

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Ivana Horáková

Dítě, žák se zrakovým postižením a jeho volný čas

Olomouc 2013

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 16.4. 2013

.....

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Veronice Růžičkové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, cenné rady a vstřícný přístup po dobu konzultací. Dále děkuji celé své rodině, přátelům a známým za psychickou podporu i radu.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Ivana Horáková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Růžičková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

	Dítě, žák se zrakovým postižením a jeho volný čas
Název v angličtině:	Child and pupil with visual impairment and free time
Anotace práce:	<p>Téma této bakalářské práce je Dítě, žák se zrakovým postižením a jeho volný čas. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je vymezen pojem zrakové postižení, klasifikace osob se zrakovým postižením, příčiny a důsledky zrakového postižení. Kapitoly se také zabývají osobností jedince se zrakovým postižením ve věku 7-18 let, vývojem dítěte s postižením ve školním věku, vymezením pojmu žák, vymezení jeho věkového období a trávením volného času dětí a volnočasovými aktivitami. Praktická část je zaměřena na způsob trávení volného času dětí. Cílem práce je zjistit jak a s kým děti tráví svůj volný čas.</p>
Klíčová slova:	Zrakové postižení, žák, osobnost jedince, volný čas.

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The topic of thesis is Child, student with visual disabilities and his leisure time. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part is defining the notion of visual disabilities, classification of people with visual disabilities, the causes and consequences of visual disabilities. Chapters also deal with individual personalities with visual disabilities aged 7-18 years, the development of children with disabilities in school-age children, the definition of the concept of student, definition of student age period and spending leisure time and leisure activities. The practical part is focused on the leisure time of children. The aim is to find out how and with whom children spend their leisure time.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>The visual disabilities, student, individual personality, leisure time.</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Otázky k rozhovorům</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>43</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>

Obsah

Úvod	7
1 Zrakové postižení	9
1.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením.....	9
1.2 Příčiny a důsledky zrakového postižení	12
1.3 Osobnost jedince se zrakovým postižením ve věku 7-18 let.....	16
1.4 Vývoj dítěte s postižením ve školním věku.....	20
2 Žák a vymezení jeho věkového období	22
2.1 Vymezení pojmu.....	22
2.2 Vymezení věkového období žáka.....	23
3 Trávení volného času žáků	27
3.1 Definice a funkce volného času	27
3.2 Družiny, kluby, centra volného času, organizace a různé aktivity	29
4 Význam volnočasových aktivit u žáků se zrakovým postižením	32
4.1 Cíl šetření.....	32
4.2 Analýza šetření	33
4.3 Závěr šetření	36
4.4 Doporučení pro praxi.....	37
Závěr	39
Seznam použité literatury a zdrojů	40
Přílohy	43

Úvod

Byla jsem teprve malá holka, když jsem poprvé potkala člověka jdoucího s bílou holí, procházejícího se po svém okolí. Nechácala jsem to, ale po nějaké době mi bylo vše vysvětleno a nyní během mého studia mne osoby se zrakovým postižením zajímají stále více a více. Jak vůbec děti se zrakovým postižením tráví svůj volný čas? Mají nějaké koníčky? A jaké? Proto jsem si tedy vybrala jako svou bakalářskou práci na téma: Dítě, žák se zrakovým postižením a jeho volný čas.

Zrak je pro každou osobu nenahraditelný, protože díky němu jedinec přijímá informace z prostředí a mnoho lidí si ani neuvědomuje tuto skutečnost, dokud se přímo nesetkají s osobou se zrakovým postižením či sami nepřijdou o zrak. Až tehdy se podle mého názoru nad vším zamyslí a uvědomí si tuto skutečnost.

Cílem bakalářské práce je popsat trávení volného času dětí, žáků se zrakovým postižením. Způsoby jakými jedinec tráví svůj volný čas je pro každého individuální a právě pro osoby se zrakovým postižením také složitější. V každém věkovém období jedinec tráví svůj čas jinak jak po stránce časové, tak určitě po stránce náročnosti a také podle toho, co každého jedince baví a jaké možnosti pro trávení volného času má k dispozici.

Bakalářská práce je členěna do čtyř kapitol. V první kapitole je zaměřena na teoretická východiska. Vysvětluje se zde pojem a definice zrakového postižení, ale také je zde přiblížena klasifikace zrakového postižení. A to klasifikace dle Světové zdravotnické organizace a také klasifikace, která se používá, nebo je spíše nejvíce používanější a nejnámější, ve speciálněpedagogickém vymezení. V kapitole jsou dále zmíněny příčiny a důsledky zrakového postižení. Jedna z menších podkapitol se zabývá tématem osobnost jedince se zrakovým postižením, je zaměřena na věkovou kategorii žáků od sedmi do osmnácti let. V poslední podkapitole je zmíněný vývoj dítěte s postižením ve školním věku. Tato kapitola je zaměřena na období dětí na základní škole, především na druhém stupni základní školy.

Druhá kapitola je věnována vymezení pojmu žák a jeho proměnám ve výchově již od Starověku, přesněji řečeno jaký byl postoj k výchově v jednotlivém období.

Třetí kapitola je věnována trávení volného času, definici, samotnému významu volného času, funkci volného času. Dále volnočasovým aktivitám a zájmové činnosti, které mohou osoby, děti se zrakovým postižením využívat.

Praktická část bakalářské práce je věnována šetření jak děti s různým stupněm zrakového postižení tráví svůj volný čas. K tomuto průzkumu je využito kvalitativní metody,

přesněji polostandardizovaného rozhovoru. Cílem praktické části je zjistit, jak tyto děti nejčastěji tráví svůj volný čas, kde a s kým a jak moc se věnují sportům.

I. Teoretická část

1 Zrakové postižení

V úvodní kapitole bude bakalářská práce pojednávat o zrakovém postižení jako takovém a o klasifikaci zrakového postižení. Další podkapitola je zaměřena na příčiny a důsledky zrakového postižení. Navazující podkapitoly se týkají osobnosti zrakově postiženého jedince, zaměřené na jedince ve věku 7-18 let. A poslední kapitola je věnována vývoji dítěte s postižením ve školním věku.

Zrak je jeden ze základních smyslů při přijímání informací. Zrak se dá přiblížit k pojmu dálkový analyzátor, protože zrak zprostředkovává člověku většinu informací.

V naší republice neexistuje jednotná terminologie osob se zrakovým postižením. Dle Ludíkové (2003) je za osobu se zrakovým postižením považován jedinec, který i po optimální korekci – medikamentózní, chirurgické, brýlové apod. má problémy v běžném životě se získáváním a zpracováním informací zrakovou cestou.

Zrakové postižení mimo jiné ovlivňuje rozvoj osobnosti člověka a také samotné postižení zasahuje i na psychický vývoj jedince.

1.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením

Když se nejprve zaměříme na počet osob se zrakovým postižením, tak by se dalo říci, že neexistují žádná přesná statistická data, a to ani v rámci světa, ani v rámci České republiky. „V literatuře lze nalézt odhady počtu osob s těžkým zrakovým postižením v České republice pohybující se mezi 60-100 000, z toho 7-12000 představují osoby nevidomé“ (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010).

V dnešní době nelze klasifikovat osoby se zrakovým postižením jednoznačně. Jak byly již výše zmíněny rozdílnosti ve vymezení pojmu, tak i u klasifikace nacházíme rozdílnosti ve vymezení jak z pohledu medicínské praxe, tak z pohledu klasifikace speciálněpedagogické.

Pro lepší určení klasifikace využíváme vymezení Světové zdravotnické organizace (WHO), která dělí v desáté revizi zrakové vady dle stupně postižení takto (<http://www.sons.cz/klasifikace.php>):

1. střední slabozrakost zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum

menší než 6/18 (0,30) – minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); 3/10 – 1/10, kategorie zrakového postižení 1

2. silná slabozrakost zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí : maximum menší než 6/60 (0,10) – minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05); 1/10 – 10/20, kategorie zrakového postižení 2

3. těžce slabý zrak a) zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0,05) – minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0,02); 1/20 – 1/50, kategorie zrakového postižení 3

b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů

4. praktická slepota zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí 1/60 (0,02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena, kategorie zrakového postižení 4

5. úplná slepota ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5

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

Z obecného hlediska současná speciální pedagogika osob se zrakovým postižením rozlišuje čtyři základní kategorie osob. Mezi tyto stupně zrakového postižení tedy řadíme: osoby nevidomé, osoby se zbytky zraku, osoby slabozraké a osoby s poruchami binokulárního vidění.

Osoby nevidomé vymezuje Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 41) následovně: „Osoby nevidomé jsou chápány jako kategorie osob s nejtěžším stupněm zrakového postižení a patří sem děti, mládež a dospělí, kteří mají zrakové vnímání narušeno na stupni nevidomosti (slepoty)“. Keblová (2001, s. 44) říká, že z oftalmologického hlediska se nevidomost projevuje jako ztráta funkce zrakového analyzátoru, tj. sítnice, nervových drah nebo mozkového centra. Nevidomost se dá dále ještě rozdělit na praktickou, skutečnou a úplnou. Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 41) dále uvedla, že praktická

nevidomost je charakteristická poklesem centrální zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 a u skutečné nevidomosti je pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60.

Nevidomost může být vrozená i získaná. Mezi nejčastější příčiny vrozené nevidomosti řadíme dědičnost, porušení plodu v prenatálním období anebo infekci v době těhotenství. A mezi nejčastější příčiny získané nevidomosti řadíme progresi refrakčních vad, glaukom, nádory, úrazy anebo také komplikace při cukrovce.

K orientaci v prostředí používají tito lidé průvodcovských služeb vidících, ale mimo jiné i speciálních technik, mezi které můžeme zařadit chůzi s bílou holí. Nevidomí také mohou využít možnosti speciálně vycvičených vodících psů.

Vymezení **osob se zbytky zraku** pojímá Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 45) takto: „Mezi slabozrakostí a nevidomostí je hraniční oblast zbytků zraku, která bývá oftalmology definována v mezích zrakové ostrosti 3/60 – 0,5/60“. Mohou se sem řadit osoby, které vidí světlo, orientují se podle něj nebo ho využívají ke své činnosti. Záškodná (2001, s. 117) definuje zbytky zraku zase takto: „Zbytky zraku jsou souhrnné označení pro stupeň poškození vidění, které umožňuje hrubou orientaci v osvětleném prostoru. Částečné vidění se v průběhu života může měnit jak ve směru zlepšení, tak i zhoršení.“

Osoby slabozraké definuje Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 43) následovně: „Na poli speciální pedagogiky představují kategorii osob slabozrakých skupinu dětí, mládeže a dospělých, kteří mají zrakové vnímání na stupni slabozrakosti“. Jednoduše by se dalo říci, že osoby slabozraké mají sníženou zrakovou ostrost.

