

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIÁLNÍ PRÁCE

Anna Češková

**ANALÝZA POTŘEB ZRAKOVĚ POSTIŽENÝCH DĚTÍ
ŠKOLNÍHO VĚKU A JEJICH NAPLŇOVÁNÍ V RÁMCI
ČINNOSTI OBČANSKÉHO SDRUŽENÍ PRO PODPORU
TYFLOTURISTICKÉHO ODDÍLU**

*Se zaměřením na potřeby z oblasti trávení volného
času*

Bakalářská práce

Obor:	Sociální práce
Forma studia:	prezenční
Akademický rok:	2006/2007
Vedoucí bakalářské práce:	PhDr. Pavla Kodymová
Oponent bakalářské práce:	Mgr. Ondřej Hynek DiS.
Datum obhájení:	
Výsledek obhajoby:	

P R O H L A Š U J I ,

že předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní veškeré prameny, které jsem použila.

V Praze, dne 21.8.2007

Podpis:

Mé poděkování patří především PhDr. Pavle Kodymové za vstřícnost a za mnoho užitečných podnětů, které mi poskytla, při vedení této práce. Mé poděkování patří také dětem navštěvujícím oddílové schůzky Tyfloturistického oddílu, které byly ochotny věnovat svůj čas a pozornost rozhovorům se mnou. Dále bych ráda poděkovala kolegům z Občanského sdružení pro podporu Tyfloturistického oddílu, kteří se mnou o této práci hovořili a podělili se se mnou o mnoho zajímavých myšlenek.

Obsah :

Úvod	6
1. Základní potřeby	9
1.2 Potřeby a jejich rozdělení	9
1.2 Potřeby dětí s postižením	10
2. Vývoj dítěte ve školním věku	12
2.1 Vymezení školního věku	12
2.2 Tělesný vývoj ve školním věku	13
2.3 Kognitivní vývoj ve školním věku	15
2.4 Emoční vývoj ve školním věku	17
2.5 Socializace v raném a středním školním věku	18
2.6 Socializace ve starším školním věku	23
3. Zrakové postižení a jeho vliv na osobnost jedince	26
3.1 Vymezení základních pojmů	26
3.2 Zrakové vady – jejich typy a stupně	27
3.3 Vliv zrakového postižení na osobnost	30
3.4 Akceptace postižení	30
3.5 Vliv zrakového postižení na vývoj poznávacích procesů	32
3.6 Vliv zrakového postižení na socializaci	32
4. Specifika vývoje zrakově postižených dětí ve školním věku	35
4.1 Nástup do školy	35
4.2 Zrakově postižené dítě v raném a středním školním věku	37
4.3 Zrakově postižené dítě ve starším školním věku	41
5. Zrakově postižené děti školního věku a volný čas	45
5.1 Volný čas	45
5.2 Volný čas zrakově postižených dětí	47
6. Občanské sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu	50
6.1 Základní popis sdružení a jeho historie	50
6.2 Cíle Občanského sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu	51
6.3 Činnost Občanského sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu	53
7. Výzkumná část	56

8. Úloha Sdružení v naplňování potřeb zrakově postižených dětí	
školního věku.....	75
Závěr.....	80
Použitá literatura	84
Internetové zdroje.....	85
Další zdroje	86
Seznam tabulek	86
Seznam příloh	87

Úvod

Od září roku 2003 působím jako dobrovolný pracovník v Občanském sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu (dále jen Sdružení). Jedná se o sdružení, které organizuje volnočasové aktivity pro zrakově postižené děti (letní tábory, víkendové výlety, pravidelné oddílové schůzky a jiné činnosti). Již od začátku svého působení ve Sdružení jsem se zamýšlela nad tím, zda činnosti, které tato organizace zrakově postiženým dětem nabízí, odpovídají jejich potřebám. Zamýšlela jsem se také nad tím, jaké místo má Sdružení v systému péče o zrakově postižené děti.

Tyto otázky se pro mě staly ještě aktuálnějšími ve chvíli, kdy jsem se jako člen Rady Sdružení v rámci psaní projektů a žádostí o granty ocitla před úkolem napsat, jaké konkrétní cíle Sdružení svými aktivitami sleduje. Zjistila jsem, že cíle definované ve Stanovách Sdružení jsou velice obecné a navíc není jasné, zda odpovídají tomu, jaké potřeby zrakově postižené děti v současnosti skutečně mají a zda se nepřekrývají s cíli, které si kladou jiné instituce (např. škola). Sdružení nemá k dispozici žádnou studii, která by se touto otázkou zabývala.

