týče dostupnosti volnočasových aktivit, existuje u nás poměrně široká nabídka, a to zejména díky neziskovým organizacím nebo poskytovatelům sociálních služeb. Negativem je ale nerovnoměrné pokrytí těchto služeb, které je příčinou vzniku homogenních skupin. Tzn. že lidé se zrakovým postižením tráví svůj volný čas se stále stejnou skupinkou lidí. Volný čas je dobou, kdy se lidé mohou realizovat, stejně tak jako dobou, kdy se mohou nudit (což může vést k rizikovému chování). Funkce volného času je tedy v tomto ohledu preventivní, a to také díky vyloučení možnosti sociálního vyloučení (<http://www.tyflonet.cz/volnocasove-aktivity/moznosti-volnocasovych-aktivit>).

2.2.1 Společenskovední zájmové činnosti

Jde o aktivity seznamující s aktuálním společenským děním i historickými souvislostmi. Společenskovední aktivity vychovávají děti a mládež k vlastenectví, k rodičovství, zahrnují společenskou výchovu i sběratelství. Oblasti společenskovedních zájmových činností mohou být následující:

- poznávání zajímavých míst v okolí bydliště (zajímavé a historické objekty, památná místa),
- seznámení s významnými osobnostmi pocházející z regionu,
- informace a diskuze o aktuálních politických a společenských událostech,
- setkávání s vrstevníky a zajímavými osobnostmi z okolí,
- oslavy svátků, narozenin, významných událostí,
- lidové tradice a zvyky,
- oblast publicistiky,
- studium cizích jazyků a kultur,
- sběratelství apod.

Pro osoby se zrakovým postižením představuje okruh společenskovedních zájmových činností relativně dostupné činnosti. Některé mohou osoby se zrakovým postižením vykonávat samostatně (např. individuální sběratelství), u jiných stačit upravit podmínky realizace. Lze sem zařadit i fungování šachového kroužku (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2008; Ludíková, Stoklasová, 2006).

2.2.2 Pracovně-technické zájmové činnosti

Pracovně-technické činnosti napomáhají zdokonalování jemné i hrubé motoriky, obohacují o technické poznatky a vědomosti, týkající se dané tematiky. Kromě teoretických informací zahrnují také praktické činnosti, které rozvíjí představivost a technické myšlení. Tato oblast zahrnuje také v současné době velmi využívané informační technologie. Zájmová činnost zde tak může být důležitým předpokladem pro pozdější profesní rozvoj dětí. Příklady oblastí pracovně-technické zájmové činnosti jsou následující:

- práce s nejrůznějšími materiály, jako je např. dřevo, papír, plast, sklo, přírodniny, modelovací hmoty apod.,
- práce se stavebnicemi a různé konstrukce,

- montážní činnosti, údržba a drobné opravy jednoduchých strojů (např. dětských dopravních prostředků), hraček a pomůcek,
- oblast elektroniky a elektrotechniky,
- výpočetní technika – obsluha počítačů, notebooků, tabletů, chytrých telefonů a programování,
- příprava a servírování pokrmů,
- dopravní výchova,
- svět profesí

Pro osoby se zrakovým postižením jsou opět vhodné činnosti z téměř všech oblastí, které jim budou podle individuálních potřeb přizpůsobeny. Mohou se účastnit ručních prací a činností spojených s modelováním (z různých materiálů). Díky rychlému rozvoji speciálního hardwaru i softwaru mohou používat informační technologie, včetně doplňků jako je hlasový odečítač obrazovky, kamerová lupa či braillovský řádek (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2008; Ludíková, Stoklasová, 2006).

2.2.3 Přírodovědné zájmové činnosti

Přírodovědné činnosti zahrnují nejen vědomosti o přírodě, ale i vztah k její ochraně. S přírodovědnými činnostmi tedy úzce souvisí ekologie, v tomto smyslu chápána jako ochrana životního prostředí. Stejně tak zahrnuje i aktivní chovatelství a pěstitelství – ať už jde o péči o rostliny na školních pozemcích a zahradách nebo „pouze“ zalévání vlastní květiny v květináči. S živočichy mohou být děti seznamovány nejen formou slovního popisu a vyprávění, ale mohou s nimi přijít i do blízkého kontaktu. Terapeutických účinků vztahu člověka se zvířetem využívají i terapie s účastí zvířete – canisterapie, felinoterapie, hipoterapie apod.

Zájem dětí o rostliny a živočichy je hodnotný zejména v oblasti vytváření správných postojů a životních hodnot. Děti se zrakovým postižením se tedy mohou věnovat pokusům, návštěvám botanických a zoologických zahrad. Účastní se kroužků pěstitelských, chovatelských, ekologických aj. Zájmové činnosti přírodovědné a ekologické lze rozdělit do těchto oblastí:

- poznávání rostlin, živočichů i neživé přírody (horniny, vodstvo, nerosty apod.), a to zrakem a hmatem, dle možností daného jedince,

- pěstitelské práce, zahrnující pěstování užitkových i okrasných rostlin na zahradách či v interiéru,
- chov zvířat v domácnosti, v akváriu, teráriu,
- činnosti spojené s ochranou životního prostředí,
- studium odborné literatury a jiných zdrojů, týkajících se přírody,
- účast na programech pořádaných institucemi jako je např. zoologická zahrada, planetárium, meteorologická či ornitologická stanice a spolupráce s těmito institucemi (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2008; Ludíková, Stoklasová, 2006).

2.2.4 Estetickovýchovné zájmové činnosti

Estetickovýchovné zájmové činnosti se zaměřují na rozvoj výtvarného, hudebního a literárně-dramatického projevu. Je možné sem zahrnout i hudebně-pohybové činnosti a aktivity, zaměřené na rozvoj tvořivosti a vkusu. Právě tvořivé aktivity jsou často spojeny s emocionálními zážitky, které mohou být výrazným motivačním prvkem. Mnohé z činností mají přesah do jiných oblastí, pro ilustraci lze uvést vycházky, návštěvy kulturních akcí (také společenskovední zájmová činnost) apod.

2.2.4.1 Výtvarné činnosti

Výtvarné činnosti lze obecně dělit do následujících oblastí:

- využití výtvarných technik (modelování, malba, grafika aj.),
- pracovní a experimentální činnosti s využitím výtvarných technik,
- poznávání výtvarného umění (např. formou přednášek či besed),
- aplikace výtvarných a estetických prvků do jiných oborů a oblastí.

Perout (2005) popisuje, že ještě v nedávné době převažoval názor, že osoby se zrakovým postižením nejsou schopni výtvarné tvorby, protože neumí používat barvu na dvojrozměrném papíře. Současná praxe ale dokazuje, že soustavným metodickým vedením a nácvikem si mohou zrakově postižení osvojit výtvarné techniky i s absencí zraku.

Při výběru výtvarných aktivit pro žáky se zrakovým postižením je nutné zohlednit míru zrakového postižení. Žáci nevidomí často využívají prvků tyflografiky, což jsou reliéfní plochy nebo čáry, umožňující jedinci se zrakovým postižením vnímat výtvarné dílo hmatem. Tyflografika zahrnuje tvorbu zrakově postižených i tvorbu pomůcek a map pro

zrakově postižené. Hmatové vnímání obrazců zde plně kompenzuje chybějící zrakové funkce, i když nevidomý využívá i vyšší kompenzační činitele, jako je např. paměť. Důležitým předpokladem pro výtvarnou tvorbu osob s těžkým zrakovým postižením je slovní instruktáž lektora a seznámení se s finální podobou výrobku.

Žáci slabozrací a se zbytky zraku se mohou účastnit výtvarných kroužků a pracovat tak s technikami, které běžně využívají jejich intaktní vrstevníci. Je ale nutné dodržovat zásady zrakové hygieny. Žáci by měli používat větší formáty papíru a pro lepší viditelnost jsou preferovány kontrastní barvy. Přínosné pro osoby slabozraké může být také slovní vedení při tvoření.

Zmíněná tyflografika, charakteristická pro výtvarný projev osob se zrakovým postižením, využívá dvou základních technik: pozitivní a negativní reliéf. Pozitivní reliéf vzniká přímo pod rukou tvůrce a lze jej bezprostředně „přečíst“, negativní reliéf je vytvořen vyrýváním (různými způsoby) z druhé strany materiálu (nejčastěji papíru). Perout (2005) vyzdvihuje techniku reliéfní kresby, která je založena na obdobném principu jako Braillovo písmo. Obrazec je vytlačován do papíru umístěném na měkké podložce, z druhé strany lze obrazec „přečíst“ hmatem (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2008; Ludíková, Stoklasová, 2006; Finková, Růžičková, Stejskalová, 2012).

2.2.4.2 Hudební činnosti

Hudba a hudební činnosti je pro osoby se zrakovým postižením důležitou oblastí seberealizace a všeobecně se těší velké oblibě. Význam hudby je zejména kompenzační, protože rozvíjí nejen sluch, ale i hmat. Oblasti hudební zájmové činnosti jsou následující:

- sólový a sborový zpěv,
- hudební hry
- tanec a hudebně-pohybové hry, pohybová improvizace na hudbu apod.,
- hra na klasické hudební nástroje
- hra na dětské nástroje (tzv. Orffovy nástroje),
- receptivní poslech hudby, ať už reprodukováne nebo živě hrané,
- informace o hudebnících, jejich dílech, teorie hudby.

Do muzicírování za použití Orffových nástrojů se mohou zapojit všichni, protože nevyžaduje žádnou zvláštní průpravu. Hudebně-pohybové aktivity jsou významné zejména

z hlediska správné koordinace těla a rozvoje přirozeného pohybu (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2008; Ludíková, Stoklasová, 2006).

Jelínek a kol. (2010) ve své publikaci *Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením* shrnuje metodiku hry na nástroj, výuku zpěvu i specifika notového zápisu v Braillově písmu. Na počátku formálního hudebního vzdělávání je správná volba hudebního nástroje. Ještě před samotnou hrou na nástroj je však vhodné rozvíjet u dětí pěvecké dovednosti a smysl pro rytmus. Samotné rytmičování probíhá nejprve hrou na tělo, později za doprovodu rytmických hudebních nástrojů. Hra na hudební nástroj výrazně pomáhá zlepšovat motoriku těla, tříbí hudební sluch a poskytuje nové zkušenosti a zážitky, jako je například vystupování na veřejnosti.

2.2.4.3 Literárně-dramatické činnosti

Oblast literárně-dramatických činností bývá někdy neprávem opomíjena. Pro zrakově postižené jsou nevhodnější recitační kroužky i tvořivá literární a dramatická činnost. Rozvíjí komunikativní kompetence a vzájemné sociální vztahy. Osvědčené jsou návštěvy různých kulturních představení, přičemž je důležité žáky na tyto akce připravit, aby byli schopni dostatečně vnímat děj. Oblasti literárně-dramatické zájmové činnosti lze tedy rozdělit na následující:

- četba (zvětšeného černotisku pro slabozraké), předčítání, využívání nahrávek,
- činnosti reproduktivní, např. přednes, vypravování, dramatizace děl, pohádek, příběhů,
- dramatické hry a improvizace,
- vlastní tvořivá literární a dramatická tvorba,
- kulturní představení - tj. kina, divadla, besedy s umělci, speciální programy v knihovnách apod. (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2008; Ludíková, Stoklasová, 2006).

Co se týče nabídky knihoven, funguje v Brně Knihovna pro nevidomé a slabozraké při Knihovně Jiřího Mahena, a to již od roku 1976. Nabízí k zapůjčení zvukové knihy na CD, MP3 či magnetofonových kazetách. Nabízí také knihy a noty v Braillově bodovém písmu a časopisy ve zvětšeném černotisku (srov. <http://www.kjm.cz/knihovna-pro-nevidome-a-slabozrake-handicapovani>).

2.2.5 Tělovýchovné, sportovní a turistické zájmové činnosti

Různé tělovýchovné aktivity přispívají k fyzické zdatnosti, obratnosti i odolnosti. Jsou tedy důležité ze zdravotního hlediska, ale i z hlediska psychologického. Pro osoby se zrakovým postižením je tento přínos nezbytný zejména ke správnému držení těla, jeho koordinaci, ale i k prostorové orientaci. Jedinec se zrakovým postižením, věnující se pravidelně sportovním aktivitám, je ve svém pohybu jistější a sebevědomější. Pro všechny věkové kategorie by měly být k dispozici různé druhy pohybu, ať už z oblasti gymnastiky, atletiky, turistiky, sportovních her apod. Dle možností konkrétní osoby je vhodné zařadit jízdu na koni, plavání při sjezdové lyžování. V dnešní době roste u osob se zrakovým postižením obliba kolektivních her jako je goalball či showdown. Existuje také široká nabídka speciálních sportovních pomůcek. Pro ilustraci lze jmenovat ozvučené náramky, ozvučenou gumu, různé ozvučené míče nebo reliéfní čáry a mety. Pro osoby s těžkým zrakovým postižením může být zajímavým spštěním cyklistika, zejména za použití tandemového kola, které slouží dvěma jezdcům. První – vidící – jezdec řídí směr kola, nevidomí spolujezdec sedí za ním. Následuje okruh oblastí tělovýchovných, sportovních a turistických aktivit:

- Kondiční, průpravná a zdravotní cvičení s náčiním nebo bez něj,
- tanec,
- atletika,
- gymnastika,
- kolektivní sportovní hry,
- sezónní zábava a sporty (např. bruslení, lyžování, sáňkování, hry ve sněhu, ve vodě, v písku apod.),
- pěší turistika, vodní turistika, cykloturistika,
- návštěvy sportovních soutěží, příp. jejich sledování (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2008; Ludíková, Stoklasová, 2006).

Důležitou roli v oblasti sportu osob se zrakovým postižením má zcela jistě občanské sdružení jménem Český svaz zrakově postižených sportovců (srov. <http://www.sport-nevidomych.cz>), který na svých stránkách zveřejňuje nejen aktuality ze světa sportu nevidomých, ale také informace o sportech, paralympiádě nebo klasifikacích zrakového postižení pro účely sportu.

Sport osob se zrakovým postižením, ať už jde o vrcholové sportovce nebo sportování večernosti, má svá specifika. V oblasti atletiky například běhá člověk s nevidomostí s trasérem, který ho naviguje pomocí zvukových signálů nebo smyčky, která spojuje jejich ruce. Trasér je přítomen i ve sjezdovém lyžování. Hru kuželky hrají osoby se zrakovým postižením s asistentem, který je u některých kategorií osob se zrakovým postižením dokonce povinný a má své kompetence (např. přivést zrakově postiženého na místo, nasměrovat ho správným směrem apod.).