Příčiny vzniku slabozrakosti jsou stejné jaké příčiny u nevidomosti, také se dají rozdělit na vrozené a získané.

Poruchy binokulárního vidění dle Ludíkové (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 47) mohou vést ke vzniku strabismu, amblyopie nebo narušení centrální retinální fixace. Při poruchách binokulárního vidění dochází k situaci, kdy na sítnicích obou očí se nevytváří na stejných místech dva rovnocenné obrazy, které by po splynutí vytvořily prostorový vjem a zabezpečily tak stereoskopické, hloubkové vidění. Šons vymezuje poruchy binokulárního vidění zase takto (<http://www.brailnet.cz/sons/docs/zrak/17.htm>): „Poruchy binokulárního vidění mají tedy za následek v motorické části šilhavost a v senzorické změny ve zrakovém vnímání. Zpravidla dochází ke snížení zrakové ostrosti, k excentrické fixaci a k poruchám ve vnímání prostoru.“

Amblyopie je označována jako snížení zrakové ostrosti obvykle jednoho oka při optimálním vykorigování bez viditelných známek oční nemoci. Strabismus je na druhou stranou označován jako šilhání, to znamená, že je narušena vzájemná spolupráce očí.

Klasifikace osob se zrakovým postižením má nespočet druhů rozdělení. Ze speciálněpedagogického hlediska je možno osoby se zrakovým postižením dále klasifikovat dle různých kritérií. Například z hlediska etiologického na vady orgánové a vady funkční, také z hlediska doby vzniku zrakového postižení, zde se dělí na postižení vrozené a postižení získané a podle délky trvání zrakového postižení jsou rozděleny na: postižení akutní, postižení chronické a postižení recidivující.

1.2 Příčiny a důsledky zrakového postižení

U příčin zrakového postižení je prokázáno, že mohou být různého druhu. Mezi ty základní řadíme příčiny podle doby vzniku, kde se rozlišují zrakové vady vrozené a získané. Pro zajímavost můžeme dále zmínit, že u jiných autorů se můžeme ještě setkat s jiným členěním příčin. Toto členění je podrobnější a dělí se na postižení prenatalní, perinatální a postnatální.

Nejznámější vrozenou příčinou zrakového postižení je dědičnost, ale ne vždy se dá v období vývoje plodu objasnit. Mezi další příčiny vrozeného zrakového postižení můžeme řadit pohlavní choroby matky, mezi kterými je nejznámější HIV pozitivita, kdy po rozvinutí AIDS hrozí snížení zrakové ostrosti nebo třeba také syfilis. Další příčiny jsou například infekční onemocnění matky, rentgenové záření, metabolické onemocnění matky (cukrovka), dále také působení léků a chemických látek, toxikomanie matky, zde se především řadí nadměrné užívání alkoholu a užívání drog, zejména kokainu. Dále se mezi vrozené příčiny zrakového postižení dají zařadit úrazy plodu v době těhotenství, což mohou dle Růžičkové (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010) být například pády matky na břicho, autonehody a předčasné a protahované porody.

„Při vrozeném postižení bývá velmi často v počátcích zasažena integrita rodiny, rodiče mají pocit, že nebyla naplněna jejich biologicky-reprodukční funkce, a proto je prvním předpokladem pro zdravý rozvoj a vývoj dítěte vyrovnání se s danou situací. U dítěte se zrakovým postižením je pak zhoršené vnímání zrakem či jeho úplná absence normou, a proto se s tímto pro ně přirozeným stavem učí pracovat od útlého věku“ (Ludíková, 1988).

Mezi získané příčiny řadíme faktory perinatální a postnatální. Mezi nejčastější příčiny zrakového postižení řadíme progresivní vady, diabetes mellitus (cukrovka), zákaly (glaukom, katarakta), zánětlivá onemocnění, meningitidu, toxikomanii nebo také syfilis. Příčinou může být také vliv stárnutí organismu na zrakový orgán, sem například můžeme zařadit stařeckou

vetchozrakost. Mezi základní získané příčiny zrakového postižení dále ještě řadíme nádorová onemocnění, jak samotných struktur oka, tak také v okolí zrakového nervu či zrakového centra, poruchy centrální nervové soustavy, úrazy hlavy či očí (bodné nebo řezné rány, automobilové nehody) a chemické či fyzikální působení na oko a to například poleptání nebo popálení oka vymezila Růžičková (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010).

„Získané postižení zasahuje ve větší míře samotného jedince se zrakovou vadou, než jeho okolí. Osoba se získaným handicapem se musí naučit pracovat a žít bez dosavadních informací získaných zrakovou cestou, na druhou stranu však může, či přesněji řečeno musí stavět na dosavadních zkušenostech a znalostech, které byly pomocí zrakového analyzátoru získány“ (Ludíková, 1988).

Důsledky zrakového postižení můžeme členit na všeobecné důsledky a na důsledky, spojené se stupněm a typem postižení. Mezi všeobecné důsledky zrakového postižení, které jsou většinou charakteristické pro většinu, řadíme postižení zrakových funkcí, obtíže při prostorové orientaci a samostatném pohybu, kompenzační činitelé, nutnost používat kompenzační pomůcky, pomalejší pracovní tempo a rychlejší unavitelnost, specifika při výběru školní docházky a pracovního uplatnění a obtíže při hledání a navazování partnerských vztahů. Do druhé skupiny důsledků jsou zařazeny důsledky specifické pro jednotlivé skupiny osob se zrakovým postižením. Tyto důsledky rozdělujeme na důsledky pro osoby nevidomé, důsledky pro osoby se zbytky zraku, důsledky pro osoby slabozraké a důsledky pro osoby s poruchou binokulárního vidění.

„Jedním z nejzávažnějších ze všeobecných důsledků, ze kterého se pak dále odvíjí důsledky další, je postižení zrakových funkcí. U narušení zrakových funkcí se můžeme zmínit o narušení, omezení či dokonce absenci hloubkového a prostorového vidění, lokalizace, analýzy a syntézy a vizuomotorické koordinace“ (Ludíková, 1988).

„Jedním z dalších důsledků absence zrakového vnímání jsou specifické potřeby ve sféře mobility. Zrakové postižení výrazně ovlivňuje možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu. K orientaci v prostředí využívají jedinci se zrakovým postižením vedle průvodcovských služeb vidících i speciální techniky, zejména chůzi s bílou holí, dle různých prvků ozvučení prostředí či hmatového popisu trasy. K doprovodu a orientaci nevidomých jsou speciálně vycvičeni vodící psi“ (Finková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 43). Problémy v této oblasti nemají jenom osoby nevidomé, ale mimo jiné všechny osoby se zrakovým postižením.

„Fakt, že osoby se zrakovým postižením nemohou, nebo mohou jen s jistými obtížemi získávat informace z okolního světa zrakovou cestou, předurčuje potřebu rozvoje ostatních smyslů, tak aby byly schopny kompenzovat nedostatky zapříčiněné nemožností vizuálního vnímání. Osoby se zrakovým postižením jsou tedy odkázány na využívání náhradních smyslů. Z pohledu užití speciálněpedagogických metod se hlavní a nezastupitelnou tedy stává kompenzace“ (Finková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Kompenzaci vymezuje Ludíková (1989, s. 6-7) jako „souhrn speciálně pedagogických postupů, jimiž se zlepšují a zdokonalují výkonnost jiných funkcí než funkce postižené.“ Kompenzační činitele lze rozdělit na nižší a vyšší. Mezi nižší kompenzační činitele řadíme sluch, čich, hmat a chuť. Tyto smysly bychom měli rozvíjet již od útlého věku nebo od doby, kdy zjistíme vadu. Každý z nich má jiný význam a podle toho bychom k nim měli přistupovat a rozvíjet je. Sluch je využíván především při orientaci, pohybu a získávání informací; hmat je považován za blízký analyzátor a nevidomý pomocí hmatu poznává předmět po částech; čich a chuť jsou především chemické, varovné smysly, které upozorňují na nebezpečí (zkažené potraviny, požár). A mezi vyšší kompenzační činitele řadíme pozornost, představitivost, obrazotvornost, fantazii, paměť, myšlení a řeč.

„S předchozími třemi vytyčenými body je úzce spojena rychlejší unavitelnost, která vyvstane dříve či později u každé osoby se zrakovým postižením, a to právě na základě nutnosti využívání kompenzačních činitelů, či využívání zbytků zraku, který je takto namáhán ve vyšší míře“ (Růžičková, 2007).

Při výběru typu školy by se měl zohledňovat stupeň a typ zrakové vady u osob se zrakovým postižením. „Zrakově postižený žák a jeho rodiče musí vždy pečlivě volit mezi integrací a školou určenou pro žáky se zrakovým postižením, stejně tak jako později mezi středními školami různého zaměření a různého zakončení“ (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010). A to samé se děje u pracovního uplatnění. Měly bychom brát ohledy na prvním místě na to, jaké omezení máme a na místě druhém jsou až naše záliby, zájmy a dovednosti.

„Nemožnost či ztížená možnost navázat oční kontakt neznamená jen obtíže při komunikaci, ale také absenci vnímání pohledů okolí, zpozorování toho, že se na nás někdo dívá, líbíme se mu a chce s námi začít mluvit. Tento důsledek, je samozřejmě možno do jisté míry kompenzovat pomocí informačních technologií (internet), ale jak se říká ve výukové kazetě „Když oči nevidí“, je těžké nahradit čarovný pohled z očí do očí“ (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010).

Druhá skupina důsledků se řadí mezi ty důsledky, které jsou typické (specifické) pro jednotlivé skupiny osob se zrakovým postižením.

Mezi důsledky nevidomosti řadíme determinaci oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu, obtížnější nácvik sebeobslužných činností, informační bariéru, díky které je pro takové osoby nemožnost číst černotisk. Dále mezi důsledky nevidomosti řadíme narušený vývoj poznávacích procesů, narušený vývoj v oblasti senzomotoriky, narušenou tvorbu představ, ovlivnění paměti, myšlení a řeči. Pro tyto osoby je limitovaná oblast volby povolání a pracovního uplatnění a také důsledky, které mají vliv na formování a udržování sociálních vztahů, intrapersonální komunikace a sociální interakce a také na oblast partnerských vztahů shrnula Růžičková (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010).

„Žáci se zbytky zraku jsou specifickou skupinou, a to především díky svému postavení na hranici mezi osobami nevidomými a slabozrakými a s tím spojenou nutností využívat během školní docházky tzv. dvojmetodu (žáci se učí číst a psát, jak metodou černotiskovou, tak také Braillovým písmem)“ (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010). „Ostatní důsledky pro osoby se zbytky zraku poté opět vyplývají z hraničního postavení mezi nevidomými a slabozrakými. Patří mezi ně např. fakt, že je třeba, aby se žák naučil používat v praktickém životě bílou hůl, metody práce se zrakem i bez něj“ (Růžičková, 2007).