V této práci se snažím zjistit, jaké potřeby¹ (především v oblasti trávení volného času) zrakově postižené děti mají a jaké z těchto potřeb by svou činností mohlo Sdružení naplňovat. Zaměřuji se na zrakově postižené děti školního věku.

Již v úvodu své práce bych chtěla upozornit na to, že pokud hovořím o potřebách zrakově postižených dětí, nemám tím na mysli, že by tyto děti měly jiné základní potřeby než ostatní děti. Mám tím na mysli spíše nutnost postupovat v naplňování některých základních potřeb u zrakově postižených dětí odlišným způsobem (např. odlišný způsob naplňování potřeby stimulace než u dětí bez zrakového postižení). Tomuto tématu se více věnuji v první kapitole práce.

¹ To jak je pojem potřeby chápán v této práci uvádím v první kapitole práce.

Výstupem práce by mělo být přezkoumání cílů, které si Sdružení klade a případně navržení cílů nových.

V teoretické části práce se výše uvedených cílů snažím dosáhnout tím, že z odborné literatury vybírám ty poznatky, které nejvíce vypovídají o potřebách zrakově postižených dětí školního věku vztahujících se k trávení volného času.

První kapitola práce se věnuje vymezení základních potřeb člověka a dítěte. Zabývá se také tím, v čem jsou specifika potřeb zrakově postižených dětí (zda se od potřeb ostatních dětí liší či neliší). Druhá kapitola pojednává obecně o vývoji dítěte ve školním věku. Její součástí je vymezení potřeb dětí v tomto vývojovém období. V třetí části práce se zabývám zrakovým postižením, jeho druhy a stupni a tím, jaký vliv může mít zrakové postižení na osobnost jedince. Čtvrtá kapitola pojednává o tom, jaká specifika obnáší vývoj zrakově postižených dětí ve školním věku a jaký vliv mají tato specifika na potřeby dětí. V páté kapitole je vysvětlen pojem volný čas a jsou zde popsány jeho hlavní funkce. Zabývám se zde také tím, jaký význam má volný čas pro zrakově postižené děti a jaké možnosti jeho trávení tyto děti mají. Šestá kapitola je věnována základním informacím o Občanském sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu, o jeho fungování, cílech, které si klade a o jeho činnosti.

Ve výzkumné části této práce jsem se rozhodla zaměřit na zrakově postižené děti navštěvující pravidelné schůzky Tyflosturistického oddílu. Jako výzkumný vzorek jsem zvolila všechny děti, které navštěvují tyto schůzky ve školním roce 2006/2007. Pomocí řízených rozhovorů zjišťuji, jak tyto děti tráví svůj volný čas, jak by si jej přály trávit, jak jsou spokojeny s dosavadní nabídkou Sdružení a jaké změny by v ní případně uvítaly. Zjišťuji také, z jakých důvodů se děti aktivit Sdružení účastní. Zjišťuji tedy, jak děti hodnotí to, jak v současnosti tráví svůj volný čas, jak hodnotí současnou nabídku Sdružení a jaká přání mají v těchto oblastech.

Uvědomuji si, že jen na základě tohoto výzkumu nelze formulovat závěry o tom, jaké potřeby zrakově postižené děti využívající služeb

Sdružení mají. K formulování těchto závěrů by bylo nutné provést ještě další výzkum. Například by se dalo zkoumat, jak potřeby zrakově postižených dětí vnímají jejich rodiče, učitelé, jak je vnímají dospělí zrakově postižení jedinci.

Tato práce shrnuje teoretické poznatky z dané oblasti a uvádí výsledky řízených rozhovorů s dětmi využívajícími služeb Sdružení. Závěry v ní formulované by mohly sloužit jako východiska k dalšímu výzkumu a k diskusi mezi členy Sdružení. S tímto vysvětlením závěry své práce také předložím Radě Sdružení.

1. Základní potřeby

Tato práce se věnuje potřebám zrakově postižených dětí. Je proto důležité upřesnit si, co pojmem potřeby rozumíme. Na začátku první kapitoly uvádím, v jakém smyslu je pojem potřeby používán v této práci. Dále uvádím základní členění potřeb člověka a dítěte, z kterých budu v celé práci vycházet. V této kapitole se věnuji také základnímu vymezení potřeb zrakově postižených dětí.