Výčet sportů zrakově postižených, které jsou provozovány v ČR v rámci Českého svazu zrakově postižených sportovců, je následující: „alpské lyžování, atletika, bowling (desetikuzelkový), běžecké lyžování, cyklistika, futsal, goalball, judo, kuželky (devítikuželkové), plavání, showdown, silový trojboj, tandemová cyklistika, šachy, zvuková střelba“ (Janečka, Bláha a kol., 2013, s. 184). Dalšími sporty jsou turistika a lukostřelba. Mezi sporty, provozované osobami se zrakovým postižením lze zahrnout i sporty provozované v rámci Mezinárodní organizace sportu zrakově postižených. Kromě některých z výše uvedených, tedy provozují sportovci se zrakovým postižením i vzpírání, střelbu, torball, baseball, kriket, jezdecký sport, golf, jachting, veslování a vodní lyžování (Janečka, Bláha a kol., 2013). Následuje stručná charakteristika dvou vybraných sportovních her, charakteristických pro osoby se zrakovým postižením.

Goalball je oblíbenou týmovou hrou, která byla původně vytvořena za účelem rehabilitace veteránů se zrakovým postižením z dob druhé světové války. V dnešní době je již řazen mezi paralympijské sporty. Hru hrají dva týmy, složené vždy ze tří hráčů, kteří mají nasazené klapky na očích z důvodu vyrovnání rozdílů ve stupni zrakového postižení. Díky tomu mohou hrát goalball jak nevidomí tak intaktní sportovci společně. Podstatou hry je předávání si ozvučeného míče napříč hrací plochou (o rozměrech 18 x 9 metrů), která je ohraničena plastickými čarami, sloužícími ke snadnější orientaci hráčů. Úkolem hráčů je dopravit míč do soupeřovy brankové části, a to povoleným způsobem.

Showdown je pálkovací hra, kterou proti sobě hrají dva hráči. Je k ní třeba speciální hrací stůl, který má po obou stranách branky a uprostřed stole středovou desku, pod kterou se hraje. K showdownu je třeba speciální páłka a slyšitelný míček. Každý z hráčů se snaží dostat míček do branky soupeře, a zároveň si chránit vlastní branku (srov. <http://www.sport-nevidomych.cz/index.php?dir=sporty&spr=showdown&page=pravidla>).

2.3 Organizace nabízející volnočasové aktivity osobám se zrakovým postižením

Pojem „volnočasové aktivity“ v sobě zahrnuje informaci, že jde o dobrovolné činnosti, vykonávané ve volném čase. Osoby se zrakovým postižením mohou, stejně jako jiní lidé, trávit svůj volný čas dle vlastních přání. Specifikem volného času osob s téměř jakýmkoliv druhem postižení je podpora těchto osob - nabídka speciálních pomůcek a kontaktu s jinými lidmi. Tato podpora a pedagogické ovlivňování volného času je důležitá zejména u dětí a mládeže.

Při volbě volnočasových aktivit je rozhodující míra zrakového postižení. Osoby slabozraké se při dodržování zásad zrakové hygieny a bezpečnosti mnohdy mohou věnovat stejným aktivitám jako jejich intaktní vrstevníci. Pro osoby nevidomé existují speciální pomůcky, postupy a hry, které je možné provozovat i s absencí zraku. Tyto činnosti jsou vhodné i pro osoby slabozraké (příp. se zbytky zraku), a to vždy podle možností a volby každého jedince.

2.3.1 Školská zařízení pro zájmové vzdělávání

O volnočasových aktivitách můžeme hovořit od období nástupu dětí do školy, tedy od doby, kdy lze formálně vymezit hranici mezi povinnostmi (docházka do školy) a zábavou. Instituce **školní družiny** dětem nabízí prostor pro spontánní hru, setkávání s vrstevníky a zejména pro zájmové činnosti, které jsou buď zařazeny do programu konkrétního oddělení nebo fungují v podobě zájmových kroužků, nabízených školní družinou. Z kroužků lze jmenovat keramický, pěvecký, výtvarný, sportovní či pohybový, zdravotní cvičení, vaření apod.

Kroužky a možnosti pro trávení volného času může nabídnout i **školní internát**, kde jsou ubytováni žáci základní školy i žáci středních škol pro zrakově postižené. Starším žákům jsou také nabízeny zájmové kroužky a volnočasové činnosti, např. florbal, goalball, show-down, literární a společenský kroužek, společenské a stolní hry aj. (srov. <http://www.sss-ou.cz/index.php?s=i&show=13&kat=13&pn=Z%C3%A1jmov%C3%A9%20krou%C5%B7ky>; <http://www.skolazrak.cz/index.php?type=Post&id=189>).

Zájmové vzdělávání je legislativně upravené vyhláškou č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Podle uvedené vyhlášky jsou zřizovány školní družiny, školní kluby a střediska volného času. Školská zařízení, pro která je vydán rámcový vzdělávací program, si podle tohoto programu vytváří svůj školní vzdělávací program. Macek (2007) uvádí, že zařízení, pro která tento rámcový vzdělávací program není stanoven, tvoří také svůj vzdělávací program, který musí obsahovat zejména následující informace:

- cíle zájmového vzdělávání,
- délku, obsah, formy a časový plán vzdělávání,
- podmínky přijímání uchazečů
- popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví (Macek, 2007).

Uvedené parametry budou výchozí i pro tvorbu našeho volnočasového programu pro děti ze školní družiny a školního internátu při základní škole pro žáky se zrakovým postižením.

2.3.2 Nabídka nestátních organizací

Co se týče nabídky nestátního sektoru, je třeba opět zmínit krajská **TyfloCentra**, která fungují pod záštitou SONS. Fungují jako školící střediska technických pomůcek a denní centra sociálních služeb. Klienti zde využívají služeb základního sociálního poradenství i odborného sociálně právního, pracovně právního a technického poradenství. TyfloCentra ve své působnosti volně navazují na činnost Tyfloservisů, nabízí tedy aktivizační a vzdělávací programy v rámci nabídky denních center sociálních služeb, mezi které patří také volnočasové aktivity. Tyto akce jsou určeny pro klienty od 15 let. Do věku 15 let žáci navštěvují volnočasové programy organizované školami a internáty, které navštěvují (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Tyflocentrum Brno, o. p. s. například nabízí besedy a přednášky pro osoby se zrakovým postižením za přítomnosti různých odborníků, např. psychologa. Besedy a přednášky probíhají v prostorách brněnského TyfloCentra či jinde (např. programy knihoven). Díky výletům, exkurzím a kulturní akcím se mohou osoby se zrakovým postižením dostat se na zajímavá místa a trávit čas s jinými lidmi. Ať už jde o vycházky v přírodě či komentované návštěvy muzeí. TyfloCentrum v Brně zprostředkovává i sportovní a pohybové aktivity. Častým problémem osob se zrakovým postižením jsou

obavy se samostatného pohybu. Nabízené pohybové aktivity jsou tedy klientům vhodně přizpůsobeny. Jde například o cvičení na židlích, cvičení s prvky jógy a zvukovou střelbu. Smyslem vzdělávacích aktivit je nabytí nových dovedností. Tyto aktivity jsou přizpůsobeny potřebám zrakově postižených osob (např. taneční či jazykové kroužky). Klientům může být poskytována také individuální aktivizace, a to v prostředí jeho domova i mimo něj. Brněnské TyfloCentrum organizuje pravidelné akce jako je Tmavomodrý festival, vánoční a velikonoční dílny a provozuje výtvarnou dílnu HapAteliér. V minulosti se zde uskutečnily zážitkové semináře, letní rehabilitační tábory pro nevidomé děti či taneční pro nevidomé.

Následuje výčet různých pravidelných i jednorázových aktivit, které doplňují již zmíněné, a jsou organizovány dalšími krajskými TyfloCentry.

TyfloCentrum Hradec Králové, o. p. s. pořádá obdobné aktivity jako brněnské TyfloCentrum. Navíc uvádí ještě pravidelná setkávání uživatelů, společné vaření a výtvarné techniky. TyfloCentrum Jihlava, o. p. s. provozuje také výtvarnou dílnu i tzv. Putování po světě pomocí chuťových buněk. Karlovarské TyfloCentrum navíc nabízí společenské hry, soutěže a kvízy a také pravidelné sportovní aktivity: cvičení s míči, plavání, showdown, simulovaná střelba, kuželka či jízda na tandemovém kole. V září 2015 dokonce organizují tzv. TYFLOMAT 2015, tedy „maturitu ze slepoty“, v rámci níž musí účastníci zvládnout úkoly spojené s prostorovou orientací, sebeobsluhou i vědomostmi. Liberecké TyfloCentrum nabízí k zapůjčení zvukové knihy, jejichž nabídku obměňuje. TyfloCentrum Ostrava, o. p. s. nabízí pravidelné kroužky němčiny a angličtiny. V rámci TyfloCentra Pardubice, o. p. s. se mohou klienti zúčastnit Zpívání pro radost. V prostorách plzeňského TyfloCentra je možno zkusit simulovanou zvukovou střelbu z laserové pistole, učít se anglický, německý či francouzský jazyk nebo se účastnit dámského klubu či hraní bowlingu. TyfloCentrum Praha, o. p. s. umožňuje klientům zapůjčení tandemového kola. TyfloCentrum Ústí nad Labem, o. p. s. zajišťuje kurz sebeobrany pro nevidomé, cvičení jógy nebo tvůrčí dílnu. Zlínské TyfloCentrum poskytuje rekreační pobyty pro zrakově postižené.

Z uvedeného výčtu vyplývá, že každé krajské TyfloCentrum disponuje určitou nabídkou volnočasových aktivit, kterou mohou osoby se zrakovým postižením využívat, a to za dostupných podmínek. Lidé s těžkým zrakovým postižením ale žijí nejen v krajských městech, proto existují i další pobočky jednotlivých krajských TyfloCenter.

Kromě TyfloCenter nabízí aktivity pro volný čas i sdružení Slepíši či občanské sdružení Okamžik.

Hlavním cílem sdružení **Slepíši** je výuka tzv. Axmanovy techniky modelování (ATM), kterou vyvinuli a šíří manželé Axmanovi. Technika spočívá v řemeslné práci s hlinou a je propagována v Mezinárodním centru Axmanovy techniky modelování v Tasově, jenž leží v okrese Žďár nad Sázavou. Škola nabízí následující obory:

- Řemeslník ATM,
- Učitel ATM,
- Výtvarník.

Kromě vzdělávacích oborů nabízí Slepíši výchovně vzdělávací program pro děti s názvem Hele lidi. Poskytuje intaktním dětem vhled do života nevidomých, a to prakticky a hravou formou (srov. www.slepsi.eu).

Občanské sdružení **Okamžik** maximálně podporuje samostatnost a nezávislost osob se zrakovým postižením. Organizuje kulturní, dobrovolnické a jiné akce, včetně nabídky sociálních služeb. Sdružení se zaměřuje na děti se zrakovým postižením, které jejich dobrovolníci například doprovázejí do školy, stejně tak i na dospělé. Těm poskytuje odborné sociální poradenství a nabízí zájmové aktivity.

Sdružení Okamžik sídlí v Praze a kromě podpory zrakově postižených nabízí semináře, určené intaktní populaci. Seminář je koncipován jako zážitkový program, složený z týmu vidícího a nevidomého lektora. Okamžik vydává i odborné publikace, týkající se zrakového postižení, osvětové letáky a brožury s tematikou zrakového postižení i poezii a prózu nevidomých autorů (srov. www.okamzik.cz).

Sportovní vyžití pro osoby se zrakovým postižením nabízí občanské sdružení **Tandem Brno**. Jde o dobrovolné sdružení sportovců se zrakovým postižením, jejichž cílem je vytváření příležitostí pro trávení volného času sportem. Tandem nabízí sporty jak na závodní úrovni, tak na té rekreační. Nabídka sportovních aktivit je určena pro osoby všech věkových kategorií, ale členem se mohou stát pouze osoby starší 15 let. Ze speciálních sportů, které Tandem zprostředkovává, lze jmenovat showdown, zvukovou střelbu, rekreační jezdectví, bruslení a lyžování (srov. <http://tandembrno.org>).

Volnočasové aktivity studentů se zrakovým, i jiným, postižením zprostředkovává středisko **Teiresiás při Masarykově Univerzitě v Brně**. Dle informací na svých webových stránkách jsou služby střediska určeny také zaměstnancům a širší neakademické

veřejnosti. Aktuální nabídka kurzů pro zrakově postižené v rámci celoživotního vzdělávání zahrnuje jazykové kurzy, konverzační kurzy a kurzy výpočetní techniky. V galerii Teiresiás mohou návštěvníci zhlédnout výtvarné práce osob s handicapem či fotografie zrakově postižených při práci. Pro osoby se zrakovým postižením je zajištěn slovní komentář k výstavě. Z nabídky sportovních aktivit pro studenty se zrakovým postižením lze jmenovat návštěvy horolezecké stěny, tanec, jízdu na tandemových kolech či futsal pro nevidomé. Teiresiás nabízí i letní a zimní výcvikové kurzy pro studenty se zdravotním postižením. Kromě toho Teiresiás zprostředkovává studentům se zrakovým postižením desetidenní pobyt pod názvem Mezinárodní letní škola pro studenty se zrakovým postižením, který sdružuje studenty ve věku 16 – 20 let a zahrnuje poznatky a praktické dovednosti s moderními informačními technologiemi (srov. <http://www.teiresias.muni.cz/cz/vzdelavani-sport-a-volny-cas>).

Praktická část

3. Cíle a metodika praktické části

3.1 Cíle práce

Práce si klade za cíl vytvořit cíle a obsah jednorázového volnočasového programu pro žáky se zrakovým postižením, navštěvující školní družinu či školní internát při základní škole pro zrakově postižené dle zjištěných preferencí žáků a dle zjištěných podmínek prostředí.

Následující dílčí cíle pomáhají dosáhnout hlavního cíle práce:

- a) **Zmapovat podmínky, ve kterých se zájmová činnost ve škole pro žáky se zrakovým postižením uskutečňuje**, a to formou informací z webových stránek školy a polostrukturovaného rozhovoru se zaměstnanci školy.
 - Popis materiálních podmínek školní družiny a internátu školy.
 - Popis personálních podmínek školní družiny a internátu školy.
- b) **Zjistit formou dotazníku jaké zájmové činnosti preferují žáci vybraných oddělení školní družiny** při základní škole určené pro žáky se zrakovým postižením.

3.2 Popis a metodika praktické části práce

Hlavním cílem práce je vytvořit funkční volnočasový program pro děti, navštěvující školní družinu, potažmo pro děti, které pobývají ve školním internátě a účastní se tak i akcí školní družiny. V další části nejprve obecně charakterizujeme uvedenou školu pro žáky se zrakovým postižením, poté se zaměříme na školní družinu a internát. Vymezíme materiální a personální podmínky školní družiny a školního internátu, a to včetně stanoveného časového harmonogramu činností.