Důsledky slabozrakosti mohou být vytváření nepřesných, neúplných nebo zkreslených představ, ztížená prostorová orientace a samostatný pohyb (méně jistý a pomalejší pohyb), snížená koncentrace a slabší pozornost, pomalejší pracovní tempo a rychlejší unavitelnost, limitovaná oblast pracovního uplatnění, zvýšená podrážděnost a citlivost na dodržování zásad zrakové hygieny.

„Žáci s poruchou binokulárního vidění jsou nejpočetnější skupinou mezi dětmi se zrakovým postižením v předškolním věku. Ve školním období by již většina žáků se strabismem či amblyopií měla mít vadu vyléčenou nebo minimálně léčenou. U osob s poruchou binokulárního vidění se mohou objevit následující důsledky: poruchy barvocitu, špatný odhad vzdálenosti, problémy s hloubkovým viděním, problémy s lokalizací, obtíže se zrakovou pamětí, obtíže s orientací v prostoru, nepřesné vytváření zrakových představ a problémy se senzomotorickou koordinací“ (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010).

1.3 Osobnost jedince se zrakovým postižením ve věku 7-18 let

Osobností je každý člověk, přitom osobnost je charakterizována jako organizovaný celek. Osobnost je individuálním spojením biologických, psychologických a sociálních aspektů každého jedince. Osobností se nerodíme, ale stáváme. Osobnost člověka se vytváří v průběhu celého života jedince a je ovlivňována vnějšími i vnitřními vlivy. Osobnost jedince je také mimo jiné utvářena ve vztazích mezi lidmi, prostředím a společnostmi. Podstatný vliv na vytváření osobnosti jedince má nejenom genetická výbava jedince, ale také již zmiňovaný sociální faktor, tj. že se člověk vyvíjí ve vztazích, kontaktu mezi lidmi.

Pro vztah mezi vývojem osobnosti a postižením je dle Hadj Moussové (1993) podstatné to, že osobnost jako složitá mnohonásobně podmíněná struktura psychických jevů se vyvíjí vzhledem k individuální situaci, ve které jedinec žije a vzhledem k vývojovým možnostem či omezením, kterých se může zmocňovat vlastní aktivitou.

„Vliv na utváření osobnosti jedince má bezpochyby i zdravotní postižení. Záleží na mnoha okolnostech, například i na tom, zda je jedinec postižený od narození či od časného dětství, nebo zda postižení vzniklo v průběhu života“ podle Votavy (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 61).

Úloha zraku je pro jedince k pochopení vnějšího světa neobyčejně velká. Je dáno, že oko je schopné rozlišit přibližně osm kategorií znaků. Do těchto kategorií řadíme barvu, tvar, velikost, pohyb, klid, vzdálenost, směr a prostor. Právě tyto kategorie znaků umožňují jedinci utvářet skutečné prostorové vztahy.

„Je tedy zřejmé, že ztráta zraku, ať už je úplná nebo částečná, může způsobit vážné a často nenahraditelné ztráty v oblasti smyslového vnímání. Důsledky postižení zraku na vývoj a projevy psychiky osob slabozrakých a nevidomých mají kvalitativní i kvantitativní charakter“ (Finková in Finková Ludíková, Růžičková, 2007, s. 61). Kvantitativní změny můžeme nalézt v oblasti smyslového poznání, je zde ztráta zrakových vjemů a počítků a to odpovídá tomu, že jedinec má omezené množství představ nebo například omezené formování obrazů ve fantazii. Dle Litvaka se „kvalitativní zvláštnosti osob se zrakovým postižením se projevují téměř ve všech oblastech psychické činnosti, změny v systému vzájemného působení analyzátorů, typy vnímání, vznik specifických zvláštností v procesu formování obrazů a pojmů, narušení vzájemného vztahu smyslového a pojmového v myšlenkové činnosti, změny v emocionální sféře a ve vlastnostech osobnosti“ (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Nástup na základní školu bývá pro jedince jak důležitým mezníkem v sociálním vývoji, tak i pro zrakově postižené děti je toto období velmi náročné. Tento mezník je přesně vymezen a ritualizován. Vágnerová (1995) uvádí, že sociální mezník u postižených dětí funguje i jako potvrzení určité úrovně normality. Zrakově postižené děti mívají nerovnoměrně rozvinuty schopnosti a dovednosti potřebné pro zvládnutí školních nároků, především se to týká nerovnoměrného rozvoje poznávacích procesů, ale také prostředí a jeho nároků. Dítě nástupem do základní školy získává novou roli a to takovou, že se stává školákem, s touto rolí získává větší sociální prestiž, než mělo v předškolním věku. Vágnerová dále uvádí, že vstup do školy neznamena potvrzení normality, protože i rodiče kombinovaně postižených dětí takovouto sociální proměnu vyžadují.

„Nástup do školy je ve vývoji postižených dětí jedno z klíčových období. Mnohdy lze mluvit až o první krizi identity postiženého dítěte, protože jsou touto změnou zatěžovány více než děti zdravé“ (Vágnerová, 1995).

Získání určité role školáka představuje získání nových požadavků. Dítě by si mělo uvědomit, že už dávno není v období her a egocentrismu, ale že už je součástí třídy a jedním z mnoha dětí v tomto třídním kolektivu. Mimo jiné se také musí naučit přijmout autoritu učitele. Nástupem na základní školu je na dítě vyvíjen určitý tlak osamostatnění, dítě by mělo přijmout zodpovědnost za své jednání a nést následky.

„Úspěšné zvládnutí školních nároků je závislé na celé řadě faktorů, které jsou spojeny jak se zráním, tedy genetickou dispozicí, tak s učením, to znamená se zkušeností, ovlivněnou prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. V případě zrakově postižených dětí mohou být různým způsobem a v různé míře negativně ovlivněny obě dvě složky“ (Vágnerová, 1995).

Rodiče dítěte mají na výběr ze dvou možností jak mohou nechat své dítě vzdělávat. Může to být formou integrace anebo dítě zařadí přímo do speciální školy. Ve většině případů rodiče volí právě integraci, aniž by uvažovali o dalších možnostech. Ale ani právě integrace není bezproblémovou volbou. Vágnerová (1995) uvádí, že se postižené dítě v tomto případě musí přizpůsobit nejen požadavkům vyučování, autoritě učitele, ale i skupině zdravých. Ale na druhou stranu je integrace dobrou sociální zkušeností a pokud ji dítě zvládne, bude se v budoucnu adaptovat na majoritní společnost zdravých lépe než jeho vrstevníci, kteří žili více izolováni. A jako další možnost si rodiče mohou vybrat speciální školu pro zrakově postižené. „Zařazení postiženého dítěte do speciální školy ovlivňuje vývoj jeho identity. Je to většinou první významnější zkušenost s vlastní odlišností, která je definována charakterem školy, do které bude chodit. Zrakově handicapované dítě zde má příležitost k navázání

kontaktem převážně jen s postiženými dětmi, ovlivněnými stejným nebo velmi podobným charakterem zkušeností“ (Vágnerová, 1995).

„Školní období je z hlediska svého základního zaměření hodnoceno jako fáze píle a snaživosti“ (Erikson in Vágnerová, 1995). Dále dle Vágnerové (1995) v období školní věku má důležitou roli školní výkon, který může pro rodiče zrakově postiženého dítěte fungovat jako kompenzační prostředek, důkaz normality dítěte. Pokud se ale na dítě klade přílišný důraz na výkon, zrakově postižené dítě se může začít cítit méněcenně, může mít pocity úzkosti, strachu a obavy ze selhání.

Vágnerová (1995) uvádí, že zrakově postižený školák se nesrovnává jenom s ostatními dětmi ve třídě, ale i se zdravým sourozencem. Školní dítě si již uvědomuje, že se v mnoha kompetencích zdravým sourozencům nevyrovná, i kdyby sebevíc chtělo. Tato zkušenost může stimulovat prožitek frustrace, nespravedlnosti. V tomto období dětí také trpí pocity deprivace či subdeprivace.

V období mladšího školního věku dítě akceptuje skutečnost jako danost a neočekává žádnou změnu, tohle je označováno jako fáze střízlivého realismu. Až v období puberty se tohle všechno mění a stává se více kritičtější. Tento věk je také charakteristický tím, že se jedinci mění sociální postavení, které se především projevuje ve vztahu ke škole. „Mladší školák uvažuje konkrétně a realisticky, akceptuje skutečnost jako danost. Tímto způsobem posuzuje i svůj handicap a vlastní životní situaci“ (Vágnerová, 1995).

„Školní období je bráno jako období přípravy na budoucnost. Důraz je kladen na získávání dovedností, rozvoj schopností a na osvojení poznatků. Vývoj dítěte je v tomto období ovlivňován učiteli a rodiči. Velký důraz je kladen na schopnosti a výkony v tomto období. Dobré výsledky jsou potvrzením kvality dítěte a tím i potvrzením pozitivní hodnoty rodičů, potvrzením přijatelného vývoje a snížením negativního významu zrakové vady. V souvislosti s celkovým vývojem se rozvíjí i sebehodnocení a sebevědomí dítěte“ (Finková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 65). U zrakově postiženého dítěte se během rozvoje osobnosti objevují základní psychické potřeby, které v jeho životě hrají velmi významnou roli. Mezi tyto potřeby řadíme potřebu stimulace a učení, potřebu pohybové aktivity (tato potřeba nebo spíše její uspokojování bývá omezeno vlivem nedostatků zrakových funkcí), potřebu bezpečí, potřebu pozitivní identity a seberealizace a potřebu otevřené budoucnosti.

„Zrakově postižené děti, které mají dobrou inteligenci si i s velmi závažným omezením zrakové ostrosti dovedou vytvořit určitou strategii v přístupu k realitě, která jim pomůže omezení zvládnout“ (Vágnerová, 1995).

Dle Langmeiera a Matějčka (in Vágnerová, 1995) v průběhu rozvoje osobnosti zrakově postiženého školáka hrají významnou roli základní psychické potřeby, zejména jejich vývojová proměna. Na rozdíl od ostatních dětí, u postižených dětí mohou mít psychické potřeby jinou vývojovou dynamiku a je zde větší riziko, že budou obtížněji uspokojovány.

Jak je nám známé, tak období puberty bylo pro nás a ne jenom pro nás velmi náročným obdobím a tak je to i u zrakově postižených jedinců. „Všechny složky osobnosti bývají modifikovány dynamickou proměnou v období puberty. Nejdůležitějším úkolem je osamostatnění se z vazby na rodinu a hledání vlastní identity“ (Finková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Samotné osamostatnění se z vazby na rodinu je pro osoby se zrakovým postižením daleko obtížnější než pro intaktní společnost. V období puberty se také dětem se zrakovým postižením mění vztah k vlastnímu handicapu. Pokud získáme handicap právě v tomto období, je daleko traumatizující záležitostí než když je handicap vrozený.