1.2 Potřeby a jejich rozdělení

Gillernová (2000, s. 43) definuje pojem potřeby jako „... subjektivně pociťovaný nedostatek (resp. nadbytek) něčeho nezbytného pro život jedince...“. V této práci je ale pojem potřeby používán v širším významu. Za potřebu je považován jak subjektivně, tak objektivně daný nedostatek něčeho nezbytného nejen pro přežití jedince, ale také pro zdárný vývoj jeho osobnosti a pro jeho zařazení do společnosti a uplatnění se v ní. Vycházím z členění potřeb člověka podle Maslowa (IN Drapela, 2001, s. 138 - 140) a z členění potřeb dítěte podle Matějčka (1995)

Podle Maslowa (IN Drapela, 2001, s. 138 - 140) jsou potřeby uspořádány hierarchicky. To znamená, že určitá potřeba se může objevit ve vědomí až poté, co je naplněna (alespoň do určité míry) potřeba, která má vyšší důležitost. Maslow (IN Drapela, 2001, s. 138 - 140) vytvořil hierarchicky uspořádaný systém lidských potřeb. Potřeby dělí na nižší (potřeby fyziologické a potřeba bezpečí), vyšší (potřeba lásky a potřeba úcty) a metapotřeby. Nižší potřeby zajišťují přežití jedince, vyšší potřeby se vztahují k duševní pohodě a rozvoji osobnosti. Přejít k metapotřebám, které jsou vrcholem lidského potenciálu, tvoří potřeba sebeaktualizace. Vývojově nejzákladnější jsou potřeby fyziologické, patří k nim např. potřeba výživy a potřeba kyslíku. Další stupeň tvoří potřeba jistoty a bezpečí (potřeba nepociťovat úzkost a zmatek, potřeba řádu a struktury). K vyšším potřebám patří potřeba lásky a náležitosti, jedinec touží někam náležet, touží po citovém vztahu.

Další z vyšších potřeb je potřeba úcty a uznání, jedná se jak o sebeúctu, tak o úctu druhých. Nejvyšší je potřeba sebeaktualizace, jedná se o potřebu využít svůj potenciál. Vývojově nižší potřeby musí být alespoň do jisté míry uspokojeny, aby se mohly stát naléhavými potřeby vývojově vyšší.

Matějček (1995) uvádí, že kromě potřeb biologických (jako je potrava, teplo aj.), jejichž uspokojování je životně nutné, existují také základní psychické potřeby, které musí být správně a ve správný čas naplňovány, aby se dítě vyvíjelo v psychicky zdravou osobnost. Podle Matějčka (1995) se jedná o tyto potřeby:

1. Potřeba stimulace. Dítě potřebuje určité množství, kvalitu a proměnlivost vnějších podnětů, které u něj nastaví jistou úroveň aktivity. Podnětů by nemělo být málo, ale ani mnoho, aby dítě nebylo přetěžováno.
2. Potřeba smysluplného světa. To znamená, že podněty by měly být smysluplné a měl by v nich být jistý řád a stálost. Jen tak se z podnětů mohou stát zkušenosti, jen tak může docházet k učení.
3. Potřeba jistoty a bezpečí. Její uspokojení je dáno především navázáním pevného citového a sociálního vztahu k prvotním vychovatelům.
4. Potřeba identity. Dítě se potřebuje uplatnit ve společnosti a potřebuje cítit svou hodnotu, tak si vytváří vědomí vlastního já.
5. Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy. Tato potřeba se objevuje, až pokud jsou naplněny potřeby předcházející.

1.2 Potřeby dětí s postižením

Jak uvádí Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech (2001, s. 73) „...potřeby postiženého nejsou jiné kvalitativně, pouze jde o to, že některé nemohou být vůbec uspokojeny, jindy dochází spíše ke kvantitativním přesunům...“.