Informace o materiálních a personálních podmínkách školní družiny a internátu školy jsme čerpali zejména z údajů zveřejněných na webových stránkách školy, zejména ze školního vzdělávacího programu školy a z Ročního výchovného plánu internátu při Základní a Střední škole, který jsme dostali k dispozici od vedoucího vychovatele školy.

Dále jsme čerpali z rozhovoru s paní vychovatelkou, v jejímž oddělení jsme se snažili zjistit preference žáků při výběru zájmových kroužků a volnočasových aktivit.

Ke zjišťování preferencí žáků v oblasti volnočasových aktivit jsme zvolili **dotazník**. Výhodou dotazníku, jako jedné z explorativních metod, je jeho dostupnost a snadná použitelnost. Pomocí dotazníku lze oslovit i větší počet účastníků a získat tak potřebné množství údajů. „Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají“ (Pelikán, 2011, s. 105). Dotazník zahrnuje baterii otázek, které lze třídit podle různých kritérií. V našem dotazníku se zaměřujeme kritérium míry volnosti odpovědí, která je respondentovi umožněna. Podle tohoto kritéria dělíme otázky na:

- uzavřené, které nabízí několik variant odpovědí, z nichž si respondent vybírá tu nejvhodnější,
- polouzavřené (příp. polootevřené), stejně jako uzavřené otázky nabízí několik variant odpovědí, ale poskytují i prostor pro vlastní odpověď,
- otevřené, které poskytují respondentovi volnost odpovědi.

Kromě otázek, které jsou zaměřeny na vlastní výzkum, se v dotazníku mohou objevovat také otázky pomocné. Největší skupinou v oblasti pomocných otázek jsou tzv. otázky identifikační, jež jsou orientovány na základní údaje o respondentovi (např. pohlaví, věk, místo bydliště apod.).

Náš dotazník obsahuje celkem 13 otázek, z nichž první 3 jsou otázky identifikační, ostatních 9 otázek je zaměřeno na oblast zájmových kroužků, které děti navštěvují nebo které by případně chtěly navštěvovat. Dále jsou otázky zaměřeny na charakter nabízeného programu - děti byly předem seznámeny s faktem, že bychom pro ně rádi připravili zajímavý program. Otázky v dotazníku jsou otevřené, polouzavřené i uzavřené. Vzhledem k tomu, že byly zjišťovány informace od mladších dětí se zrakovým postižením, byl dotazník realizován ústní formou. Dotazování probíhalo v klidné místnosti, a to vždy za účasti dvojice dětí a případného dohledu paní vychovatelky, která měla v tu dobu děti na starost. Jednotlivé otázky jsou vyhodnoceny formou tabulky, grafu a krátkého komentáře.

Dotazník byl koncipován tak, aby byly i mladší děti schopny udržet pozornost po celou dobu dotazování a aby otázkám rozuměly.

Jako pomocná metoda ke zjištění podmínek školní družiny a školního internátu slouží **rozhovor** s vychovatelkou školní družiny.

Rozhovor je jednou z explorativních technik a vychází ze slovní komunikace. Pelikán (2011) popisuje, že někteří autoři v rámci rozhovoru vymezují ještě interview, přičemž rozhovor je podle nich volnou komunikací na určité téma a interview obsahuje strukturovaný obsah a připravené otázky. Sám autor se ale přiklání k rovnocennosti obou pojmů. Rozhovor lze dělit na:

- volný, nestrukturovaný, který může mít kontaktní funkci a výzkumník se skrze něj může neformálním způsobem dozvědět řadu zajímavých informací; tento typ rozhovoru může mít také charakter funkční (tzn. že může sloužit jako „předvýzkum“ před dotazníkovým šetřením) nebo doplňující,
- strukturovaný rozhovor je charakteristický získáváním odpovědí na předem připravené otázky,
- polostrukturovaný rozhovor zahrnuje předem připravené otázky, ale poskytuje také prostor pro vytvoření otevřené a uvolněné atmosféry; stejně jako volný (nestrukturovaný) rozhovor může sloužit jako cenný zdroj informací formou nezávazné komunikace (Pelikán, 2011).

V našem případě jsme využili polostrukturovaný rozhovor. Získané údaje jsou použity v kapitole o materiálních a personálních podmínkách školní družiny. Rozhovor probíhal v prostředí školy, mezitím co měly ostatní děti čas na volnou hru (dohlížela na ně paní vychovatelka z vedlejšího oddělení), a to ve velmi přátelské atmosféře.

4. Školní družina a internát při SŠ, ZŠ a MŠ pro zrakově postižené v Brně

4.1 Charakteristika zařízení

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro zrakově postižené, Brno, Kamenomlýnská 2 funguje již od roku 1835, ovšem název školy se v průběhu historie měnil. Původním zakladatelem byl Jan Rafael Beitzl, který založil Ústav pro slepé.

V současné době funguje v budově školy několik institucí, tj. střední škola, základní škola, základní škola praktická, základní škola speciální, mateřská škola, dále školní družina, internát školy a speciální pedagogické centrum (srov. <http://www.sss-ou.cz/>). Na tomtéž místě funguje i pobočka Tyfloservis, Škola pro výcvik vodičích psů a občanské sdružení Vodící pes.

Základní škola pro zrakově postižené (dále jen „Základní škola“) je umístěna ve dvou budovách a její součástí je i základní škola praktická a základní škola speciální. Do školy dochází žáci s různými vadami zraku, pohybující se od lehké slabozrakosti, přes poruchy binokulárního vidění, až po úplnou slepotu, tzv. amaurózu. V některých třídách působí také asistenti pedagogů.

Střední škola pro zrakově postižené (dále jen „Střední škola“) je umístěna v samostatné budově, které přináleží hřiště s umělou trávou. V podkroví budovy je internát, disponující zázemím pro studenty – kuchyňkami, klubovny a studovny. Součástí střední školy je výdejna obědů a knihovna. Střední škola poskytuje vzdělání v následujících oborech: Masér sportovní a rekondiční, Sociální péče – sociálněsprávní činnost, Obchodní akademie, Rekondiční a sportovní masér, Tkalcovské práce, Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních – pečovatelské práce (srov http://www.sss-ou.cz/files/files/svp/SVP_komplet.pdf).

Součástí komplexu budov je i mateřská škola pro zrakově postižené (dále jen „mateřská škola“), která poskytuje předškolní vzdělávání pro děti od 3 let se zrakovým postižením nebo s kombinací zrakového a jiného postižení. Kromě herny využívají předškolní děti také místnosti pro zrakovou stimulaci a relaxaci. Ve venkovních prostorách jsou to různé průlezky, pískoviště a částečně oplocené školní hřiště. Mateřská škola se podílí na dlouhodobých aktivitách, jako je kroužek keramiky (realizován ve spolupráci s Centrem volného času Lužánky), canisterapie, muzikoterapie, rehabilitační

péče a individuální logopedická péče (srov. http://www.sss-ou.cz/files/files/svp/SVP_Doteky_2014.pdf).

4.2 Materiální a personální podmínky školní družiny a internátu

Školní družina a školní internát při základní škole pro zrakově postižené (dále jen „školní družina“ a „školní internát“) mají k dispozici prostory základní školy a internátu, které se rozprostírají v celkem čtyřech budovách. Budova, kde se nachází první stupeň základní školy, zahrnuje 10 kmenových učeben a 7 učeben pro speciální péči a odbornou výuku. Lze zde najít i hudební oddělení, určené hudebníkům, kteří vyučují hru na hudební nástroje. V přízemí je jídelna a kuchyně, zabezpečující stravu pro všechny součásti školy. Druhá budova základní školy je určena pro druhý stupeň a administrativní úsek školy. Vestibul v této budově bývá využíván k různým společenským akcím. V budově druhého stupně je 8 kmenových učeben a 5 učeben pro výuku odborných předmětů, např. výpočetní techniky.

Internát základní školy je vybaven dvoulůžkovými pokoji s vlastním sociálním zařízením. Každé patro internátu disponuje hernami, klubovny, ale i dalšími místnostmi, určenými pro mimoškolní činnost.

Mimoškolní výchova je tedy realizována školní družinou a školním internátem. Dle informací z rozhovorů s paní vychovatelkou a panem vedoucím vychovatelem tráví čas společně jak žáci docházející do družiny, tak žáci pobývající na internátě. Činností, organizovaných školní družinou, se tedy automaticky účastní i děti internátní, pokud v danou dobu zrovna nenavštěvují zájmový kroužek. V pozdních odpoledních a večerních hodinách jsou pak pro internátní děti určeny vlastní aktivity, které se rámcově řídí stanoveným režimem dne. Tento harmonogram je následující:

„6:30 hod - budíček a hygiena pro předsunuté hodiny

6:45 hod - budíček, hygiena, pořádek na ložnicích

7:30 hod - snídaně, léky

7:45 hod - nástup žáků do tříd, příprava na vyučování

8:00 hod - vyučování

9:40 hod - přesnídávka

11:40 hod - oběd pro žáky I. stupně

12:35 hod - oběd pro žáky I. a II. stupně

13:30 hod - oběd pro žáky II. stupně

11:40 - 15:30 hod - oddechová činnost, příprava na vyučování ve třídách, hry na hudební nástroje podle rozvrhu

15:15 hod. - svačina pro I. stupeň (mimo středu - balíčky u oběda)

15:45 hod. - svačina pro II. stupeň (mimo středu - balíčky u oběda)

15:30 - 17:30 hod. - vycházky

17:30 hod. - večere

18:00 hod. - večerní zaměstnání podle režimu týdne

19:30 hod. - ukončení návštěv dětí ubytovaných na jiných poschodích

19:30 - 20:00 hod. - I. stupeň: hygiena, léky, organizované osobní volno

20:00 hod. - večerka pro žáky I. a II. třídy

20:30 hod. - večerka pro žáky III. - V. třídy

20:00 - 21:00 hod. - II. stupeň: hygiena, léky, organizované osobní volno

21:00 hod. - večerka pro žáky II. stupně (dle uvážení vychovatele večerka dle skončení TV programu)“ (srov. <http://www.sss->

[ou.cz/index.php?s=i&subshow=36&kat=28&subkat=36&spn=Intern%C3%A1tn%C3%A1D%20C5%99%C3%A1d%20pro%20Z%C5%A0,%20M%C5%A0,%20provozn%C3%A1D%20C5%99%C3%A1d%20C5%A0D%20a%20C5%A0K](http://www.sss-ou.cz/index.php?s=i&subshow=36&kat=28&subkat=36&spn=Intern%C3%A1tn%C3%A1D%20C5%99%C3%A1d%20pro%20Z%C5%A0,%20M%C5%A0,%20provozn%C3%A1D%20C5%99%C3%A1d%20C5%A0D%20a%20C5%A0K)).

Co se týče materiálního vybavení, má školní družina a internát k dispozici veškeré vybavení školy. V budově střední školy je to počítačová učebna, dvě tělocvičny, cvičná kuchyňka, relaxační místnost a učebny hudební a výtvarné výchovy. V budovách základní školy je k využití hudebna, keramická dílna, posilovna a tělocvična. Na přilehlém pozemku střední školy se nachází rozběh a doskočiště pro skok daleký, venkovní hřiště a posezení s grilem, určené primárně pro žáky a studenty ubytované na internátě. Pobyt žáků a studentů na internátě se řídí právy a povinnostmi stanovenými internátním řádem (Internát při Základní škole a Střední škole, Roční výchovný plán 2014/2015, 2014). V přilehlém areálu základní školy jsou k dispozici průlezký, venkovní hřiště, pískoviště, vše vsazeno do

příjemného členitého prostředí se zelení. Školní družina má k dispozici také pomůcky, běžně využívané na základní škole, tedy výtvarné pořeby, Orffovy nástroje, kytaru, bubínky, dále ozvučené míče na pohybové aktivity apod.

Ve školní družině (na prvním stupni) jsou žáci rozděleni do několika výchovných skupin, o které se starají 3 vychovatelky. Každodenní program školní družiny je složen z volné hry po obědě (nejčastěji venku, v závislosti na počasí), psaní úkolů (pod dohledem paní vychovatelky), případně řízené zájmové činnosti (kolektivní hry apod.). Na některé činnosti se spojuje více oddělení dohromady. Výjimku tvoří středy, které jsou na rozdíl od jiných dní vyhrazeny výletům a delším procházkám. Těchto procházek se neúčastní všechny děti, pouze ty, které jsou na tuto aktivitu přihlášeny. Ostatní děti tráví tuto dobu ve školní družině.

Jedenkrát měsíčně je program školní družiny vyhrazen etapové hře, ve které se klade důraz na sportovní a kulturní vzdělávání. V tomto školním roce jde o etapovou hru Templáři, která v sobě zahrnuje jak činnost výtvarné (tvorba templářské zbroje, meče), tak sportovně pohybové (různé vycházky, úkoly apod.). Dle slov paní vychovatelky se děti na etapovou hru vždy velmi těší.

Pro úplnost ještě uvedeme seznam zájmových kroužků, nabízených žákům prvního stupně základní školy a základní školy praktické, a to v rámci školní družiny a internátu. Do této nabídky není zahrnuta individuální výuka hry na hudební nástroj a goalball, který je nabízen žákům ubytovaným na internátě, a to v pondělí, v podvečerních hodinách. Nabízené kroužky jsou tedy následující: kondiční plavání (určené žákům od 4. třídy), výuka plavání (pro žáky prvního a druhého ročníku, slouží jako průprava před povinnou výukou plavání ve třetím ročníku), keramika, pohybovky, malé sportovky (narozdíl od „pohybovek“, které zahrnují snadné pohybové hry, jsou malé sportovky zaměřeny na žáky se sportovním nadáním, u kterých se předpokládá, že budou v daném sportu dále pokračovat, např. v rámci činnosti sportovních klubů), míčovky, šikovné ručičky, logopedie, keramika, stolní hry, zpívánky a dramatický kroužek.

V této části ještě shrneme výpovědi paní vychovatelky. Kromě informací o materiálních a personálních podmínkách školy jsme ještě zjišťovali, jaké volnočasové aktivity preferují děti z pohledu paní vychovatelky a k jakému z nabízených programů se přiklání. Tyto otázky jsou zpracovány níže.

První otázka tedy zněla „Jaké volnočasové činnosti podle Vás děti ve Vašem zařízení preferují?“ Paní vychovatelka uvedla, nejspíše výtvarné činnosti (např. keramika a výtvarka), protože uvedené zájmové kroužky jsou dětmi hojně navštěvované. Dále to jsou pohybové hry.