Puberta není jenom zátěží pro dítě, ale také pro jeho rodiče. Může se takto jednat právě při osamostatňování jedince, kdy rodič nemusí připustit tuto variantu. Puberta je pro každého důležitým biologickým mezníkem. Mění se jak tělesný vývoj, tak i psychický vývoj. U tělesného vývoje jde především o vzhled pubescenta. To jak jedinec vypadá navenek má velmi důležitý význam i pro jedince se zrakovým postižením. Dítě tak hledá svou vlastní identitu.

„Pro zrakově postižené dítě je puberta náročnější. Na jedné straně jej zatěžují nedostatky některých kompetencí, na straně druhé si pubescent stále více uvědomuje důsledky omezujícího sociálního tlaku, který jej hodnotí jinak než zdravé a nedovolí mu totéž co jim“ (Vágnerová, 1995).

V pubertě snad každé dítě fantazíruje o tom, co by chtělo. Takto je to i u dětí se zrakovým postižením. Tyto děti fantazírují především o tom, jaké by to bylo, kdyby byly zdravé.

Toto období je především charakteristické změnami nálad, změnami hormonů nebo změnami pohledu na život a budoucnost. Dítě si zde také začíná všimnout opačného pohlaví a popřípadě hledá vhodného partnera, buď mezi svými vrstevníky, nebo mezi vrstevníky zdravými.

1.4 Vývoj dítěte s postižením ve školním věku

Pro postižené děti je nástup do školy sociálním mezníkem, který je přesně vymezen. „Rituál přijetí do školy potvrzuje jednoznačnost změny, dítě získává roli školáka a s ní větší sociální prestiž než jakou mělo v předškolním věku. Tato role je limitována na jedné straně dosažením určitého věku, což nepředstavuje žádný problém, a určité vývojové úrovně na straně druhé, kde v případě postižených dětí problém zpravidla nastává“ (Vágnerová, 2001). Pro dítě je velmi obtížné zapadnout do dětského kolektivu, tedy pokud mluvíme o tom, že dítě bylo integrováno na běžnou základní školu. V tomto období si mimo jiné dítě uvědomuje svoji odlišnost vůči ostatním a začíná rozpoznávat svůj handicap.

„Postižené děti se často nevyvíjejí rovnoměrně v oblasti jednotlivých funkcí, které jsou pro zvládnutí požadavků školy potřebné, event. nezbytné“ (Vágnerová, 2001, s. 187). Velký vliv na nerovnoměrné rozvíjení má především samotné postižení dítěte nebo také rodinné prostředí. Nástupem do školy se změní celkový život jedince. „Zařazení do školy funguje jako potvrzení normality, a proto si rodiče často přejí, aby do školy chodily i děti závažněji postižené“ (Vágnerová, 2001, s. 188).

„Při hodnocení školní zralosti a připravenosti postižených dětí je třeba brát v úvahu jak tělesný a duševní vývoj, tak jejich sociální situaci“ (Vágnerová, 2001, s. 189).

Jednou z důležitých složek školní úspěšnosti je rozvoj poznávacích procesů. Vývoj zrakového a sluchové vnímání je daleko těžší pokud chybí jedna ze základních funkcí smyslových orgánů. Proto je velmi důležité, aby se dítě naučilo využívat zbývajících schopností.

„Pro těžce zrakově postižené dítě je obtížnější analyzovat obrázek, když detaily dobře nevidí, hůře se mu skládá celek z částí, jestliže chybí zpětná vazba snadné vizuální kontroly této aktivity. Děti hůře diferencují předměty jestliže se tvarově podobají jiným známým objektům. Mají problémy i v rozpoznání modelu určité věci, jestliže některými komponentami neodpovídá konkrétní předloze“ (Černá a kol. in Vágnerová, 2001). V době nástupu do školy dítě začíná používat stále více logických operací. Zrakově postižené děti mají ale problémy v oblasti pochopení některých pojmů, mají problém v diferenciaci podstatných a méně podstatných znaků, pokud jsou podmíněny zrakovým vnímáním, zásobou jejich představ a jejich vzájemných vztahů.

Mladší školní věk je především charakterizován jako období střízlivého realismus, jak již bylo zmíněno výše. „Školní období je ve fázi píle a snaživosti. V této době se rozvíjí motivace výkonu i úroveň dosaženého výsledku. Smyslem a cílem tohoto období je příprava

na budoucnost. Převažuje zaměření na rozvoj schopností, získání dovedností, osvojení žádoucího systému poznatků, sociálních norem, aktivit a rolí. V souvislosti s rozvojem kognitivních funkcí se vyvíjí i sebehodnocení a sebevědomí dítěte, které zahrnuje nové sociální role a je ovlivněno mírou jejich prestiže“ (Vágnerová, 2001, s. 197). Mladší školák přijímá skutečnost takovou jaká je, tak jak mu ji autorita prezentuje. Zařazení tohoto žáka do speciální školy především ovlivňuje vývoj jeho identity. Dle Vágnerové (2001) velký význam pro sebehodnocení a sociální akceptaci má viditelný defekt zevnější nebo nápadnosti v projevech dítěte. „Vliv rodiny na psychický vývoj dítěte a tudíž i na jeho školní prospěch je značný“ (Vágnerová, 2001). Do této skupiny řadíme takové rodiče, kteří jsou nekritičtí, rodiče zanedbávající dítě, ale i rodiče, kteří nemají vůbec jakýkoliv zájem o dítě. Vliv na sebehodnocení dítěte mají také mimo jiné jeho vrstevníci, ve většině případů dítě přijímá názory, které mu vnutí vrstevnická skupina.

„Integrace postiženého dítěte do běžné školy, mezi zdravé, může být užitečná a přinést dítěti zkušenosti jinak nedostupné. Velmi mnoho záleží na individuálním dítěti, které je takto začleněno, ale i na ostatních podmínkách, aby integrace nebyla zátěží, ale stimulací kvalitnějšího rozvoje osobnosti postiženého dítěte“ (Vágnerová, 2001). Vývoj osobnosti postiženého dítěte je vyjádřen i v základních potřebách dítěte. Mezi základní potřeby můžeme zařadit potřebu stimulace a učení, potřebu citového vztahu a bezpečí, potřebu identity a seberealizace a uspokojení potřeby otevřené budoucnosti.

U dětí se mimo jiné rozvíjí logická paměť, ale také myšlení a vnímání. Smyslově postižené děti se učí používat kompenzační pomůcky a jsou velmi inteligentní.

„V období puberty dochází k dalšímu pokroku v oblasti myšlení, k přechodu do stádia formálních logických operací. Rozvíjí se schopnost manipulovat se znaky nezávisle na konkrétním obsahu“ (Vágnerová, 2001). Rozvoj myšlení je ovlivněn rozvojem vlastní identity.

Závěrem by se dalo říci, že školní období je pro žáka přelomové, prochází si několika obdobími a za nejvíce kritické období rozvoje osobnosti postiženého dítěte můžeme označit pubertu. Určitě každý si prošel všemi stádii a ví, že bývají velmi náročná a každý prožívá jiné pocity. Velký zlom ve vývoji nastává v období puberty. Zde nastává zlom jak pro dívky, tak pro chlapce. Mění se jim jak tělesný vývoj, tak i psychický vývoj.

2 Žák a vymezení jeho věkového období

Tato kapitola je zaměřena na vymezení pojem žák, popisuje různé koncepce výchovy a vzdělávání žáků v minulosti. Zabývá se vymezením věkového období, kdy je dítě žákem.

2.1 Vymezení pojmu

Pojem žák se dá charakterizovat především jako osoba, která se v rámci organizovaného procesu vzdělává. Dále ten, kdo vzdělává je označován za učitele a za organizovaný proces můžeme označovat školu, vzdělávací kurz či nějaké školení zaměstnanců. Také by se dal žák vymežit jako jakákoliv osoba v dětském věku, na kterou se vztahuje školní docházka. „Pedagogický slovník pojem žák vysvětluje jako označení pro člověka v roli vyučovaného bez ohledu na věk nebo jako označení dítěte, které navštěvuje základní školu“ (Průcha a kol., 2009). Pojem žák bývá používán především na osoby, které se vzdělávají na nižších typech škol, sem řadíme základní školy. Pojem žák se používá i na středních školách. Na vyšších typech škol jsou žáci označováni jako studenti, typem vyšší školy je například vysoká škola.

Člověk se stane žákem na delší dobu, ve většině případů je to na takovou dobu, dokud je součástí nějakého vzdělávacího systému. Vzdělávání těchto žáků je většinou organizováno v rámci třídy, do které je žák zařazen. Žák je po celou dobu se svým učitelem v pravidelném kontaktu. Jde o dlouhodobý proces, během kterého se žák od učitele učí novým znalostem, které si neustále rozšiřuje a zdokonaluje. Nakonec jsou tyto získané znalosti ověřovány ústní nebo písemnou zkouškou, nebo také testem.

„Výchova žáka se již od starověku výrazně změnila a posunula kupředu. Už v období starověku lze hovořit o institucionalizovaných formách výchovy a vzdělávání. V Mezopotámii a Egyptu se výchova a vzdělávání vyznačovali tím, že si nechali svou uzavřenost, elitářství a posvátný charakter. Hlavním cílem této civilizace bylo písářské umění, které bylo chápáno jako největší vrchol dosažitelné životní dráhy a zároveň bylo chápáno jako nejlepší způsob služby státu a náboženství, reprezentovaným palácem či chrámem. Na písářské umění navazovaly znalosti matematiky, astronomie a etiky“ (Cipro, 1991).

Řecko a Řím nám zanechalo první významné teorie výchovy. Výchova se stává nástrojem uchopení občanských kompetencí. Žák byl chápán jako nekompetentní jedinec závislý na pomoci učitele, vychovatele. Díky tomuto byl žák systematicky trénován a vzděláván.

Skutečná role žáka vznikla zároveň se vznikem prvních škol. Vzdělávací role škol byla však až na druhém místě, na prvním místě byla role výchovná.

„Ve středověku byla výchova formována křesťanstvím. Své cíle výchovy a vzdělávání nacházeli v základních křesťanských ctnostech a hodnotách. Dominantní byly ideály křesťanské morálky. V oblasti vzdělávání navázal středověk na antickou tradici“ (Cipro, 1991). Také ve středověku a novověku vznikla ustálená struktura škol. Spolu s ustálenou strukturou škol se prohlubovala diferenciací žáků.