Postižení ovlivňuje možnosti a způsoby uspokojování potřeb. Biologické potřeby bývají většinou přiměřeně uspokojovány. V pozdějším věku může dojít k tomu, že není uspokojena potřeba

sexuální. Důvodem mohou být obtíže při navazování partnerských vztahů. (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2001)

Z psychologických potřeb může být ohrožena potřeba základního láskyplného vztahu a bezpečí. K nenaplnění této potřeby může dojít, pokud rodiče nepřijmou zcela to, že je jejich dítě postižené, pokud dítě musí často pobývat v nemocnici apod. Problémem je také to, že postižené dítě často reaguje jinak, než rodiče předpokládají a kontakt s dítětem je tak zcela neuspokojuje. (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2001)

Také potřeba sociálních kontaktů a kladného sociálního přijetí může být neuspokojena. K tomu dochází tehdy, pokud dítě buď nemá příležitost sociální kontakty navazovat, nebo se jich obává. Další potřebou, jejíž naplnění může být ohroženo, je potřeba činnosti. K nedostatečnému naplnění této potřeby mohou vést opravdové limity dané postižením, ale také např. rodiče, kteří se o své děti příliš obávají a nenechají je nic dělat. Často bývá neuspokojena potřeba výkonu a sociálního uznání. (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2001)

Změna nastává také v uspokojování poznávacích potřeb. Zde je třeba, aby chybění podnětů v některé oblasti bylo kompenzováno získáváním podnětů z jiné oblasti. Potřeba cíle a životní perspektivy je velice důležitá a někdy je třeba, aby k jejímu naplnění přispělo okolí postiženého jedince. Pokud je tato potřeba ale naplněna, přispívá to výrazně k vyrovnání se s postižením. (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2001)

2. Vývoj dítěte ve školním věku

Cílem této části práce je seznámit se s tím, jak probíhá vývoj dítěte školního věku v oblasti tělesné, psychické a sociální, jaké jsou typické znaky tohoto období vývoje dítěte, co je pro děti tohoto věku nejdůležitější a co pro svůj zdárný vývoj nejvíce potřebují. Znalost této problematiky je podle mého názoru nezbytná pro to, abych se mohla v dalších částech práce zabývat specifiky vývoje zrakově postižených dětí v tomto období a jejich potřebami. Zaměřuji se především na ty poznatky z oblasti vývoje dětí školního věku, které se vztahují k problematice trávení volného času.

2.1 Vymezení školního věku

Pojmem školní věk se označuje období od nástupu do první třídy základní školy až po ukončení základní školní docházky, tedy období přibližně mezi šestým a patnáctým rokem věku dítěte. (Vágnerová, 2005)

Toto období můžeme rozdělit na tři fáze.

První fáze se označuje jako raný školní věk. Zahrnuje přibližně první dva roky školní docházky. Pro toto období je charakteristická velká změna spojená s nástupem do školy. Je to doba měnícího se sociálního postavení dítěte a velkých vývojových změn spojených především se školou. Mezi dětmi jsou v tomto období důsledkem mnoha změn výrazné rozdíly. (Vágnerová, 2005)

Střední školní věk začíná asi v 8 až 9 letech a trvá do 11 až 12 let. Podle Matějčka (1995) se jedná o období, kdy se rozdíly mezi dětmi v celku vyrovnaly, je to klidné, ale přesto velice důležité období. Charakteristický je pro něj realistický a většinou radostný postoj ke světu. Matějček (1995) upozorňuje mimo jiné na tři důležité jevy, ke kterým v tomto období dochází. Za prvé se u dětí středního školního věku objevuje rodičovské chování k malým dětem, dále se diferencuje pohlavní identita a za třetí děti vyhledávají společnost svých vrstevníků

(v tomto věku ještě především vrstevníků stejného pohlaví) a rozvíjí své vztahy s nimi.

Starší školní věk (asi do 15 let věku dítěte) je obdobím pubescence (tj. pohlavního dozrávání). Z biologického pohledu se jedná o počátek dospívání. Dochází k velkým změnám v tělesné, psychické i sociální oblasti. Mění se zevnějšek, ale také například sebepojetí dítěte, způsob myšlení a emočního prožívání. Začíná proces osamostatňování z vázanosti na rodiče, staré jistoty se postupně ztrácejí a je potřeba se znovu zorientovat ve světě. (Vágnerová, 2005)