Druhá otázka zjišťovala, jakou formu programu paní vychovatelka upřednostňuje. Na výběr měla z těchto možností:

- a) jednorázový odpolední program,
- b) celoodpolední výlet,
- c) blok dvou až čtyř tematických setkání.

Paní vychovatelka uvedla, že každá možnost má svoje klady i zápory, a všechny programy mohou být pro děti zajímavé. Nakonec ale zvolila možnost třetí, tedy blok dvou až čtyř tematických setkání.

Třetí uzavřená otázka zněla: „Který z uvedených programů se Vám zdá pro skupinu nejvhodnější?“ Možnosti odpovědí byly následující:

- a) tematické tvoření (např. jarní),
- b) hudební dílnička – experimentování s hudebními nástroji,
- c) ten dělá to a ten zas tohle – vyzkoušení si „řemesel“ na vlastní kůži (např. výroba svíček),
- d) poznáváme Brno všemi smysly – tematický výlet,
- e) letem světem hudby – zážitkové seznámení se s hudbou pravěku, středověku i moderní hudbou,
- f) letem světem – informace o tom, jak žijí lidé v různých částech světa, spojené s praktickými činnostmi (např. manipulace čínskými hůlkami).

Paní vychovatelka se nakonec rozhodla pro možnosti „c“ a „e“, domnívá se tedy, že pro uvedenou skupinu dětí je vhodný program zaměřený na různá povolání a činnosti, týkající se světa hudby.

4.3 Preference žáků v oblasti volnočasových aktivit

4.3.1 Vyhodnocení dotazníku

Preference žáků v oblasti volnočasových aktivit byly zjišťovány formou dotazníku. Výzkumný vzorek zahrnuje 12 žáků prvního stupně základní školy pro zrakově postižené, kteří docházejí do školní družiny nebo přes týden pobývají na internátě školy. Žáci jsou ve věku 7 – 11 let, přičemž osloveni byli zejména žáci toho oddělení, pro které je určen vytvořený program.

Dotazník obsahuje celkem 13 otázek, z nichž první tři jsou tzv. identifikační – informují o respondentovi. Jedná o údaje, týkající se pohlaví, věku a informace, zda dojíždí do školy nebo pobývají na internátě. Další tři otázky jsou otevřené, poskytují tedy respondentovi určitou míru volnosti v odpovídání. Zjišťují, které kroužky žáci navštěvují, kdo byl iniciátorem výběru kroužku (zda oni sami nebo např. jejich rodiče) a jaké jiné kroužky by případně chtěli navštěvovat.

Následují otázky týkající se programu podle konkrétních preferencí žáků. Žákům bylo vysvětleno, že podle jejich odpovědí jim připravím volnočasovou aktivitu dle jejich vkusu. Otázky jsou uzavřené či polouzavřené. Zjišťují, jakou oblast zájmových aktivit žáci preferují. Dvě otázky se týkají formy programu a zjišťují, zda žák upřednostňuje program v místnosti, v tělocvičně či venku a zda raději pracuje ve skupině nebo sám. Další otázky zkoumají preferenci konkrétních aktivit žáků v rámci činnosti výtvarné, hudební a sportovně pohybové.

Dotazování proběhlo v klidném prostředí jedné ze tříd, již má k dispozici školní družina. Důležité bylo prvotní navázání kontaktu s dětmi, který proběhl již během krátké procházky v přilehlém areálu školy. Ve třídě jsme umístili židličky na koberec do zadní části místnosti, kam se děti usadily. Dotazování probíhalo v příjemné atmosféře, pokud děti otázce nepochopily nebo nevěděly, kterou možnost zvolit, otázky jsme jim zopakovali a trpělivě čekali na odpověď. V místnosti byla přítomna většinou dvojice dětí.

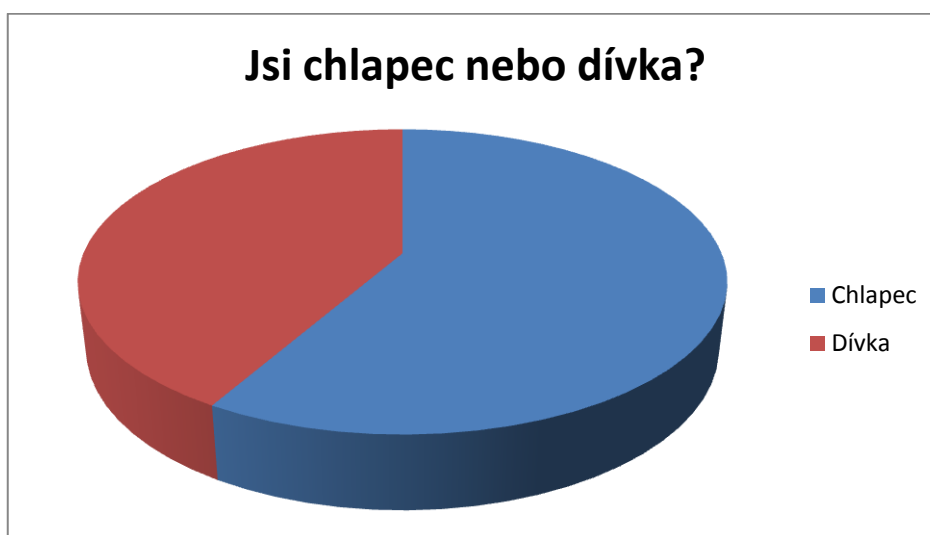
Zajímavostí bylo dotazování jistého žáka (D.) 4. třídy, který má diagnostikován selektivní mutismus. Podle informací od paní vychovatelky v domácím prostředí mluví, ve škole nikoliv. Žák D. se po celou dobu usmíval a spolupracoval. Odpovídal buď pantomimou (u některých otázek jsme navrhli alternativní způsoby, jak může odpovídat) nebo přímo ukázáním dané odpovědi na papíře s otázkami.

Otázky identifikační

Otázka č. 1 slouží k identifikaci chlapců a dívek, tedy zejména k vyhodnocení dalších odpovědí žáků.

Nabízené odpovědi	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Chlapec	7	58,3 %
Dívka	5	41,7 %

Tabulka č. 2 – Odpovědi na otázku „Jsi chlapec nebo dívka?“



Graf č. 1 – Grafické znázornění odpovědi na otázku „Jsi chlapec nebo dívka?“

Z uvedeného vyplývá, že je ve skupině dotazovaných větší počet chlapců než dívek.

Otázka č. 2 zjišťovala věk respondentů.

Odpovědi	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
7 let	2	16,7 %
8 let	2	16,7 %
9 let	2	16,7 %
10 let	3	25 %
11 let	2	16,7 %
12 let	1	8,3 %

Tabulka č. 3 – odpovědi na otázku „Kolik je ti let?“



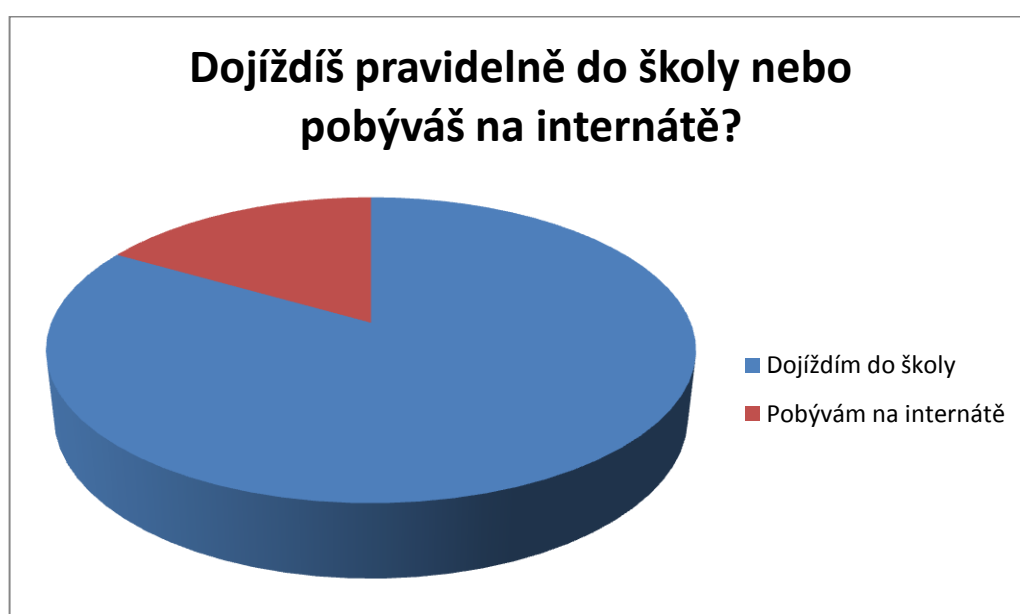
Graf č. 2 – Grafické znázornění odpovědí na otázku „Kolik je ti let?“

Z údajů v tabulce i grafu vyplývá, že výzkumný vzorek zahrnoval variabilní skupinu dětí, navštěvujících první stupeň základní školy. Na otázky tedy odpovídali jak žáci, docházející do první třídy, tak žáci starší.

Otázka č. 3 zjišťovala, zda žáci pobývají na internátě nebo každodenně dojíždí do školy.

Nabízené odpovědi	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Dojíždím do školy	10	83,3 %
Pobývám na internátě	2	16,7 %

Tabulka č. 4 – Odpovědi na otázku „Dojíždíš pravidelně do školy nebo pobýváš na internátě?“



Graf č. 3 – Grafické znázornění odpovědi na otázku „Dojíždíš pravidelně do školy nebo pobýváš na internátě?“

Většina žáků, konkrétně 83 % žáků dojíždí do školy a nevyužívá tedy služeb internátu školy. I když do školy dojíždí, zdržují se ve škole často ještě celé odpoledne. Píší domácí úkoly s paní vychovatelkou v rámci činnosti školní družiny a během odpoledne, i po svačině, která je pro 1. stupeň stanovena na 15:15, navštěvují zájmové kroužky, které škola nabízí.

Otázky otevřené

V otázce č. 4 jsme zjišťovali, jaké kroužky děti navštěvují. U této otázky mohly děti uvést více odpovědí.

Odpovědi	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Kondiční plavání	4	33,3 %
Šikovné ručičky	3	25 %
Keramika	3	25 %
Dramatický	3	25 %
Sportovní	2	16,6 %
Zálesák	1	8,3 %
Logopedie	5	41,6 %
Zpívánky	2	16,6 %
Pohybovky	3	25 %
Sborový zpěv	1	8,3 %
(Středeční) výlety	6	50 %
Goalball	2	16,6 %
Hra na hudební nástroj	3	25 %

Tabulka č. 5 – Odpovědi na otázku „Jaké kroužky ve škole navštěvuješ?“



Graf č. 4 – Grafické znázornění odpovědi na otázku „Jaké kroužky ve škole navštěvuješ?“

Žáci základní školy mají dostatečný počet kroužků, ze kterých si mohou vybírat. Středeční výlety nejsou kroužkem v pravém slova smyslu, spíše fungují jako celodružinové akce (které se účastní i internátní děti), na které je ovšem také nutno se přihlásit. Tyto výlety navštěvuje 50 % dotázaných, tedy 6 dětí. Kroužek logopedie slouží jako předmět speciálněpedagogické péče a využívají ho tedy ty děti, které tuto péče potřebují. Z výpovědí dotázaných dětí vyplývá, že na logopedii dochází 41 % dětí. 4 děti, tvořící jednu třetinu respondentů, navštěvují kondiční plavání. Mezi další navštěvované patří pohybovky, šikovné ručičky, keramika, dramatický kroužek a hra na hudební nástroj, které uvedla jedna čtvrtina dotázaných. Zpívánky, goalball a sportovní kroužek uvedli dva respondenti. Kroužky „Zálesák“ a sborový zpěv se ve výpovědích objevily vždy jedenkrát.

Pátá otázka zjišťovala, zda si děti zvolily kroužky samy, nebo jim s výběrem pomohli rodiče, případně vychovatelé.

Odpovědi	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Vybral jsem si kroužky sám	5	41,6 %
S výběrem mi pomohli rodiče	7	58,4 %
S výběrem mi pomohli vychovatelé	0	0 %

Tabulka č. 6 - Odpovědi na otázku „Vybral sis kroužky sám nebo ti s výběrem někdo pomohl?“



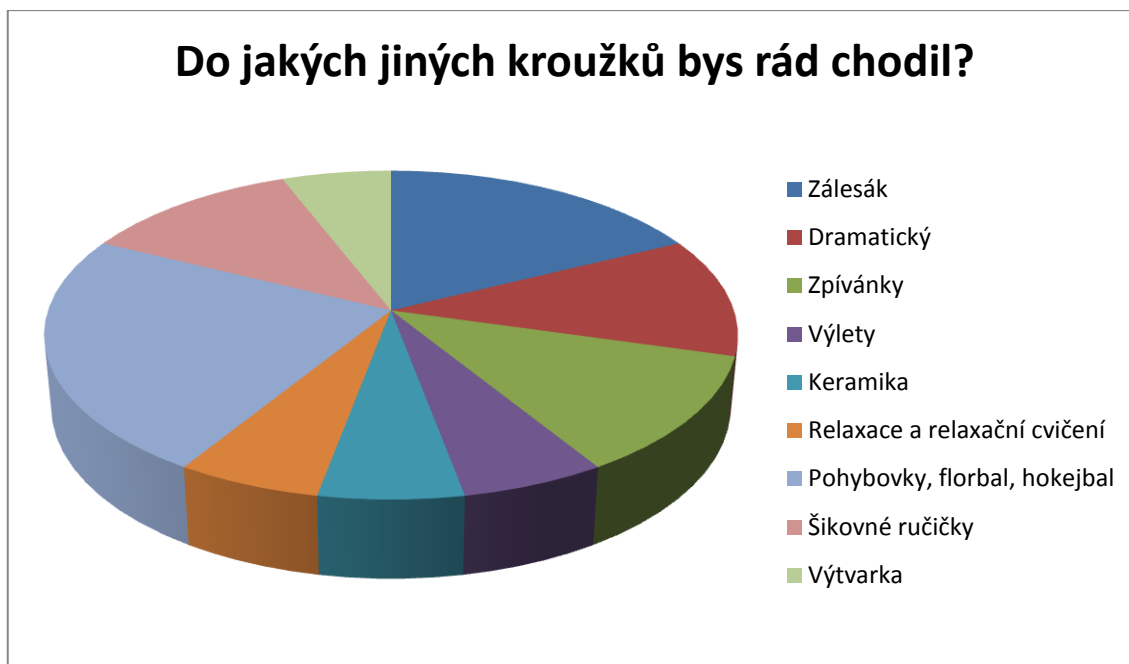
Graf č. 5 – Grafické znázornění odpovědí na otázku „Vybral sis kroužky sám nebo ti s výběrem někdo pomohl?“

Celkem 7 respondentů (tj. 58,4 %) uvedlo, že jim kroužky pomohli vybrat rodiče, ostatní respondenti (celkem 5, tj. 41,6 %) si kroužky vybrali sami. V několika případech se ve svých odpovědích žáci nemohli rozhodnout, protože si kroužky vybrali spíše sami a rodiče jim výběr “schválili”. Jedna z respondentek ale zmínila, že nebýt mírného nátlaku ze strany matky, nenavštěvovala by sportovní kroužek, který ji v současné době velice baví. Možnost, že žákům s výběrem zájmového kroužku pomohli učitelé nebo vychovatelé nezvolil žádný z žáků.