2.2 Vymezení věkového období žáka

Školní věk je označován za období, kdy dítě dochází do základní školy a je možné ho dále dělit na mladší školní věk a starší školní věk. Lze ho také chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti. „Ve školním věku začínají děti svoje úvahy kombinovat a užívat dedukce. Deduktivní uvažování vychází z počáteční informace, tj. premisy. Jestliže je výchozí informace správná, lze z ní vyvodit i správný závěr“ (Vágnerová, 2008).

Mladší školní věk je v období od 6 do 12 roků, tedy do puberty. Žák v tomto období navštěvuje 1. stupeň základní školy, aktivně používá až 5000 slov, ale rozumí mnohem většímu množství. Na začátku školní docházky se dítě zajímá více o sebe a vlastní úspěch, později se už od toho odklání a začíná brát ohled na kolektiv třídy. Dítě zvládá číselné operace, chápe čas a je schopno úvah. „Langmeier (1983) charakterizuje tuto etapu jako věk střízlivého realismu, školák je zaměřen na svět, jaký je, chce ho pochopit (předškolák je orientován více na vlastní přání a fantazii; dospívající na to, co by mělo být správné, ideální a na sebe, na své nitro). Tendenci k realismu můžeme vypořádat v řeči, kresbě, písemném projevu, zájmech, četbě či hře. Na začátku tohoto období je školák zpravidla hodně závislý na autoritě (naivní realismus), ke konci je jeho přístup s blížícím se dospíváním kritičtější“ (in Šimíčková-Čížková, 1999). Čím vyšší je žákovo kritické myšlení, tím víc vztah k povinnostem a autorita k učiteli klesá. V tomto období je charakteristická aktivita a snaživost žáka, jeho ochota spolupracovat. Je zde rozvinut velký vliv na komunikaci a řešení problémů, dítě se snaží problémy vyřešit samo za sebe, rodiče jej už za něj neřeší.

„Motorický vývoj se postupně zklidňuje. Pohyby jsou oproti předškolnímu věku účelnější, rychlejší, přesnější, úspornější, koordinovanější; zlepšuje se hrubá i jemná motorika, zpřesňuje se vizuomotorická koordinace“ (Šimíčková-Čížková, 1999).

Škola v tomto období učí děti nejen myslet, ale také jim zlepšuje paměť (mechanickou i logickou). Mimo jiné podporuje tvorbu smyslu pro zodpovědnost a vztah k povinnostem a podporuje také autoritu k učitelům. Důležitější jsou lidské vztahy než výkon a prestiž, v rodině hledá pravdivost, upřímnost, hlubokou vzájemnou nebo otevřenost. Žák má velmi pozitivní vztah k práci, očekává za ni odměnu a má povědomí o vzdáleném cíli.

„Myšlení mladšího školáka je vázáno na realitu. To znamená, že je schopen uvažovat o něčem určitém, co sám zná, i když není objekt jeho úvah aktuálně přítomen. Stačí mu minulá zkušenost, aby si to, co potřebuje, mohl alespoň představit. Dítě mladšího školního věku je zaměřeno na poznání skutečného světa. Chce vědět, jaký je, podle jakých pravidel funguje, eventuálně jak jej lze ovládat“ (Vágnerová, 2008).

Školák používá logické myšlení a začíná chápat pravidla, která platí v určité situaci a chápe jejich funkci. Jejich myšlení je konkrétní a realistické.

Vágnerová (2008) uvádí, že malý školák není schopen adekvátního sebehodnocení, neuvědomuje si, co on sám dovede a co už ne, eventuálně jak dobře to umí. Také ještě nedokáže odhadnout vlastní schopnosti a přiměřeně ocenit své výkony.

Období mladšího školního věku se dá ve zkratce shrnout tak, že by se dala vyzdvihnout žákova sociální vyspělost, vypracovanější vztahy k rodičům, vrstevníkům nebo učitelům. Dítě v tomto období by mělo pochopit, že skončila doba her a začala doba učení a školních povinností. Mělo by být schopné se podřídit úkolům a učit se. Mění se i jeho uvažování a způsob dětského poznávání.

Starší školní věk (pubescence) je věkovým obdobím v rozmezí 11-15 let. Tento věk se kryje s obdobím puberty a souvisí s produkcí pohlavních hormonů. V tomto období se objevuje sebezpozorování a malé náznaky pokusů o sebehodnocení. Největší změnou v tomto období je tělesné dospívání, které je spojené s pubertou. Průběh puberty je individuální a závisí na pohlaví, na dědičnosti, způsobu výživy a zdravotních podmínkách. Dítě se odmítá podřídit autoritativním rolím a snaží se osamostatnit od rodičů, citové vazby k rodičům se uvolňují, jejich chování začíná být dospělejší. Je to období konfliktů, především s rodiči, nedorozumění, kritičnosti a frustrace. Žák je silně labilní, jeho city se neustále střídají. Jeho chování je výbušné, stačí málo a objeví se vztek, smích, smutek.

„Na toto období je tradičně pohlíženo jako na léta „bouří a stresů“, které provází přechod mezi dětstvím a dospělostí. Charakteristické pro toto období jsou výrazné změny jak ve fyzickém vývoji, tak v psychickém. Tyto změny jsou znatelnější i proto, že nastupují po relativně vývojově klidném období mladšího školáka. Někteří autoři charakterizují nastávající

změny jako věk druhé strukturální přeměny, tedy věk, kdy dochází ke změnám v proporcích těla i struktuře psychiky“ (Šimíčková-Čížková, 1999).

Starší školní věk se vyznačuje výrazným rozvojem abstrakce a zevšeobecnováním. Žákovo myšlení přechází k abstraktně logickému. Jeho myšlení je úsudkové, abstraktní a žák je schopen řešit problémy sám. Mezi důležitý znak tohoto období můžeme zařadit rozdílnost ve vývoji chlapců a ve vývoji dívek. Dívky jsou ve většině případů vyspělejší a fyziologické a psychické změny nastupují mnohem dříve.

Součástí tohoto období je nejen puberta, ale také prepuberta. Dle Šimíčkové-Čížkové (1999) období prepuberty u děvčat nastává okolo 10. roku, u chlapců v 11 letech a období puberty začíná u dívek ve 12 letech a u chlapců ve 13 letech. „Kdybychom obecně charakterizovali nastupující změny u jednotlivých pohlaví, je patrné, že u dívek období prepuberty a puberty je relativně kratší, uzavřenější, zatímco u chlapců je tento vývojový proces difúznější a dlouhodobější. Proto u chlapců můžeme předpokládat i větší výchovné problémy jak ve škole, tak v rodině“ (Šimíčková-Čížková, 1999, s. 102). V období prepuberty se již u obou pohlaví objevují druhotné pohlavní znaky, toto období končí u dívek menstruací a u chlapců ranními polucemi. V prepubertě se rozvíjí vlastní fantazie, která se projevuje sněním žáka, tak jak se žák vidí v ideálním světě. Dítě má abstraktní myšlení a využívá logické paměti.

„Puberta je obdobím pohlavního dozrávání, které přeměňuje dítě na biologicky zralého dospělého, schopného sexuální reprodukce“ (Šimíčková-Čížková, 1999).

Školní věk je pro dítě velmi důležitou fází. Škola připravuje dítě na život, a proto je velmi důležitý právě vstup do školy. Dítě zastupuje roli žáka a spolužáka. „Ve škole je vystaveno očekáváním, která z těchto rolí vyplývají, musí se chovat požadovaným způsobem a respektovat určité normy. Musí přijmout autoritu učitele. Ve škole je posuzován podle svých výsledků, pozitivní hodnocení zde nezíská automaticky. Školák potřebuje být pozitivně hodnocen i svými vrstevníky a získat v dětské skupině přijatelné postavení“ (Vágnerová, 2008). Vztah s rodiči, ale i se sourozenci je důležitým jevem pro samotné chování žáka a tím získává pocit jistoty a bezpečí.

Období školního věku se tedy vyznačuje důležitým nástupem do školy, kde žák získá určitou roli; učí se novým věcem, poznatkům a vytváří si nové vztahy mezi vrstevníky. V období staršího školního věku prochází dítě nejen biologickými, ale i psychickými změnami. Projevují se změny nálad, snaží se osamostatnit od rodičů a začíná stále více používat logické paměti a myšlení.

Toto období je podle mě pro dítě velmi průlomové, prochází zde několika změnami a je takovým přelomem mezi dětstvím a dospělostí.

3 Trávení volného času žáků

Tato kapitola je zaměřena na definici, význam a funkci volného času. Jsou zde také vymezeny volnočasové aktivity žáků, kluby, které mohou navštěvovat, různé centra, školní družiny nebo různé sportovní organizace.

Mnoho z nás vždy přemýšlí jak vyplnit svůj volný čas, jak ho aktivně strávit. Proto nám město, ve kterém žijeme, nabízí mnohé aktivity pro trávení volného času.

3.1 Definice a funkce volného času

Volný čas definovalo mnoho odborníků z různých oborů, jejich názory se někdy prolínají, ale také se někdy hodně odlišují. První pokusy o vymezení pojmu volný čas byly již v období starověkého Řecka, kde se o tohle pokusil Aristoteles. Ten za volný čas považoval čtení veršů, setkávání se s přáteli a poslouchání hudby; za volný čas neřadil lenošení ani nicnedělání.

„Ve středověku byl volný čas vnímám jako časový úsek, který je věnován rozjímání a modlitbám, ale také různým zábavám, hrám a tancům“ (Hodaň, Dohnal, 2005, s. 53).

V období renesance byl volný čas minimalizován, neměl vůbec žádný význam. V popředí především stála práce, která zde byla nejvíce preferována.

Pro dnešní dobu je volný čas především chápán jako doba mimo práci, doba, kterou si člověk určuje a plánuje sám, tak jak on chce. Je to čas, který věnujeme sami sobě.

„Existují četné pokusy definovat volný čas předvádějící značnou variabilitu jednotlivých pojetí, sahajících od zdůrazňování některých ekonomických, filozofických, sociologických, psychologických, pedagogických a kulturně kritických momentů až k negaci významu takových způsobů vysvětlování“ (Vážanský, 2001).

Jedna z možných definic volného času zní: „Volný čas je čas, se kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, jež zůstane z 24 hodin po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 283).

„Volný čas (angl. leisure time, franc. le loisir) je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život“ (Hofbauer, 2004, s. 13).

Dle Vážanského (2001) má volný čas dopřát jedinci možnost odpočinku, rekreace, relaxace a oddechu. Není to jen pasivní trávení volného času jako je spánek, sledování médií ať již televize, rádia nebo tisku. Dále to může být hraní počítačových her a podobně. Člověk má tendenci trávit svůj volný čas aktivně. Rád a hodně pěstuje své koníčky. Chodí na vycházky, sebevzdělává se, navštěvuje koncerty, kina nebo divadla.

Pokud se zaměříme přímo na osoby se zrakovým postižením, tak jejich možnosti trávení volného času jsou hodně omezené a to z důvodu typu jejich zrakového postižení. Ale v dnešní době již existuje spousta speciálních center volného času, klubů, školních družin a sportovních organizací, které pro osoby se zrakovým postižením nabízejí různé aktivity.

Volný čas je sám o sobě pro každého jedince, především pro děti a mládež, důležitý a právě na tuto důležitost upozorňuje Spousta (1994), protože podle něj můžeme ze způsobů trávení volného času vyčíst aktuální stav osobnosti a zájmovou a hodnotovou orientaci mladého člověka. V tomto věkovém období se navíc ještě zvyšuje nevole k jakémukoliv organizování a řízení volného času a dospělí by se v tomto období měli orientovat spíše pouze na starost o dostatečně širokou nabídku volnočasových aktivit.

Hofbauer (2004) rozděluje tři základní funkce volného času. Mezi hlavní funkce řadíme **odpočinek**, při kterém se nám obnovují (regenerují) pracovní síly, **zábavu**, zde se obnovují duševní síly a **rozvoj osobnosti**, zde řadíme vše, co děláme pro sebe, naše vnitřní motivace (spoluúčast na vytváření kultury). Hofbauer ve své knize mimo jiné uvádí i další možnosti rozdělení funkcí volného času. Uvádí v ní například, že „Roger Sue, soudobý francouzský sociolog volného času, jako jeho definice uvádí :

- Psychosociologickou (uvolnění, zábavu, rozvoj);
- Sociální (socializaci, symbolickou příslušnost k některé sociální skupině);
- Terapeutickou (zahrnuje hledisko zdravotní, smyslový rozvoj, prevenci chorob, zdravý životní styl);
- Ekonomickou (pozitivní vliv na uplatnění člověka v profesní činnosti, výdaje účastníků vynakládané na aktivity volného času, pojetí volného času jako prožívání, anebo pouhé spotřeby vedoucí k odcizení“ (Hofbauer, 2004).

Na volný čas má především velký vliv samotná pedagogika. Ve většině případů je to právě pedagog nebo jiná osoba, která ovlivňuje způsob trávení volného času. V jednotlivých zemích se postupem času rozvíjela výchova mimotřídní, mimoškolní a mimo vyučování.

Pojem výchova mimotřídní vymezil Hofbauer (2004) jako aktivity realizované školou mimo povinnou školní výuku. Tato výuka se může uskutečňovat ve školní knihovně,

prostřednictvím žákovské samosprávy, ve školním časopisu nebo také v rámci školních kroužků, mezi které můžeme zařadit sportovní hry či jiné aktivity nabízené danou školou.

„Pojem výchova mimoškolní pojmenovává činnosti uskutečňující se mimo školu, například ve sdruženích a zařízeních volného času“ (Hofbauer, 2004).

Oba tyto pojmy byly v pozdější době nahrazeny jedním pojmem a to pojmem výchova mimo vyučování. „Na výchově v době mimo vyučování se podílí rodina, škola, zařízení pro výchovu mimo vyučování, některé další subjekty a jiné společenské vlivy“ (Pávková a kol., 2008). Pávková a kol. (2008) v publikaci vymezují výchovu mimo vyučování jako výchovu probíhající mimo povinné vyučování, jako výchovu institucionálně zajištěnou nebo výchovu, která se uskutečňuje převážně ve volném čase.

Tato výchova se dá realizovat ve školních družinách, školních klubech, ve střediscích pro volný čas dětí a mládeže nebo například v domovech mládeže.

Volný čas potřebuje každý jedinec. Tak jako má svůj volný čas žák bez zdravotního postižení, tak i žák se zrakovým postižením má svůj volný čas. Má právo se zapojovat do stejných aktivit jako žák bez postižení. Svůj volný čas mohou trávit v různých kroužcích, které mohou být například zaměřeny na sport, hry, rukodělné činnosti nebo na hru na hudební nástroj apod. Mimo jiné svůj volný čas mohou trávit s rodiči nebo se svými vrstevníky, především v období puberty. V dnešní době se stále více objevuje trend trávení volného času u počítačových her, na internetu nebo u televize.

3.2 Družiny, kluby, centra volného času, organizace a různé aktivity

Různé aktivity ve volném čase se uskutečňují v rámci institucí, které nabízejí prostory pro různé činnosti ve volném čase. Mezi tyto instituce můžeme například zařadit různé školní družiny a školní kluby, střediska pro volný čas dětí a mládeže, domovy mládeže.

Školní družinu a školní kluby definuje Pávková (2008) jako výchovná zařízení, která jsou základní formou výchovy mimo vyučování a péče o děti zaměstnaných rodičů v průběhu školního roku a podle potřeby i o prázdninách. „Školní družiny jsou určeny žákům 1. - 5. ročníků a školní kluby žákům 6. - 9. ročníků“ (Pávková, 2008). Školní družiny jsou většinou zřizovány u základních škol. Ve školní družině tedy žák tráví svůj volný čas, protože oba rodiče jsou zaměstnaní a jejich pracovní doba je delší než vyučování jejich dítěte. Žák ve školní družině může vypracovat domácí úkoly, které mu byly zadány ve vyučování nebo zde může odpočívat a hrát si s ostatními spolužáky. Mohou zde také hrát například míčové hry,

číst si, zpívat, poslouchat hudbu nebo dokonce tančit. Vychovatelé ve školní družině také mohou pořádat výlety do přírody. Žáci si v přírodě oddechnou, uvolní, rozvíjí své poznávací procesy, rozšiřují si například vědomosti a učí se novým věcem.

„Střediska pro volný čas dětí a mládeže jsou domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností. Jejich posláním je naplňovat rekreační a výchovně-vzdělávací funkci širokou zájmovou působností“ (Pávková, 2008). Střediska jsou zaměřena na určitý typ zájmů dětí a mládeže. Jejich zájmová činnost je organizována v různých útvarech, mezi které můžeme zařadit kroužky, soubory, různé kluby nebo kurzy. Pávková (2008) charakterizuje tyto útvary takto: kroužky jsou menší zájmové útvary, které se zaměřují zpravidla na vnitřní život útvaru, řadíme sem například rybářský kroužek, modelářský či čtenářský kroužek. Za soubor označuje zájmový útvar, jehož činnost směřuje k veřejné produkci výsledků činnosti, jako například hudební, taneční, pěvecký nebo divadelní soubor. Zpravidla má závaznější strukturu a má více členů než kroužek. Klub je zájmový útvar s volnější organizační strukturou a kurz definuje jako útvar s vymezenou délkou trvání (zpravidla kratší než jeden rok) a jeho činnost směřuje k osvojení určitého množství vědomostí či dovedností, například kurz vaření. Po ukončení kurzu je všem účastníkům vydáno osvědčení o absolvování.

Žák dále může ještě navštěvovat domovy mládeže. „Domov mládeže je školské zařízení, které zabezpečuje žákům středních a vyšších odborných škol kvalifikované výchovné působení, ubytování a stravování“ (Pávková, 2008).

Existují i další organizace, které se zaměřují na výchovu nejen dětí, ale i dospělých. Lze sem zařadit organizace jako jsou Sokol, Junák nebo další velmi známá organizace Pionýr. Sokol je jedno z nejpočetnějších občanských sdružení v České republice. Jeho oficiální název je Česká obec sokolská. Sokol je považován za spolek, který se věnuje převážně sportům, pohybovým aktivitám v sokolských oddílech a kulturní činnosti. Junák, jinak řečeno skaut, dle Pávkové (2008) je organizace, která působí ve více než 214 státech a teritoriích světa a sdružuje na 39 milionů skautů a skautek. Tato organizace se snaží vést děti ke samostatnosti, ke spolupráci, postavit se na vlastní nohy a aby děti převzali zodpovědnost za svůj život. Jako poslední organizace, která byla zmíněna byl Pionýr. Pionýr je velmi známá dětská organizace, je dobrovolná a nezávislá. „Definuje se jako demokratické, dobrovolné, samostatné, na politických stranách, hnutích a ideologiích nezávislé sdružení dětí, mládeže a dospělých. Zabývá se vzdělávací, kulturněvýchovnou, zájmovou a solidární činností“ (Pávková, 2008).

Prostory pro trávení volného času se nemusí nacházet pouze v institucích, ale mohou se také nacházet a uskutečňovat například v parcích, na hřištích nebo někde v přírodě. Trávení volného času vhodným způsobem je pro každého jedince způsob, jak si odpočinout od

povinností, které mají v práci či ve škole. A i pro děti se zrakovým postižením se nachází mnoho možností jak strávit, vyplnit, svůj volný čas.

II. Praktická část

4 Význam volnočasových aktivit u žáků se zrakovým postižením

Praktická část bakalářské práce se zabývá volným časem žáků se zrakovým postižením, způsobem a možností trávení volného času a volnočasovými aktivitami. Právě volnočasové aktivity velmi ovlivňují život nejen žáků, ale i dospělých se zrakovým postižením.

4.1 Cíl šetření

Hlavním cílem šetření je zjistit využití volného času žáků se zrakovým postižením. Úkolem tedy bylo zjistit:

- jak nejčastěji žáci s různým stupněm zrakového postižení tráví svůj volný čas,
- kde žáci s různým stupněm zrakového postižení tráví svůj volný čas,
- jak moc se žáci se zrakovým postižením věnují sportům,
- s kým obvykle tráví svůj volný čas.

Praktická část bakalářské práce je zpracována kvalitativním výzkumem. Z metod kvalitativního výzkumu byl vybrán rozhovor (interview). K přesnějšímu upřesnění byl použitý polostandardizovaný rozhovor.

„Rozhovor je obvykle nestrukturovaný, to znamená, že znění otázek a jejich pořadí nejsou připravené dopředu. Rozhovor má často neformální, uvolněný charakter. Má vlastnost přátelského rozhovoru a osoba někdy ani neví, že jde o rozhovor. Cílem rozhovoru je zjistit, jak osoby interpretují svět kolem sebe, jaké významy připisují důležitým událostem ve svém životě“ (Gavora, 2010).

Vyšetřovanými osobami byli žáci s různým stupněm zrakového postižení.

Charakteristika šetření:

Průzkum je zaměřen na žáky ve věku 11-15 let se zrakovým postižením. Rozhovory jsou uskutečněny s pěti žáky. Nejmladšímu žákovi bylo 11, nejstaršímu 15 let. Další účastníci byli ve věku 13 a 14 let. Všichni z dotazovaných mají svůj handicap vrozený. Tři

z dotazovaných žáků mají vrozenou praktickou nevidomost, jeden z dotazovaných má zbytky zraku a poslední z dotazovaných má slabozrakost s přidruženým lehkým mentálním postižením.