Šestá otázka se zaměřovala na požadavky dětí, týkající se zájmových kroužků. Otázka zněla „Do jakých jiných kroužků bys rád chodil?“ Poukázáno bylo také na to, že se nemusí jednat o kroužky, nabízené školou. Děti měly opět možnost více odpovědí.

Odpovědi	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Zálesák	3	25 %
Dramatický	2	16,7 %
Zpívánky	2	16,7 %
Výlety	1	8,3 %
Keramika	1	8,3 %
Relaxace a relaxační cvičení	1	8,3 %
Pohybovky, florbal, hokejbal	4	33,3 %
Šikovné ručičky	2	16,7 %
Výtvarka	1	8,3 %

Tabulka č. 7 - Odpovědi na otázku „Do jakých jiných kroužků bys rád chodil?“



Graf č. 6 – Grafické znázornění odpovědi na otázku „Do jakých jiných kroužků bys rád chodil?“

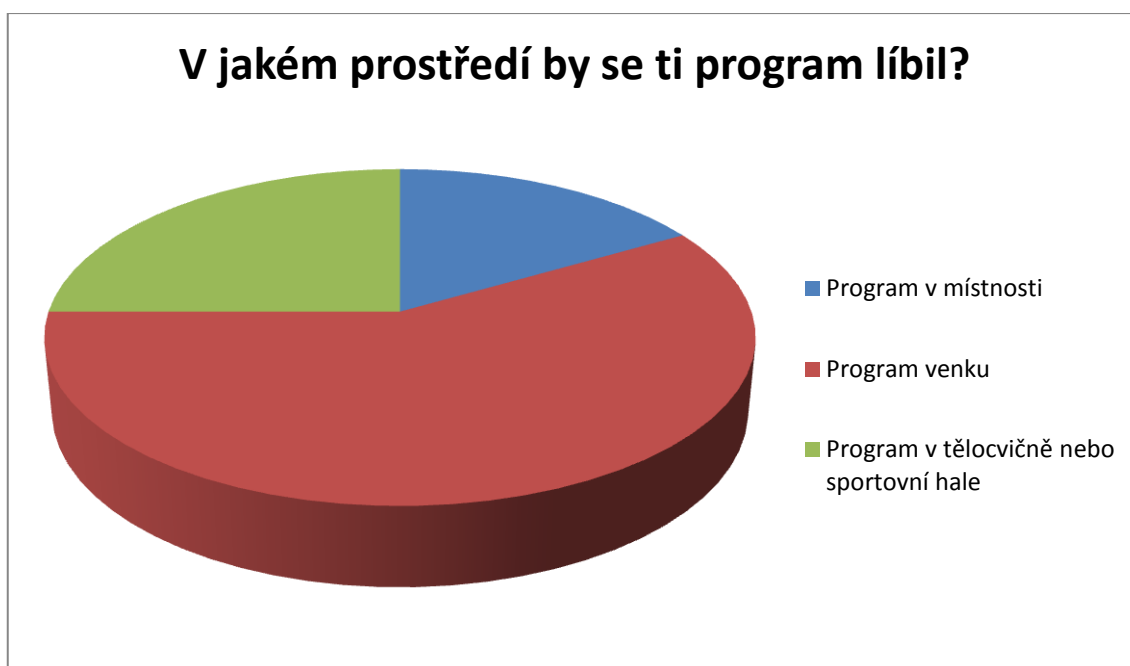
Nejvíce respondentů (celkem 33,3 %) by rádo navštěvovalo sportovní kroužky jako např. florbal či hokejbal. Největší procento u této volby je dáno tím, že jsme odpovědi týkající se sportovních aktivit shrnuli do jednoho okruhu. Pokud bychom spojili odpovědi, týkající se výtvarné tvorby do jedné odpovědi (tj. keramika, šikovní ručičky a výtvarka), dostali bychom se také ke 33,3 % respondentům, stejně jako u sportovních kroužků.

Vícekrát (celkem 3x, tj. 25 % respondentů) by děti rádi navštěvovali kroužek “Zálesák”. Po dvou volbách získal kroužek dramatický, šikovní ručičky a zpívánky. Ostatní odpovědi se objevily pouze jednou, jsou to střední výlety, keramika, výtvarka a relaxační cvičení. Relaxací měl jeden z mladších respondentů na mysli soubor terapeutických cvičení, které se využívají v rámci rehabilitační péče v základní škole speciální.

Další otázky byly směřovány k volnočasovému programu, který bych pro děti vytvořila. Otázky jsou uzavřené nebo polouzavřené s možností volné odpovědi. Možnost volné odpovědi děti spíše nevyužívaly. V sedmé otázce jsem zjišťovala, do jakého prostředí by děti nejraději program zasadily. Mohly si zvolit program v místnosti, venku v exteriéru, v tělocvičce nebo jinde.

Odpovědi	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Program v místnosti	2	16,7 %
Program venku	7	58,4 %
Program v tělocvičce nebo sportovní hale	3	25 %

Tabulka č. 8 - Odpovědi na otázku „V jakém prostředí by se ti program líbil?“



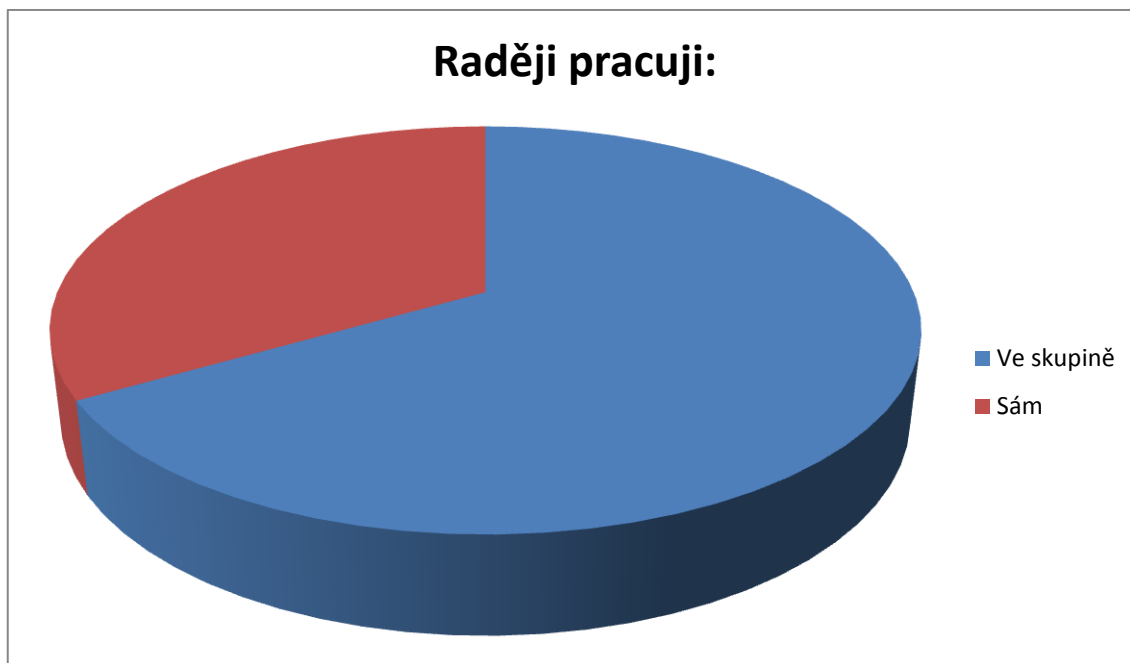
Graf č. 7 – Grafické znázornění odpovědi na otázku „V jakém prostředí by se ti program líbil?“

Sedmi respondentům (58,4 %) by se nejvíce zamlouval program venku, 2 respondenti upřednostňují program v místnosti. Možnosti zvolit si jiné místo využili dva ze starších chlapců, kteří preferují program ve sportovní hale. V tabulce jsme tuto volbu zahrnuli do možnosti třetí, tedy programu v tělocvičce, kterou (včetně požadavku na sportovní halu) zvolili 3 respondenti.

Osmá otázka zjišťovala, zda jsou děti v jakémkoliv programu preferují spíše samostatnost nebo kolektivní činnost.

Odpovědi	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Ve skupině	8	66,7 %
Sám	4	33,3 %

Tabulka č. 9 - Odpovědi na otázku „Pracuješ raději ve skupině nebo sám?“



Graf č. 8 – Grafické znázornění odpovědi na otázku „Pracuješ raději ve skupině nebo sám?“

Dvě třetiny respondentů uvedly, že raději pracují ve skupině, jedna třetina je raději v programu „sama za sebe“. Je ale nutno doplnit, že děti, dle reakcí, ne vždy otázce dobře porozuměly. Z výpovědi vyplynulo, že většina dětí je ráda v kolektivním programu (např. hře) „sama za sebe“.

Devátá otázka zjišťuje, která oblast zájmových činností je dětem nejbližší.

Odpovědi	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Hudební činnosti	3	25 %
Výtvarné činnosti	4	33,3 %
Pohyb a procházky	4	33,3 %
Ostatní - jiné	1	8,3 %

Tabulka č. 10 - Odpovědi na otázku „Kterou z uvedených oblastí máš nejraději?“



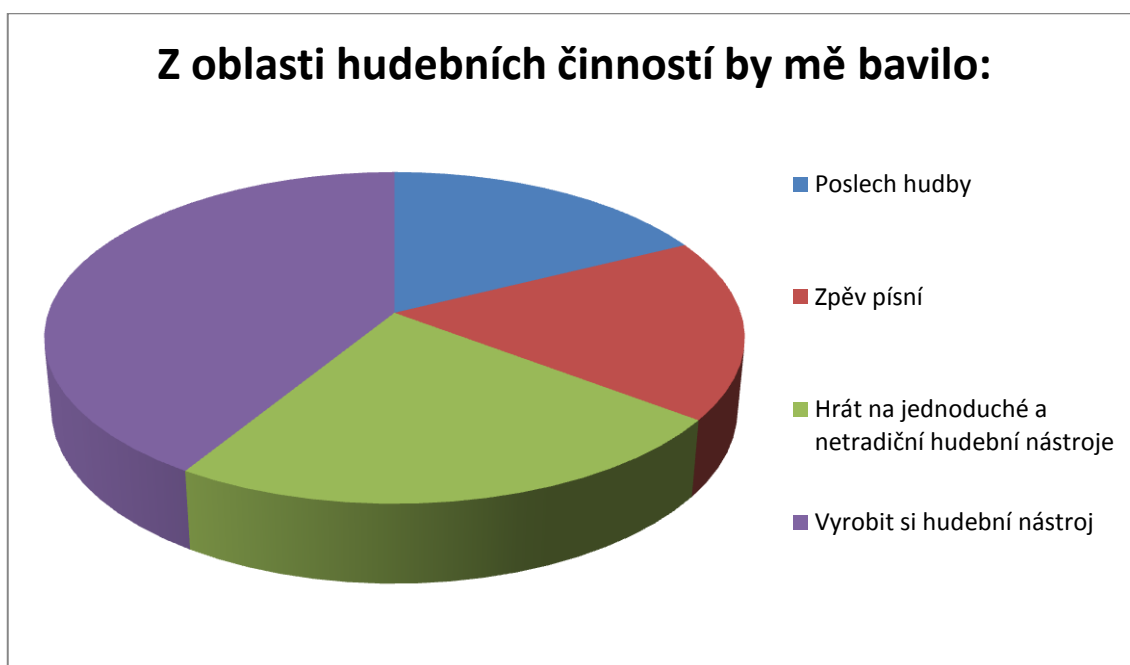
Graf č. 9 – Grafické znázornění odpovědi na otázku „Kterou z uvedených oblastí máš nejraději?“

Odpovídání na tuto otázku pro některé děti nebylo snadné, často se nemohly rozhodnout pro jednu variantu. Pro výtvarné a pohybové činnosti se shodně rozhodli 4 respondenti (33,3 %), hudební činnosti preferují 3 respondenti (25 %). Jeden z respondentů využil možnosti volné odpovědi a rozhovořil se o propojeném programu, který by obsahoval různé činnosti spojené se šifrováním, mapami, hledáním pokladu s úkoly. Z výpovědí vyplývá, že oblíbenost nabízených zájmových oblastí je srovnatelná. Děti neupřednostňují jednu oblast, ale spíše program složený z různých provázaných činností.

Následují uzavřené otázky, týkající se opět navrhovaného programu. Děti mohly určit buď jednu nebo dvě odpovědi, které se týkají oblasti hudby, výtvarných činnosti a pohybu. Vždy měly uvést, co by je z dané oblasti nejvíce bavilo. První oblast je zaměřena na hudbu.