Záznam rozhovoru:

Rozhovory jsou uskutečněné pomocí komunikace přes internet, protože děti jsou z jiného města nebo moc zaneprázdňené a tak osobní setkání by bylo složitější. Proto se rozhovor s nimi uskutečnil pomocí facebooku, emailu či skypu.

Rozhovory byly nejdříve napsané na papír, poté přepsané a zpracované do praktické části.

4.2 Analýza šetření

Rozhovor č. 1

Prvním dotazovaným je Karel, kterému je 14 let. Karel je prakticky nevidomý již od narození. Karel žije na vesnici v rodinném domě se svými rodiči a třemi sourozenci, kteří jsou všichni bez zrakového postižení. V domě s nimi také žije pes, který prošel výcvikem vodících psů a doprovází Karla při každodenní činnosti. Mateřskou školu nenavštěvoval, byl doma s matkou. Na základní školu již chodil do Olomouce jako integrovaný žák.

Svůj volný čas tráví Karel s rodiči a se svým psem doma. Karel nemá moc kamarádů, a proto nikam nechodí. Ve škole si bohužel s dětmi moc nerozumí, a proto je od nich izolovaný a nenavazuje žádné kontakty. Nenavštěvuje žádný kroužek a nemá moc zájmů. Doma pomáhá mamince s vařením, věnuje se svému psovi, cvičí ho a hraje si s ním. V domě mají ještě jednoho domácího mazlíčka, také psa, a tak ve svém volném čase chodí s oběma psy na procházku, při které ho doprovází jeden z rodičů nebo jeden ze sourozenců. Svůj volný čas také hodně tráví na počítači, kde moderuje své vlastní rádio. Právě tohle je jeho jediný velký koníček.

Pokud by byl Karel bez zdravotního postižení, tak by si chtěl určitě vyzkoušet jízdu na kole a hrát si s ostatními dětmi venku různé hry.

Rozhovor č. 2

Druhým dotazovaným je Petra, které je 13 let. Petra má takový stupeň poškození zraku, který je souhrnně označován jako zbytky zraku. Petra se částečně orientuje v osvětleném

prostoru. V dnešní době umí psát jak černotiskem, tak i Braillovým písmem. Petra bydlí v menším městě kousek od Olomouce. Mají dvougenerační dům, takže bydlí i s babičkou a dědou, kteří bydlí v prvním patře domu a Petra s rodiči a dvěma sourozenci bydlí v druhém patře. U domu mají velkou zahradu s bazénem, kde se každé léto koupou. Navštěvuje speciální základní školu pro zrakově postižené v Olomouci. Do školy se většinou těší, někdy se jí tam ale vůbec nechce.

Svůj volný čas tráví se svými sourozenci, hrají si spolu doma nebo všichni tři navštěvují Skaut. Petra tam moc ráda chodí, protože tam má spoustu kamarádů. Nejvíc ji baví různé soutěže, hry a výlety, které v rámci Skautu podnikají. Petra také chodí do pěveckého sboru, se kterým jezdí na různé soutěže. Se sborem se podívala po Evropě a doufá, že se podívá například i do Ameriky. Volný čas tráví také se svojí nejlepší kamarádkou, která ji tvoří různé účesy, make-up, lakuje jí nehty, různě se oblečou a poté dělají spolu šílené fotografie. Povídají si spolu o všem možném, především o klucích a dále také spolu rády poslouchají oblíbenou muziku. Petra také ve svém volném čase chodí s mamkou plavat.

Po malém zamyšlení nad otázkou, co by dělala ve svém volném čase, kdyby nebyla ničím omezena vyhrkla, že by strašně ráda jela někam na lyže. Také by si konečně mohla podle sebe vybrat oblečení a přesně by věděla co jí sluší a co ne. Nakonec rozhovoru dodala, že by strašně ráda chtěla vidět na vlastní oči Justina Biebera.

Rozhovor č.3

Třetím dotazovaným byla Lucie, které je 11 let. Od narození je prakticky nevidomá. Příčina jejího postižení není doposud známá. Žije s rodiči a mladším bratrem, který je bez zdravotního postižení, v panelovém bytě v centru Brna. Momentálně navštěvuje základní školu pro nevidomé v Brně. Také navštěvuje speciálněpedagogické centrum, které sídlí přímo u školy.

Ve svém volném čase se Lucie snaží naučit hru showdown. Tahle hra je pro dva nebo čtyři hráče, kteří se snaží střílet gól do soupeřovi branky. Podobá se klasickému stolnímu tenisu. Také navštěvuje školní družinu a kroužky, které ji škola nabízí. Lucka navštěvuje šachový kroužek a také výuku prostorové orientace. Ve speciálněpedagogickém centru navštěvuje také ve volném čase výuku čtení a psaní bodového písma. Nejvíce času tráví se svými rodiči a se svými spolužáky. Se svými rodiči nejčastěji chodí na výlety nebo hrát bowling. Nejvíce volného času tráví ve škole, moc ráda tam chodí a každý den se tam těší. Když není ve škole, tak ráda podniká výlety s rodiči nebo si jde hrát se svými spolužačkami.

A jako správná pubertáčka tráví hodně svého volného času na počítači, kde hraje hry nebo si povídá s kamarády na facebooku či skypu, který slouží ke komunikaci přes internet.

Kdyby Lucie neměla žádné postižení, tak by se určitě chtěla věnovat snad všem sportům a hlavně by o hodně víc cestovala než doteď. Chtěla by hrát volejbal, fotbal, zkusit si lézt po skalách nebo třeba bungee jumping.

Rozhovor č.4

Čtvrtým dotazovaným je Petr, kterému je 13 let. Od narození je nevidomý. Petr má jednoho sourozence, který je zcela zdravý a bydlí se svými rodiči v jedné malé vesničce blízko Brna. Do školy tedy chodí do speciální základní školy pro zrakově postižené v Brně.

Svůj volný čas nejčastěji tráví doma s rodiči a se svým sourozencem. Moc přátel nemá, pouze ty, které poznal v rámci počítačové hry World of Tanks, kterou hraje každý den nebo spolužáky ze třídy. Dalo by se říct, že je na hře docela závislý. Doma se dále rád věnuje své oblíbené muzice nebo rád čte knihy různého žánru a časopisy, především o tancích. V rámci školních kroužků Petr navštěvuje kroužek keramiky. Je to jeho nejoblíbenější kroužek a chodí tam moc rád. Naučil se zde mnoha dovednostem, zapojuje svou fantazii, kterou poté občas použije i ve výše zmíněné hře. Ve volném čase, kromě hry na počítači, rád hraje showdown a bowling. Občas chodí i na procházky se svým vodícím psem. S rodiči mimo jiné navštěvuje kino a různé koncerty.

Kdyby viděl, rád by se věnoval především sportu, a to fotbalu, který by hrál závodně. V zimě by zase rád jezdil na lyžích. Ale ani na jednu z činností si netroufá. Po chvíli Petr ještě dodá, že by se někdy rád chtěl podívat na televizi.

Rozhovor č.5

Pátým dotazovaným je Zdena, které je 15 let. Od narození trpí slabozrakostí a navíc má přidružené lehké mentální postižení. Zdena nemá žádného sourozence a žije se svými rodiči v rodinném domě v Brodku u Přerova. Do mateřské školy nenastoupila, byla doma s maminkou, která se o ni starala. Na základní školu chodí do Brodku u Přerova jako integrovaná žákyně.

Svůj volný čas nejčastěji tráví posloucháním audio knížek, ráda poslouchá hudbu a sleduje filmy, ráda chodí na procházky. Nejčastěji je tedy doma nebo v blízkém parku poblíž jejího domu. Zde se setkává se svými přáteli, chodí spolu společně hrát bowling, v létě navštěvují koupaliště ve vedlejší vesnici. S maminkou chodí na procházky po vesnici a občas zabloudí do místní cukrárny na něco dobrého. Ráda by se vyrovnala svým vrstevnicím, chtěla

by chodit na různé párty a na nákupy. To ale kvůli svému handicapu nemůže, protože ji rodiče bez jejich dohledu nechtějí pustit. A aby šli rodiče se Zdenou třeba na párty nepřipadá v úvahu, moc by se prý za ně styděla. Ale už se strašně moc těší až začne chodit na střední školu, kde pozná spoustu nových lidí a moc se těší až bude navštěvovat taneční. Moc ráda tančí, ale do žádného kroužku ji maminka nechce zapsat.

Kdyby Zdena měla naprosto v pořádku zrak tak by zcela jistě chtěla samostatně jezdit na kole, trávila by více času s přáteli a hodně by cestovala, aby mohla vidět v jak krásné zemi žije.

4.3 Závěr šetření

Po shrnutí všech rozhovorů a zodpovězených otázek se dá usoudit, že využívání volného času a volnočasových aktivit je velmi individuální. Nabídka volnočasových aktivit je velmi různorodá a žáci s těžkým zrakovým postižením mohou vykonávat snad všechny možné aktivity. Ale ne všem aktivitám se mohou věnovat samostatně. Například jízda na kole nebo malování je pro tyto žáky velmi náročné a právě při těchto činnostech určitě žáci budou potřebovat asistenci nějaké jiné osoby, která je bez zdravotního postižení. Právě proto také většina z dotazovaných respondentů při zamyšlení nad tím, kdyby neměli žádné omezení, co by nejraději dělali, odpovídali že by chtěli jezdit na kole, dívat se na televizi a spoustu dalších činností, které bez asistence jen těžko mohou dělat.

Žáci ale ještě nemají takový rozlet činností, které mohou vykonávat. Mohou navštěvovat kroužky, které jim nabízí škola, různé kroužky v rámci nějaké organizace nebo spolky.

Dotazovaní žáci nejčastěji svůj volný čas tráví převážně s rodiči a se svými sourozenci. S těmi převážně podnikají různé výlety, procházky nebo aktivity doma. Hrají různé hry nebo si povídají vymyšlené příběhy. Mezi další častou aktivitu žáků můžeme zařadit čtení knih nebo časopisů, počítačové hry a nějaké rukodělné činnosti, na které jsou žáci s těžkým zrakovým postižením velmi šikovné. Tři z dotazovaných navštěvují kroužky v rámci školy, například šachový kroužek, kroužek keramiky nebo výuku prostorové orientace. Další oblíbené aktivity jsou showdown, bowling, sledování filmů, poslouchání hudby, kino nebo jiné kulturní akce.

Svůj volný čas tedy tráví převážně doma, ve škole, školních kroužcích nebo ve spolcích, například v rozhovoru zmiňovaný Skaut. Doma ho převážně tráví s rodiči a se sourozenci, ve

škole, školních kroužcích, ho tráví se svými vrstevníky a spolužáky a jako další možností je, že svůj volný čas mohou trávit se svými kamarády někde venku nebo se známými, se kterými se seznámili přes internet v rámci facebooku nebo her.