Odpovědi	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Poslech hudby	3	25 %
Zpěv písní	3	25 %
Hrát na jednoduché a netradiční hudební nástroje	4	33,3 %
Vyrobít si hudební nástroj	7	58,3 %
Dozvědět se zajímavé informace o hudebních nástrojích	0	0 %

Tabulka č. 11 - Odpovědi na otázku „Které z uvedených hudebních činností by tě bavily nejvíce?“



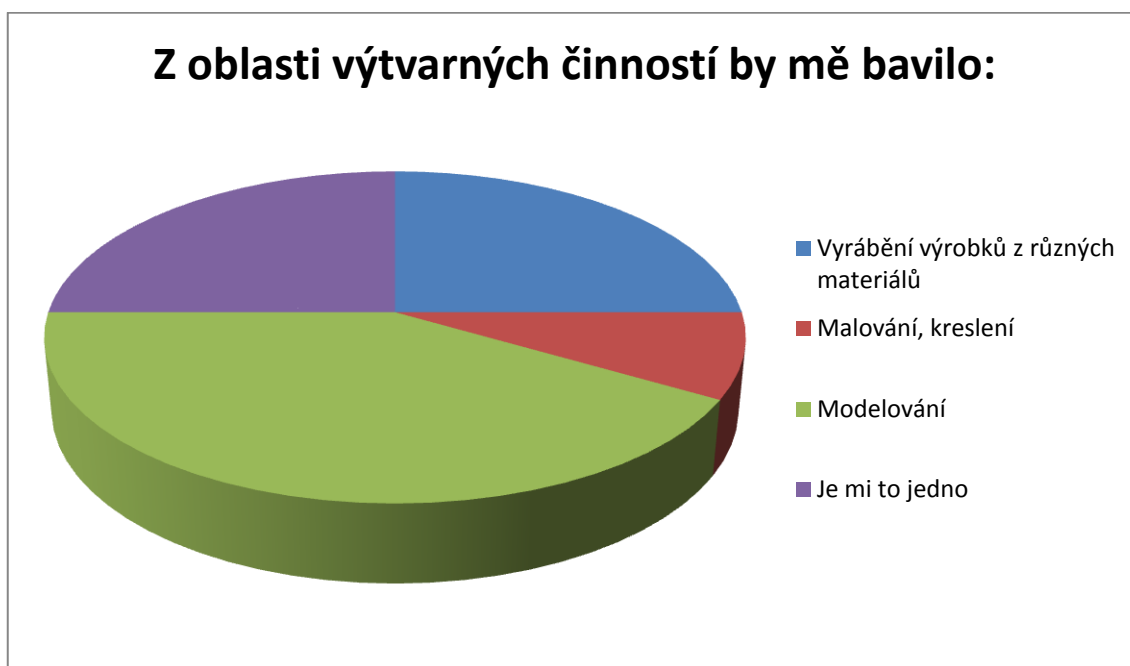
Graf č. 10 – Grafické znázornění odpovědí na otázku „Které z uvedených hudebních činností by tě bavily nejvíce?“

Z nabízených odpovědí, týkající se hudebních činností, uvedlo nejvíce respondentů (7, tj. 58,3 %), že by si rádi vyrobili vlastní hudební nástroj. Četnost této odpovědi je patrně dána i neobvyklostí nabízené činnosti. 33,3 % dětí by si rádo zahrálo na netradiční a jednoduché hudební nástroje. 25 % dětí zvolilo možnosti zpěv písní a poslech hudby. Poslední možnost, tj. dozvědět se zajímavé informace o hudebních nástrojích, nevybral žádný z respondentů.

Z výtvarné oblasti si děti opět měly vybrat jednu nebo více oblíbených činností.

Odpovědi	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Vyrábění výrobků z různých materiálů	3	25 %
Malování, kreslení	1	8,3 %
Modelování	5	41,6 %
Je mi to jedno	3	25 %

Tabulka č. 12 - Odpovědi na otázku „Které z uvedených výtvarných činností by tě bavily nejvíce?“



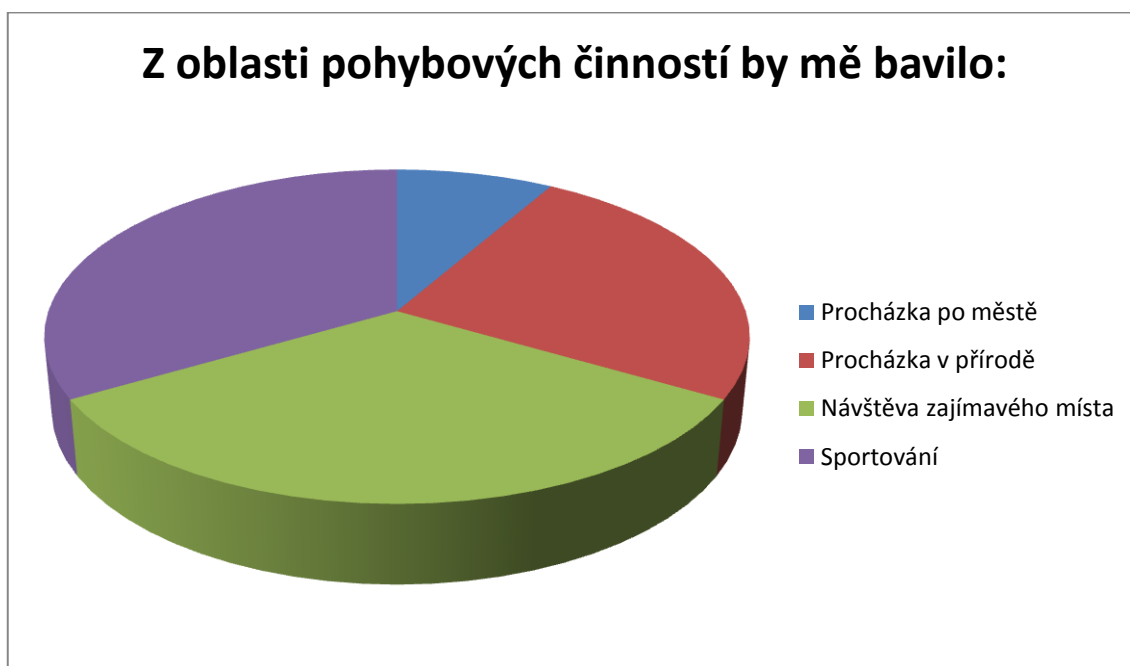
Graf č. 11 – Grafické znázornění odpovědi na otázku „Které z uvedených výtvarných činností by tě bavily nejvíce?“

V oblasti výtvarných činností zvolilo nejvíce respondentů možnost „modelování“. Vybralo ji 41,6 % dotázaných. Vyrábění výrobků upřednostňují 3 respondenti (25 % dotázaných). Malování a kreslení láká jednoho respondenta. Několik dotazovaných se nemohlo rozhodnout pro vhodnou variantu odpovědi, možnost „je mi to jedno“ nakonec zvolili 3 respondenti.

Poslední oblast, ze které žáci vybírali, se týká pohybu a sportu.

Odovědi	Počet respondentů	Podíl odovědi v procentech
Procházka po městě	1	8,3 %
Procházka v přírodě	3	25 %
Návštěva zajímavého místa	4	33,3 %
Sportování	4	33,3 %

Tabulka č. 13 - Odovědi na otázku „Které z uvedených pohybových činností by tě bavily nejvíce?“



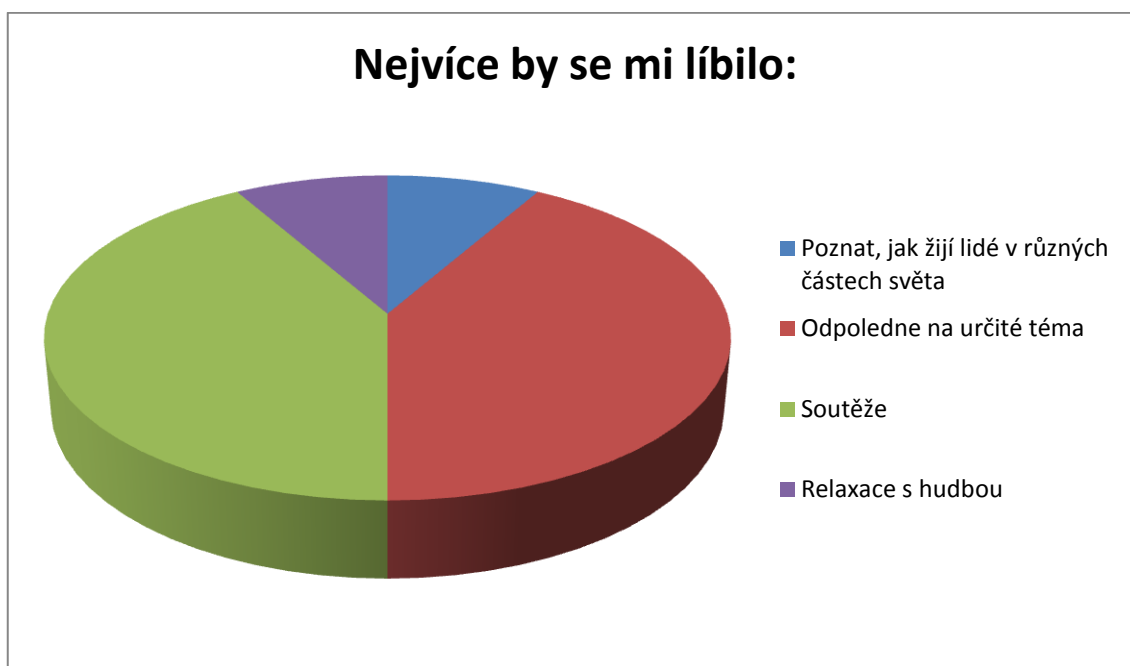
Graf č. 12 – Grafické znázornění odovědi na otázku „Které z uvedených pohybových činností by tě bavily nejvíce?“

Nejvíce dětí upřednostňuje návštěvu zajímavého místa a sportování. Každou z možností vybrala jedna třetina dotázaných. Následuje odověď „procházka v přírodě“, pro kterou se rozhodli 3 respondenti (tj. 25 %). Procházku po městě zvolil jeden respondent.

Poslední uzavřená otázka nabízela dětem několik programů, ze kterých si měly vybrat ten, který je na první pohled lákal nejvíce.

Odpovědi	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Poznat, jak žijí lidé v různých částech světa	1	8,3 %
Odpoledne na určité téma (např. na motivy příběhu nebo knihy)	5	41,6 %
Soutěže	5	41,6 %
Relaxace s hudbou	1	8,3 %

Tabulka č. 14 - Odpovědi na otázku „Který z uvedených programů by se ti nejvíce líbil?“



Graf č. 13 – Grafické znázornění odpovědi na otázku „Který z uvedených programů by se ti nejvíce líbil?“

Děti nejvíce nadchla možnost strávit odpoledne na určité téma (např. z knihy, filmu), stejně jako soutěživé odpoledne. Obě možnosti zvolilo shodně 5 dotázaných, tj. 41,6 %. Po jedné volbě potom získaly možnosti „Poznat, jak žijí lidé v různých částech světa“ a „Relaxace s hudbou“.

4.3.2 Diskuze

V následujícím textu shrneme dotazníkovou část práce a její návaznost na realizaci volnočasového programu pro děti. Dotazování se zúčastnilo celkem 12 respondentů, tj. žáků prvního stupně, navštěvujících školní družinu při SŠ, ZŠ a MŠ pro zrakově postižené Brno, Kamenomlýnská 2. Věk žáků byl variabilní, protože byli dotazováni jak o žáci prvních a čtvrtých tříd navštěvující oddělení, pro které je následný program primárně určen, tak žáci z jiného oddělení školní družiny.

Z vyhodnocení dotazníku tedy vyplývá, že je ve skupině větší počet chlapců než dívek a průměrný věk dětí je 9 – 10 let. Následný program bude ovšem zaměřen na chlapce i dívky a koncipován tak, aby jej zvládli i mladší žáci, a zároveň aby zaujal i žáky starší (např. jedenáctileté). Deset z dvanácti dětí uvedlo, že do školy pravidelně dojíždí a nepobývá na internátě. Jelikož mají internátní žáci v podvečer volnou zábavu nebo jsou jim nabízeny zájmové aktivity, jako např. goalball, považujeme za vhodné vytvořit volnočasový program v odpoledních hodinách, kdy je navíc ve škole přítomno více dětí. Na základě rozhovoru s paní vychovatelkou a získaných informací tedy připadá v úvahu realizace programu v čase 14:30 – 15:30. Tedy dobu, kdy mají žáci dopsané domácí úkoly a mají čas na volnou hru. Poté již následuje svačina. Výjimku tvoří středy, které jsou vyhrazeny výletům. Přibližný čas věnovaný výletům je 14:00 – 17:00.

Nabídka kroužků, které jsou dětem ve škole nabízeny, je dostatečná – zahrnuje několik kroužků sportovních, hudebních i výtvarně-tvořivých. Další je dramatický kroužek nebo „Zálesák“. Polovina z dotazovaných dětí se účastní středních výletů, proto považujeme za vhodné vytvořit návrh alespoň jednoho středního výletu. Uvedené kroužky, které by děti rády navštěvovaly, částečně kopírovaly seznam kroužků, které děti již navštěvují. Nejčastěji byly uváděny činnosti spojené s pohybem a výtvarnými činnostmi. Výrazněji vyčníval patrně jen „Zálesák“, do kterého dochází jeden respondent, ale rádi by se účastnili 3.

Prostor, který děti v programu upřednostňují, nám vyšel jednoznačně venkovní. Proto budou navržené programy směřovány spíše do přírody nebo přilehlého areálu školy. Jak již bylo zmíněno výše, děti jsou rády v kolektivu kamarádů, ale v jednotlivých činnosech spíše samy za sebe. Tento poznatek se projeví i v navržené činnosti (samostatná výroba hudebních nástrojů a následné společné „muzicírování“; samostatné nebo společné procházení „indiánské stezky“ dle možností a volby dětí).

Co se týče nabídnutých oblastí zájmových činností (hudební, výtvarná, pohybová), děti nepreferují pouze jednu z nich. Aby byl program pro děti zajímavý, budeme střídat různé činnosti. Jeden z respondentů se dokonce vyslovil pro názor, že by uvítal propojenost uvedených činností. Z nabídnutých hudebních činností děti nejvíce upřednostňují hru na jednoduché a netradiční hudební nástroje a možnost vyrobit si hudební nástroj. Tento „požadavek“ bude promítnut do programu „Hudební dílnička aneb Vytvoříme kapelu“. Volby v oblasti výtvarných činností byly velmi vyrovnané. Nejvíce respondentů má v oblibě modelování, ale řada dětí zvolila odpověď „je mi to jedno“ a neprojevila tak žádný konkrétní názor. Výtvarné činnosti, také vzhledem ke zrakovému postižení zúčastněných, budou v programu využity minimálně. Z oblasti sportu projevila největší část respondentů zájem o navštívení zajímavého místa a také sportování. Obě z variant se objeví ve vytvořeném programu.

Cílem poslední otázky bylo zjistit preferovaný charakter programu. Děti si měly vybrat jednu z nabízených možností. Dominovaly odpovědi „soutěže“ a „odpoledne na určité téma“. Oba tyto programy jsou úzce spojeny s pohybem a lze je snadno realizovat venku na čerstvém vzduchu, což potvrzuje výše uvedené preference dětí, tj. spíše realizovaný program venku spojený s pohybovými aktivitami.

5. Volnočasový program vytvořený pro žáky se zrakovým postižením

Na základě vyhodnocení dotazníku a konzultace s paní vychovatelkou jsme se rozhodli pro dvě kratší odpolední činnosti v rozsahu cca 60 minut a jeden odpolední výlet, trvající přibližně 3 hodiny, a to v časech 14:30 – 15:30 pro kratší program a 14:00 – 17:00 pro střeďeční výlet.

5.1.1 Hudební dílnička aneb Vytvoříme kapelu

Popis tématu

V rámci hudební dílničky si děti zahrají několik hudebně pohybových her, vyrobí si vlastní rytmický hudební nástroj dle zvolených materiálů a za doprovodu hudebních nástrojů si zazpívají píseň

Cíle

- Žák vyrobí jednoduchý hudební nástroj z dostupných materiálů.
- Žák zazpívá známé dětské písně (Travička zelená, Cib, cib, cibulěnka, Krávy, krásy, apod.) s doprovodem vyrobeného hudebního nástroje nebo jiného nástroje z Orffova instrumentáře.

Pomůcky

Budeme potřebovat:

- Orffovy nástroje,
- výtvarné potřeby (fixy),
- plastovou lahev,
- korkové zátky s vyřízlou drážkou ve středovém obvodu,
- provázek,
- lepicí pásku,
- roličku od toaletního papíru
- sypký materiál do chřestidla – různá semínka, skořápky, luštěniny, rýže apod
- tvrdé výkresy A4,
- špejle,
- gumička,
- kancelářská sešívačka.

Další podmínky

Čas potřebný k realizaci je 60 minut. Hudební dílnička proběhne ve třídě, kde se děti zdržují v rámci fungování školní družiny. Zúčastní se asi 5 – 10 dětí, a to podle konkrétního termínu realizace. Přítomna bude kromě lektorky také paní vychovatelka.

Obsah činností

Děti si zahrají hudebně pohybovou hru na seznámení, následně proběhne hudebně pohybová hra na navození klidné a přátelské atmosféry. Po společných hrách si děti zvolí některé z materiálů, které jsou k dispozici, a podle slovních instrukcí a praktické ukázky si s případnou asistencí vyrobí vlastní hudební nástroj. Jelikož budou přítomny děti různého věku a s různým stupněm zrakové vady, bude na výběr z jednodušších i mírně náročnějších nástrojů. Poslední část programu bude zaměřena na práci s hudebními nástroji, ať už s nástroji z Orffova instrumentáře, nebo s těmi vyrobenými.

Konkrétní popis jednotlivých činností

Děti si v prostorné části místnosti stoupnou do kruhu. Lektor je vyzve, aby „náladoměrem“ ukázali, jak se dnes mají. Děti mohou ukázat, že se mají špatně (natažená ruka až u země v podřepu) nebo velmi dobře (ruka nad hlavou).

Následuje hra „Já jsem Mírek jako moře“ (Kopecký, Synek, Zouhar, 2014). Každý žák si připraví slovo, které začíná stejným písmenem jako jeho jméno a přednese ho ostatním, spolu s charakteristickým pohybovým gestem (např. moře může být ztvárněno pohybem ruky připomínajícím vlny moře). Ostatní žáci daný pohyb zopakují. Hra se opakuje, dokud se nevystřídají všichni žáci.

Hra na bouřku probíhá opět v kruhu, děti zvukem demonstrují déšť, který popisuje vychovatelka, (např. Nejprve padá jen pár kapek deště, déšť postupně sílí a už lije jako z konve. Potom déšť postupně slábne..) Děti znázorňují zvuk deště nejprve foukáním, ťukáním prstů o sebe, poté pleskáním o hřbet ruky, třením dlaní, pleskáním o stehna a dupáním (hřmění). Déšť potom zase postupně ustává. Jednotlivé zvuky přechází do dalších nejlépe předáváním „neviditelné štafety“ po kruhu, např. formou dotyku lektora.

Výroba vlastních rytmických hudebních nástrojů zaujímá největší část hodiny. Z nabízených materiálů děti vyrobí vlastní hudební nástroje. Konkrétně jde o tyto:

- Papírový klapáč (výkres A4 postupně přehýbáme podélně na jednu i druhou stranu, přibližně na šířku 3 cm, přehnutý výrobek přeložíme na polovinu; s hotový klapáčem lze hrát prakticky o cokoliv, např. o dlaň),
- metličky ze špejlí (gumičkou spojíme konec cca dvaceti dřevěných špejlí a zajistíme provázkem, kterým špejle omotáme v délce 5 cm; dvěma metličkami hrajeme na libovolný podklad),
- indiánský bubínek z PET lahve (na každou ze 4 korkových zátek přivážeme provázek a ve vzdálenosti 5 cm od zátky uděláme uzel; lepicí páskou připevníme provázky se zátkami ke střední části PET lahve; hra na tento bubínek spočívá v rychlém otáčení nástroje střídavě doprava a doleva),
- chřestidlo z roličky od toaletního papíru (roličku od toaletního papíru na jedné straně spojíme kancelářskou sešívačkou, naplníme sypkými předměty – např. rýže – a spojíme na druhé straně taktéž sešívačkou, ale v kolmém směru od prvního spoje; chřestidlo držíme v jedné ruce a rytmicky s ním třese) (Coufalová, Medek, Synek, 2013).

Hra na setkávání hudebních nástrojů spočívá v tom, že si každé dítě vezme libovolný nástroj (vyrobený nebo z Orffova instrumentáře), pohybuje se v místnosti, může na něj jemně hrát a jakmile se přiblíží k jinému hráči, pozdraví se s ním a začne „konverzovat“ pouze pomocí hudebních nástrojů. Hra trvá asi 5 minut, podle zájmu žáků.

Závěr hudební dílničky bude věnován zpěvu známých a jednoduchých písní, za doprovodu rytmických hudebních nástrojů podle výběru dětí.

5.1.2 Indiánská stezka

Popis tématu

Program „Indiánská stezka“ je koncipován jako soutěžní odpoledne, složené s různých disciplín, které si děti vybírají podle vlastní volby a svých možností. Většina disciplín je navržena pro žáky slabozraké a se zbytky zraku, protože předpokládá alespoň orientaci v prostoru. Většina žáků tedy bez potíží zvládne samostatně všechny úkoly. Žáci nevidomí potom mohou jednotlivá stanoviště procházet s podporou ostatních dětí nebo vychovatelů.

Cíle

- Žák/dítě projde stezkou a splní různorodé úkoly.

Pomůcky

Budeme potřebovat:

- připravené indiánské odznaky na ohodnocení dětí,
- kartičky s připevněnými šňůrkami na indiánské jmenovky,
- pastelky nebo tužky; měkký papír A4 - na frotáž,
- papír a tužka na zapisování bodů,
- pásmo na měření délky skoku,
- klacík nebo jiné reliéfní označení místa odrazu a místa, ze kterého se hází na terč,
- 2 ks výrazného modrého krepového papíru,
- dřevěná lať nebo kus látky nebo kus lepenky (šířka 15 – 20 cm, délka minimálně 3 metry) na konstrukci „most přes řeku“,
- malé vodní pistolky na vodu – minimálně 2 ks + voda (připravená v kbelíku),
- alespoň 5x obrys zvířete (např. bizona), výrazně předkreslený na velkoformátový archu papíru (alespoň A1) a materiál na jeho svislé připevnění
- drobné kamínky na házení, oblázky na vytvoření kamenné dráhy,
- připravená část indiánské čelenky: 4 cm široký pásek z tvrdého papíru A4 (ustřižený na délku), spojený 7 cm dlouhou plochou kloboukovou gumou,
- barevná pírka,
- šátek na zavázání očí,
- předměty denní potřeby (s oblými hranami) určené k ukrytí do písku (např. lžíce, míček, plastový hrneček, košík apod.).

Další podmínky

Čas potřebný k realizaci je 60 minut. Indiánská stezka proběhne v přílehlém areálu školy.

Obsah činností

Nejprve se všechny děti zapojí do hry „Dostihy“ a společně vymyslí svá indiánská jména (např. Dlouhý Vlas či Havraní Oko), která jim lektorka nebo vychovatelka zapíše na kartičku na krku.

Následuje stručný popis stezky. Ta bude označena barevnými fáborky. Starší děti se slabším zrakovým postižením mohou projít stezkou samostatně, na každém stanovišti budou popsány přesné instrukce. Ostatní děti projdou trasu společně s pověřenou dospělou osobou (např. paní vychovatelkou). Po průchodu stezkou následuje krátké vyhodnocení a předání indiánských odznaků. Konkrétní stanoviště s úkoly jsou popsány níže:

- **Překresli kůru stromu**

Děti mají za úkol zaznamenat na papír kůru stromu technikou frotáže.

- **Hod na cíl**

Na rovném místě bude formou plastových obručí a lan vytvořen kruh, do kterého se děti budou strefovat. Místo hody bude označeno reliéfní značkou. „Terč“ bude složený celkem ze 3 kruhů, přičemž za trefu do kruhu uprostřed jsou 3 body, do středního kruhu za 2 body a do vnějšího (největšího) kruhu za 1 bod. Každý hráč má celkem 5 hodů drobnými kamínky, výsledek se zapisuje. (Hráč si kdykoliv může výsledek opravit novými pokusy, pokud již házeli ostatní spoluhráči, počítá se nejúspěšnější z hodů).

- **Bílá tvář na lovu**

Na velkoformátový tvrdý karton (nebo velký balicí papír) nakreslíme obrys zvířat a vyvěsíme na svislou plochu. Děti se do zvířat snaží trefit malými vodními pistolkami s vodou.

- **Doskoč co nejdál**

Na travnatý (bezpečný a měkký) povrch umístíme reliéfní označení místa odrazu a kolmo k němu pásmo s označením centimetrů. Zapisuje se nejlepší výsledek.

- **Přechod přes řeku**

Na rovný terén umístíme modrý krepový papír, symbolizující tekoucí řeku. Na něj přiložíme dřevěné prkno nebo delší a užší kus látky (či lepenky), která symbolizuje most přes řeku. Děti mají za úkol přejít most, aniž by se „namočily“.

- **Kamenná dráha**

Na bezpečném (travnatém) povrchu vytvoříme dráhu pomocí kamínků. Těmito reliéfy se budou děti řídit při jejím procházení. Děti si zaváží oči (aby měly všechny stejné podmínky) a projdou dráhou pouze pomocí hmatu.

- **Zkouška zručnosti**

Děti mají za úkol na připravenou čelenku z gumy a tvrdého papíru přilepit barevná peříčka.

- **Rýžoviště zlata**

V pískovišti budou ukryté různé předměty denní potřeby, jejichž počet závisí na aktuálním počtu dětí. Úkolem dětí je daný předmět najít.

Na závěr proběhne vyhlášení největšího skokana a nejpřesnějšího střelce (pod vlastními i indiánskými jmény) a předání ocenění (připravené odznaky s hlavou indiána pro všechny) a dva speciální odznaky pro „skokana“ a „střelce“.

5.1.3 Výlet na Kamenný vrch

Popis tématu

Děti se společně vydají na přírodní rezervaci Kamenný vrch, který je zejména na jaře znám svým porostem chráněných konikleců, kterých je zde na jednom místě nejvíce na světě. Součástí výletu bude i návštěva rozhledny, která je od místa vzdálena asi 500 metrů.

V roce 1994 vznikla naučná stezka pod záštitou občanského sdružení Rezekvítek, která obsahuje 8 zastavení s naučnými panely, které byly roku 2007 inovovány (srov. <http://www.kamenak.rezekvitek.cz/>).

Cíle

- Dítě projde naučnou stezku v přírodní rezervaci Kamenný vrch a navštíví blízkou rozhlednu.

Další podmínky

Čas potřebný k realizaci je cca 320 minut. Cesta trolejbusem tam i zpět, včetně cesty z trolejbusu do školy, zabere přibližně 40 minut. Samotné projití stezky s návštěvou rozhledny potrvá přibližně jednu hodinu. Zbylý čas je ponechán volné hře dětí.

Obsah činností

Výchozím místem výletu je trolejbusová zastávka Pisárky, odkud v pravidelných intervalech vyjíždí trolejbus č. 26. My vyjedeme ve 14:06 a vystoupíme na zastávce Koniklecová, směrem na Kamenný vrch. Cesta trolejbusem trvá 7 minut.

Děti si projdou jednotlivé zastávky s informačními panely, které poskytují informace o okolní fauně, flóře i činnosti dobrovolníků, kteří se podílí na udržování této rezervace.

Po projití stezky následuje asi desetiminutový přesun k blízké rozhledně, která má atypický tvar. V místě, kde je rozhledna, budou mít děti prostor pro volnou hru.

Odjezd z místa bude opět směřován ze zastávky Koniklecová na zastávku Pisárky, odkud děti dojdou zpět do školy.

Závěr

Práce se zabývala problematikou volného času osob se zrakovým postižením. V teoretické části byly vymezeny hlavní kategorie, tj. osoba se zrakovým postižením a volný čas. Kapitola o zrakovém postižení zahrnuje podkapitolu charakterizující pojmy, týkající se zrakového postižení, tedy kdo je jedinec se zrakovým postižením, co je zrakové postižení, zraková vada. Důsledky zrakového postižení byly rozpracovány do kategorií, týkající se osobnosti, socializace, prostorové orientace a sebeobsluhy osob se zrakovým postižením. U jednotlivých kategorií jsme se zmínili o tom, jak se tyto důsledky projevují v oblasti volnočasových aktivit. Doplnují kapitolou je ucelený pohled na oblast péče, výchovy a vzdělání osob se zrakovým postižením.

Kapitola věnovaná volnému času nejprve tento pojem objasnila, poté se věnovala největší oblasti volnočasových aktivit, což jsou činnosti zájmové. Každá ze zájmových činností je blíže popsána ve vztahu k osobám se zrakovým postižením. Nechybí ani výčet organizací, které nabízí volnočasové aktivity. Jsou rozděleny na školská zařízení pro zájmové vzdělávání a vybranou nabídku nestátních organizací.

Praktická část zahrnuje metodickou část, charakteristiku a podmínky dané organizace. Následně byl vyhodnocen dotazník, určený žákům se zrakovým postižením. V závěrečné diskuzi jsme shrnuli informace, které vychází z výsledků dotazníků i podmínek prostředí a aplikovali je do struktury navrženého volnočasového programu. Koncept tohoto programu je obsahem poslední kapitoly. Rozhodli jsme se celkem pro 3 programy. „Hudební dílnička“ proběhne v místnosti a děti si v rámci ní vyrobí hudební nástroje, na které si také zahrají. „Indiánská stezka“ je pojata jako odpolední sportování, soutěžení a zábava v duchu indiánské tematiky. Proběhne v přilehlém areálu školy. Poslední je krátký výlet na Kamenný vrch, kde se děti seznámí s jednotlivými zastaveními a díky informačním panelům se dozví zajímavosti z této oblasti. Po cestě bude prostor také na drobné hry a volnou hru dětí.

Práce je tedy jakýmsi konceptem, který slouží jako podklad pro realizaci uvedených volnočasových programů, které budou v blízké době zrealizovány.

Seznam použitých zkratk

tj.	to je
apod.	a podobně
a kol.	a kolektiv
např.	například
tzn.	to znamená
pro ZP	pro zrakově postižené
SONS	Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých
PO SP	prostorová orientace a samostatný pohyb
ZŠ	základní škola
SŠ	střední škola
MŠ	mateřská škola
s.	strana
o. p. s.	obecně prospěšná společnost
ČR	Česká republika

Seznam použitých zdrojů

Seznam literatury

BASLEROVÁ, Pavlína a kol. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 127 s. ISBN 978-80-244-3307-3.