Dalším cílem v rámci rozhovoru bylo zjistit jak moc se dotazovaní žáci věnují sportům. Pouze tři z dotazových se věnují nějakému sportu. Ostatním v tom brání především jejich handicap, jejich stupeň postižení. Jediný z dotazovaných Karel nedělá žádný sport, je raději doma s rodiči a ani ho sport neláká. Petra sice nedělá žádný sport, ale věnuje se aktivně zpěvu v pěveckém sboru a občas s maminkou vyrazí na bazén si zaplavat. Lucie, Petra i Zdena se aktivně věnují showdownu a Petr se Zdenou chodí hrát bowling.

Šetřením bylo zjištěno, že žáci v menší míře navštěvují různé organizace nebo se zabývají sportem. Žáci spíše tráví svůj volný čas se svými rodiči nebo vrstevníky ve škole a školních kroužcích. Ze sportů mají spíše strach, než by raději zkusili jaké to je třeba jezdit na kole. Samozřejmě tuhle činnost je třeba provádět za asistence.

4.4 Doporučení pro praxi

Trávení volného času je pro každého žáka velmi individuální, je především závislé na stupni postižení. Dle průzkumu v praktické části je známo, že většina z dotazovaných nemá zájem aktivně sportovat, proto většinou zůstávají raději doma s rodiči. Žáci mohou svůj volný čas trávit s žáky nebo spolužáky se stejným postižením a nebo se žáky bez zdravotního postižení. Mohou se setkávat ve škole v rámci kroužků nebo mimo školu. Pro žáky je nejvhodnější setkávat se s vrstevníky a zapojovat se do různých činností, pak by mohli být správně připraveni na socializaci. Pro pedagoga je důležitá znalost komplexní speciálněpedagogická diagnostika žáků, protože dále se pak lépe odvíjí činnost s žákem a pedagog z ní potom vychází.

Na začátku by se do celého procesu měli nejvíce zapojovat rodiče žáka. Už od dětství mají rodiče velmi velký vliv na rozvoj žáka. Samotní rodiče mají ten vliv na to, jak a s kým žáci tráví svůj volný čas a velmi své děti ovlivňují. Tedy rodiče by měli hrát významnou roli ve volnočasových aktivitách svých dětí. Měli by je více podněcovat k aktivitám a ne je raději nechávat doma. Také škola by měla být významným faktorem, který ovlivňuje žáky. Ve školách by měli být žáci se zrakovým postižením více zapojováni do aktivit školy a také by měli být více informováni o možnostech a způsobu trávení volného času, které škola nabízí. Žáci na základní škole nemají takový rozsah informací o možnostech jako dospělí jedinci.

Právě proto se žáci raději vztahují k domovu než aby se zajímali o nějakou zájmovou činnost. Oni zpravidla o nich ani neví. Neví, že existují různé kluby, spolky nebo sportovní kluby právě pro ně. Málo lidí jim o nich řeknou a rodiče ve většině případech raději mlčí, aby měli své děti doma v bezpečí.

Nejenom škola a rodiče by se měla více zapojovat. Speciální pedagogové nebo různí pedagogové, vychovatelé by mohli více zapojit tyto žáky v rámci mimoškolní výuky. Žáci se mohou zúčastnit různých kroužků, navštěvovat různé spolky nebo se zapojovat do různých sportovních aktivit. A právě tyto organizace by se mohly lépe prezentovat, zapojovat více žáky se zrakovým postižením, aby mohli plnohodnotně využít svůj volný čas.

Za zmínku také stojí, že bychom měli respektovat žákovi schopnosti a možnosti, jeho individuální možnosti a jestli mu vůbec nabízená aktivita plně vyhovuje tak, aby ji dále s nadšením navštěvoval a aby například přivedl své kamarády. Pedagogové a vychovatelé nejsou pouze od toho, aby žáky více zapojovaly do činností nebo je přesvědčovaly, aby vůbec nějakou činnost vykonávaly, ale jsou zde také pro to, že žáky mohou motivovat. Nenutí je ale k něčemu, co žáci sami nechtějí. Jen je podněcuje k činnostem, které jim vyplní vhodně jejich volný čas.

Závěr

Bakalářská práce na téma Dítě, žák se zrakovým postižením a jeho volný čas se věnovala možnostem trávení volného času a volnočasovými aktivitami žáků s různým stupněm zrakového postižení. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak žáci se zrakovým postižením tráví svůj volný čas a jestli využívají volnočasové aktivity.

V teoretické části je první kapitola věnována problematice zrakového postižení. Je zaměřena na vymezení pojmu, klasifikaci zrakového postižení, příčiny a důsledky zrakového postižení. Dále je první kapitola věnována osobnosti jedince se zrakovým postižením a také vývoji dítěte s postižením ve školním věku. V další kapitole je vymezen pojem žák a nastíněno vymezení věkového období žáka. Poslední kapitola teoretické části je věnována problematice trávení volného času žáků. Zde je definován volný čas a vymezena jeho funkce. Dále je kapitola zaměřena na možnosti, jak a kde žáci mohou trávit svůj volný čas. A to mohou ve školních družinách, školních klubech, v centrech volného času, různých organizacích, které nabízejí volnočasové aktivity.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na způsob trávení volného času žáků. K tomuto šetření je využito kvalitativní metody a pomocí předem vytvořených otázek je zjišťováno, jak nejčastěji žáci tráví svůj volný čas, s kým ho obvykle tráví a jak moc se věnují sportům. A jako poslední bylo zamyšlení, co by žáci nejraději dělali, pokud by se narodili bez zdravotního postižení.

Z šetření je zjištěno, že trávení volného času je individuální a je na samotném žákovi jak k tomu přistoupí a na co všechno si troufne. Většina z dotazovaných žáků má strach ze sportů, tři z nich maximálně hrají showdown nebo bowling. Ostatní se těmto aktivitám vyhýbají, raději svůj volný čas tráví doma nebo v kroužku, ve kterém nemusejí vykonávat jakoukoliv aktivitu. I přes to, že dotazovaných žáků bylo pouze pět, tak bylo zjištěno, že žáci ještě neví jak velká škála možností na trávení volného času je jim nabízena. V dnešní době raději navštěvují školní kroužky a tím to asi končí. Ale myslím si, že postupem času, jak budou růst, vyvíjet se a poznávat nové věci, tak budou rozhodně svůj volný čas vyplňovat jiným způsobem než ho naplňovali v dětství.

Tedy závěrem by se dalo říci, že děti, které doposud navštěvují základní školu, tak většinou svůj volný čas tráví v prostředí školy nebo doma s rodiči nebo na počítači při komunikaci s vrstevníky.

Seznam použité literatury a zdrojů

CIPRO, Miroslav. *Prameny výchovy. Svazek první – starověk, středověk, 16. a 17. století.* Praha: Nákladem vlastním, 1991.

FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením.* 1. vyd. Olomouc : UP, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

FINKOVÁ, Dita, RŮŽIČKOVÁ, Veronika, STEJSKALOVÁ Kateřina. *Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením.* Olomouc : UP, 2010. ISBN 978-80-244-2517-7. CD-ROM.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* 2.vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana. *Specifické rysy osobnosti postiženého jedince.* In VÁGNEROVÁ, Marie; HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana; ŠTECH, Stanislav. *Psychologie handicapu.* Praha: Vydavatelství Karolinum UK, 1993. ISBN 80-7066-582-3.

HODAŇ, Bohuslav, DOHNAL, Tomáš. *Rekreologie.* Olomouc: Hanex, 2005.

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

KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě.* Praha: Septima, 2001. ISBN 978-80-7216-191-1.

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopedie I.* Olomouc: UP, 1988.

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopedie předškolního věku.* Olomouc: VUP, 2004.

LUDÍKOVÁ, Libuše, RENOTIÉROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika.* Olomouc: VUP, 2003. ISBN 80-244-0873-2.

PÁVKOVÁ, Jiřina. a kol. *Pedagogika volného času*. 4. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

PODLAHOVÁ, Libuše a KOL. *Žák sekundární školy 1* (ed.). Olomouc: VUP, 2008. Distanční opora. Olomouc: VUP 2008. ISBN 978-80-244-3.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

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

SPOUSTA, Vladimír. *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno: Pedagogická fakulta, 1996.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-929-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.

VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4.

ZÁŠKODNÁ, Helena. *Psychopatologie a speciální pedagogika pro první stupeň základní školy a výchovné poradce*. Ostrava: PdF. 1985, s. 117

Internetové zdroje:

CITA. *Charakteristika vývojových období* [online]. [cit. 2013-03-18].

Dostupné z WWW: (<http://www.cita.wz.cz/texty/vp/doc009.html>).

HELPNET. *Sport* [online]. c2007, [cit. 2009-03-01].

Dostupné z WWW: <<http://www.helpnet.cz/zrakove-postizeni/kultura-sport-zajmovacinnost/sport-zrakove-postizenych>>. ISSN 1802-5145.

Braillnet. *Zrakové vady - XVII. Binokulární vidění* [online]. 1995-1999 [cit. 2013-04-15].

Dostupné z: <http://www.brailnet.cz/sons/docs/zrak/17.htm>

CHARLIJEN. *Vývojová psychologie stručně* [online]. 2013 [cit. 2013-03-22].

Dostupné z WWW:

<<http://charlijen.net/wpcontent/uploads/downloads/2010/11/V%C3%BDvojov%C3%A1-psychologie-stru%C4%8Dn%C4%9B.pdf>>.

PROJEKT21. *Vývoj člověka* [online]. 2010 [cit. 2013-03-20].

Dostupné z WWW: <<http://projekt21.cz/dokumenty/jazyk/mluveni/vyvoj%20cloveka.pdf>>.

SONS ČR. *Klasifikace zrakového postižení podle WHO* [online]. c2002-2008, [cit. 2013-03-13]. Dostupné z WWW: <<http://www.sons.cz/klasifikace.php>>.

UNIUM. *Vývojová psychologie* [online]. 2012 [cit. 2013-03-20].

Dostupné z WWW: <<http://www.unium.cz/materialy/up/pf/vyvojova-psychologie-m16716-p3.html>>.

Přílohy

Otázky k rozhovoru:

1. Jak se jmenuje a kolik ti je let?
2. Jaký stupeň je Tvého postižení?
3. Kde bydlíš?
4. Kam chodíš do školy?
5. Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas?
6. Kde nejčastěji trávíš svůj volný čas?
7. S kým nejčastěji trávíš svůj volný čas?
8. Co by jsi dělal/a ve Tvém volném čase, kdybys nebyl/a ničím omezena/a?