COUFALOVÁ, Gabriela, Ivo MEDEK a Jaromír SYNEK. *Hudební nástroje jinak: netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů : [slyšet jinak]*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2013, 172 s. ISBN 978-80-7460-037-1.

Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase. Vyd. 1. Ed. M. KAPLÁNEK. Praha: Portál, 2012, 175 s. ISBN 978-80-262-0450-3.

FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 158 s. ISBN 9788024418575.

FINKOVÁ, Dita, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina STEJSKALOVÁ. *Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-244-2517-7.

FINKOVÁ, Dita, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina STEJSKALOVÁ. *Mimoškolní aktivity a speciálněpedagogické působení na osoby se zrakovým postižením*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-244-3083-6.

FINKOVÁ, Dita. *Základy tyflopédie: předmět, cíle, techniky prostorové orientace a komunikace*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 52 s. ISBN 978-80-244-2627-3.

FLENEROVÁ, Helena. *Kapitoly z tyflopédie I.: Základy tyflopédie*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 87 s. ISBN neuváděno.

HAMADOVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2007, 125 s. ISBN 978-807-3151-591.

HYCL, Josef a Lucie TRYBUČKOVÁ. *Atlas oftalmologie*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2008, 239 s. ISBN 978-80-7387-160-4

JANEČKA, Zbyněk a Ladislav BLÁHA a kol. *Motorické kompetence osob se zrakovým postižením*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3953-2.

JELÍNEK, Jiří. *Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 79 s. ISBN 978-80-7290-473-0.

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina, Anna KUČEROVÁ, Jan MICHALÍK a Oldřich MÜLLER. *Komplexní péče o člověka s postižením či znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3733-0.

JESENSKÝ, J. *Základy komprehenzivní tyflopédie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 8070413298.

KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. Vyd. 1. Praha: Septima, 2001, 67 s. ISBN 80-721-6191-1.

KOLÁŘ, Petr. *Věkem podmíněná makulární degenerace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 148 s. ISBN 978-80-247-2605-2.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOPECKÝ, Jiří, Jaromír SYNEK a Vít ZOUHAR. *Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování : [slyšet jinak]*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2014, 224 s. ISBN 978-80-7460-066-1.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. Vyd. 2. dopl. Brno: Paido, 2000, 70 s. ISBN 8085931842.

LUDÍKOVÁ, Libuše a Veronika STOKLASOVÁ. *Tyflopédie pro výchovné pracovníky*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1189-X.

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopédie I*. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1988, 70 s. ISBN neuvedeno.

MACEK, Milan. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Vyd. 1. V Praze: NIDM, 2007, 98 s. ISBN 978-80-86784-41-0.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

NOVOHRADSKÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009, 85 s. ISBN 978-807-3687-311.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

PEROUT, Evžen. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Vyd. 1. Praha: Okamžik, 2005, 101 s. ISBN 80-903-2479-7.

POŽÁR, Ladislav. *Školská integrácia detí a mládeže s poruchami zraku*. Vyd. 1. Bratislava: Univerzita Komenského, 1996, 224 s. ISBN 80-223-1101-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. Vyd. 4. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 313 s.. ISBN 8024414759.

RŮŽIČKOVÁ, Kamila. *Vybrané texty ze speciální pedagogiky I: východiska pro speciální pedagogiku a rehabilitaci osob se zrakovým postižením*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 88 s. ISBN 978-80-7435-099-3.

ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava. *Poznáváme svět se zrakovým postižením: úvod do tyflopédie*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2002, 67 s. ISBN 80-704-4448-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2012, 870 s. ISBN 978-802-6202-257.

INTERNÁT PŘI ZÁKLADNÍ ŠKOLE A STŘEDNÍ ŠKOLE. Roční výchovný plán 2014/2015. 2014.

Seznam elektronických zdrojů

ČESKO. Vyhláška č. 505/2006 Sb., vyhláška, kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. In *Sbírka zákonů ČR*, ročník 2006. Dostupné na: <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-505>> [cit. 2015-02-19]. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In *Sbírka zákonů ČR*, ročník 2005. Dostupné na: <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>> [cit. 2015-02-12]. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In *Sbírka zákonů ČR*, ročník 2005. Dostupné na: <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>> [cit. 2015-02-19]. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In *Sbírka zákonů ČR*, ročník 2006. Dostupné na: <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>> [cit. 2015-02-12]. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Zákon č. 329/2011 Sb., o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením a o změně souvisejících zákonů. In *Sbírka zákonů ČR*, ročník 2011. Dostupné na: <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-329>> [cit. 2015-02-19]. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti. In *Sbírka zákonů ČR*, ročník 2004. Dostupné na: <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435>> [cit. 2015-02-19]. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů ČR*, ročník 2004. Dostupné na: <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>> [cit. 2015-02-19]. ISSN 1211-1244.

<http://liberec.tyflocentrum.cz/index.php/sluzby.html>, cit. 16. 4. 2015

<http://pomocvdomacnosti.cz/specializovane-pomucky-nevidomym-usnadnuji-zivot-venku-i-v-domacnosti>, cit. 16. 4. 2015

<http://praha.tyflocentrum.cz/nase-sluzby/pujcovna-tandemoveho-kola/>, cit. 16. 4. 2015

<http://tandembrno.org>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.brailnet.cz/>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.centrumpronevidome.cz/aktivity/>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.centrumpronevidome.cz/aktivizace>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.dedina.cz/>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.kamenak.rezekvitek.cz/>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.kjm.cz/handicapovani>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.kjm.cz/knihovna-pro-nevidome-a-slabozrake-handicapovani>, cit. 16. 4. 2015

http://www.okamzik.cz/main/okamzik/O_nas/index.html, cit. 16. 4. 2015

<http://www.skolazrak.cz/index.php?type=Post&id=189>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.slepisi.eu/cs>, cit. 16. 4. 2015

http://www.sons.cz/kam_se_obratit.php, cit. 16. 4. 2015

<http://www.sons.cz/odbstred.php>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.sport-nevidomych.cz/>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.sss-ou.cz>, cit. 16. 4. 2015

[\[ou.cz/index.php?s=i&show=13&kat=13&pn=Z%C3%A1jmov%C3%A9%20krou%C5%BEky\]\(http://www.sss-ou.cz/index.php?s=i&show=13&kat=13&pn=Z%C3%A1jmov%C3%A9%20krou%C5%BEky\)*, cit. 16. 4. 2015](http://www.sss-</i></p></div><div data-bbox=)*

[\[ou.cz/index.php?s=i&subshow=36&kat=28&subkat=36&spn=Intern%C3%A1tn%C3%AAD%20%C5%99%C3%A1d%20pro%20Z%C5%A0,%20M%C5%A0,%20provozn%C3%AAD%20%C5%99%C3%A1d%20%C5%A0D%20a%20%C5%A0K\]\(http://www.sss-ou.cz/index.php?s=i&subshow=36&kat=28&subkat=36&spn=Intern%C3%A1tn%C3%AAD%20%C5%99%C3%A1d%20pro%20Z%C5%A0,%20M%C5%A0,%20provozn%C3%AAD%20%C5%99%C3%A1d%20%C5%A0D%20a%20%C5%A0K\)*, cit. 16. 4.](http://www.sss-</i></p></div><div data-bbox=)*

2015 <http://www.tcpce.cz/index.html>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.tc-plzen.cz/socialne-aktivizacni-sluzba.htm>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.teiresias.muni.cz/cz/vzdelavani-sport-a-volny-cas>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.tyflocentrum.cz/jak-pouzivat-nazev-tyflocentrum.pdf>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.tyflocentrum.cz/poslani.php>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.tyflocentrum.zlin.cz/>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.tyflocentrum->

kv.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=3, cit. 16. 4. 2015

<http://www.tyflocentrum->

kv.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=57%3Aatyflomat2015&catid=2%3Anewsflashcategory&Itemid=3, cit. 16. 4. 2015

http://www.tyflocentrum-ova.cz/akce/pravidelne_akce.php, cit. 16. 4. 2015

http://www.tyflocentrum-ova.cz/sluzby/sluzba_sas_2014.php, cit. 16. 4. 2015

<http://www.tyflocentrumusti.cz/kalendar.html>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.tyflonet.cz/volnocasove-aktivity>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.tyfloservis.cz/sluzby-pro-zrakove-postizene.php>, cit. 16. 4. 2015

<http://www.tyfloservis.cz/zakladni-udaje.php>, cit. 16. 4. 2015

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF. 1. české vyd.

Překlad Jan Pfeiffer, Olga Švestková. Praha: Grada, 2009, 280 s. ISBN 978-80-247-1587-

2. Dostupné na: <http://www.uzis.cz/publikace/mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnosti-disability-zdravi-mkf>, cit. 16. 4. 2015

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-

10: desátá revize : aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009 : abecední seznam. Vyd. 1.

Praha: Bomton Agency, 2009, 743 s. ISBN 9788090425910. Dostupné na:

<http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10>, cit. 16. 4. 2015

Pavla Forstová. Možnosti volnočasových aktivit. *Tyflonet: informační portál nejen pro zrakově postižené. [online]. 24.3.2015 [cit. 2015-03-24]. Dostupné z: <http://www.tyflonet.cz/volnocasove-aktivity/moznosti-volnocasovych-aktivit>*

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky se zrakovým postižením.

Příloha č. 2 – Otázky určené k polostrukturovanému rozhovoru s vychovatelkou školní družiny.

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky se zrakovým postižením.

**DOTAZNÍK PRO ŽÁKY PRVNÍHO STUPNĚ, NAVŠTĚVUJÍCÍ ŠKOLNÍ DRUŽINU A
INTERNÁT ŠKOLY**

- 1. Jsi chlapec nebo dívka?**
- 2. Kolik je ti let?**
- 3. Dojíždíš do školy nebo bydlíš na internátě?**
- 4. Jaké kroužky ve škole navštěvuješ?**

- 5. Vybral sis kroužky sám nebo ti s jejich výběrem někdo pomohl?**
 - a) Vybral jsem si je sám
 - b) S výběrem mi pomohli rodiče
 - c) S výběrem mi pomohli učitelé nebo vychovatelé

- 6. Jaké další kroužky bys rád navštěvoval?**

- 7. Rád bys spíše:**
 - a) Program v místnosti, přímo na internátě nebo ve školní družině
 - b) Program venku v přírodě
 - c) Jinde – kde?

- 8. Raději pracuji:**
 - a) ve skupině
 - d) sám

- 9. Program z jaké oblasti by se vám nejvíce líbil?**
 - a) hudba
 - b) výtvarka
 - c) procházky a pohyb
 - d) ostatní – jiné?

- 10. Bavilo by mě (urči vždy maximálně 2 odpovědi):**
 - A) Hudba**
 - a) Poslouchání hudby
 - b) Hrát společně s ostatními na jednoduché a netradiční hudební nástroje
 - c) Vyrobit si hudební nástroj
 - d) Dozvědět se něco o hudebních nástrojích
 - e) Jiná odpověď.

B) Výtvarka

- a) Vyrábění výrobků z různých materiálů (papír, semínka, kamínky, listy, kůra stromu)
- b) Kreslení a malování
- c) Modelování z keramiky, plastelíny nebo jiného materiálu
- d) Jiná odpověď.

C) Procházky a pohyb

- a) Procházka po městě
- b) Procházka v přírodě
- c) Návštěva nějakého konkrétního zajímavého místa
- d) Sportování
- e) Jiná odpověď.

D) Z uvedených možností vyber program, který by se ti líbil nejvíce:

- a) Dozvědět se, jak žijí lidé v různých částech světa
- b) Zážitekové odpoledne na motivy příběhu z nějaké knížky nebo filmu
- c) Soutěže
- d) Relaxace

Příloha č. 2 – Otázky určené k polostrukturovanému rozhovoru s vychovatelkou školní družiny.

1. Jaké zájmové kroužky jsou v rámci školní družiny a internátu k dispozici pro žáky prvního stupně?
2. Jaké speciální pomůcky pro žáky se zrakovým postižením jsou k dispozici ve Vašem zařízení?
3. Kolik zaměstnanců ve školní družině pracuje?
4. Jaké volnočasové činnosti podle Vás děti ve Vašem zařízení preferují?
5. Jak vypadá běžný den ve Vašem zařízení?

6. Uvítala byste raději:
 - a) jednorázový odpolední program,
 - b) celoodpolední výlet,
 - c) blok dvou až čtyř tematických setkání.

7. Který z uvedených programů se Vám zdá pro skupinu nejvhodnější?":
 - a) tematické tvoření (např. jarní),
 - b) hudební dílnička – experimentování s hudebními nástroji,
 - c) ten dělá to a ten zas tohle – vyzkoušení si „řemesel“ na vlastní kůži (např. výroba svíček),
 - d) poznáváme Brno všemi smysly – tematický výlet,
 - e) letem světem hudby – zážitkové seznámení se s hudbou pravěku, středověku i moderní hudbou,
 - f) letem světem – informace o tom, jak žijí lidé v různých částech světa, spojené s praktickými činnostmi (např. manipulace čínskými hůlkami).

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Lenka Šrámková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Růžičková, PhD.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Volnočasové aktivity pro žáky s těžkým zrakovým postižením
Název v angličtině:	Free time activities for pupils with severe visual impairment
Anotace práce:	<p>Práce se zabývá volnočasovými aktivitami osob se zrakovým postižením. V teoretické části jsou definovány základní pojmy, jako je „osoba se zrakovým postižením“ a „volný čas“. Praktická část stanovuje cíle a metodiku práce. Následně je popsána charakteristika školy pro žáky se zrakovým postižením a personální a materiální podmínky školní družiny. V závěrečné části je předložen volnočasovaný program, realizovatelný ve školní družině pro žáky se zrakovým postižením.</p>
Klíčová slova:	Zrakové postižení, volný čas, volnočasové aktivity, program pro žáky se zrakovým postižením
Anotace v angličtině:	<p>The work is about free times activities of people with visual disabilities. In theoretical part the basic concepts are defined like „person with visual impairment“ and „free time“. The target and methodics of the work are determined. After that the school for students with visual impairment and material and personnel conditions are described. In the final part of work the free time program is described. It is realizable in the school club for students with</p>

	visual impairment.
Klíčová slova v angličtině:	Visual impairment, free time, free time activities, program for pupils with visual impairment
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky se zrakovým postižením. Příloha č. 2 – Otázky určené k polostrukturovanému rozhovoru s vychovatelkou školní družiny.
Rozsah práce:	92 s.
Jazyk práce:	Český jazyk