2.2 Tělesný vývoj ve školním věku

Pro počátek školního věku je charakteristické, že dochází ke změně tělesné stavby dítěte. Postava dítěte se celkově protahuje, prodlužují se končetiny a v poměru k ostatním částem těla se zmenšuje velikost hlavy. Trup přestává mít válcovitou podobu a je již možné odlišit hrudník od břicha. S těmito změnami je spojena také proměna v ovládání těla. Školní dítě je schopno lépe než dítě předškolní šetřit silami, jeho pohyby jsou přesnější a koordinovanější. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V době raného a středního školního věku je tělesný růst dítěte obvykle rovnoměrný a plynulý. Oproti předešlému období se zlepšuje hrubá a jemná motorika, narůstá svalová síla, zrychlují se pohyby. Děti v tomto věku mají zájem o pohybové aktivity a hry. Je nutné dát dětem podmínky k rozvoji motorických dovedností, podporovat je v pohybových aktivitách. Pokud děti nemají dobré vnější podmínky (např. rodiče tlumí jejich pohybové aktivity ze strachu, aby si děti neublížily), jejich motorické dovednosti se vyvíjejí pomaleji, děti podávají nižší výkony a ztrácejí zájem o tělesné aktivity. To ale ovlivňuje jejich postavení v kolektivu vrstevníků, protože na něj má tělesná zdatnost a obratnost v tomto období velký vliv. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Matějček (1996) upozorňuje na význam tělocviku jako školního předmětu a mimoškolních sportovních aktivit v tomto období. Pohybové

dovednosti mají u dětí mladšího a středního školního věku velký vliv na budování jejich identity.

Téma tělesného pohybu považují ve skupině zrakově postižených dětí, s kterými se setkávám v rámci činnosti Sdružení, za obzvláště významné. Tyto děti nemají moc příležitostí ke spontánním tělesným aktivitám (nemohou většinou chodit bez doprovodu rodičů s ostatními dětmi ven na hřiště, spontánně pobíhat, lézt na stromy apod.), jejich pohybová činnost bývá také často tlumena rodiči i vychovateli z obavy o jejich zdraví. Na základě svých zkušeností mohu říct, že u těchto dětí lze často pozorovat tělesnou neobratnost (např. některé děti neumí běhat, jejich běh připomíná spíše rychlou chůzi či poskakování). Dávat zrakově postiženým dětem dostatek příležitostí k pohybu a k zvyšování jejich tělesné kondice považují za jeden z důležitých úkolů Sdružení. Vyšší tělesnou zdatnost považují za důležitou nejen proto, že má jistě příznivý dopad na zdraví dítěte, ale také proto, že podporuje sebevědomí dítěte a jeho kladné hodnocení okolím. Jako příklad bych mohla uvést nadšení a obrovské překvapení maminky jednoho z dětí, které se s TTO zúčastnilo lezení na skalách. Maminka nám sdělila, že netušila, že by její dítě mohlo někdy něco takového dělat a že je pyšná, když může fotky z lezení ukázat příbuzným a známým.

Již v době středního školního věku může docházet k hormonálním změnám, které se projeví viditelnými tělesnými změnami až v době puberty. (Vágnerová, 2005)

Velkou změnu v tělesném vývoji znamená nástup puberty. Dochází k tělesnému dospívání, což se projevuje růstem postavy, změnou proporcí, objevují se sekundární pohlavní znaky. (Vágnerová, 2005)

S nástupem puberty se dočasně prudce zrychluje růst. Tělo pubescentů se mění nejen navenek, ale také uvnitř (zvětšuje se produkce hormonů), u dívek se objevuje první menstruace, u chlapců první poluce. Sociální okolí by nemělo pubescenty nadměrně zatěžovat tělesně ani duševně. (Říčan, 1989)

Změna tělesného zjevu má velký vliv na identitu jedince a na jeho sebepojetí. Důležité je především, jak na tuto změnu reaguje sociální okolí pubescenta. Lidé v tomto věku přikládají velký význam zevnějšku, velice se jím zabývají, často mají pochybnosti o tom, jak vypadají, a srovnávají se s vrstevníky. (Vágnerová, 2005)

2.3 Kognitivní vývoj ve školním věku

S nástupem školního věku přichází v životě dítěte také důležitá změna v oblasti kognitivní. Dítě raného a středního školního věku je již schopno užívat logické operace a není již závislé na viděné podobě předmětu jako dítě předškolní, respektuje zásady logiky. Stále ještě ale usuzuje jen o konkrétních věcech, jevech a obsazích. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Toto období označil Piaget (IN Vágnerová, 2005, s. 242) jako stádium konkrétních logických operací.

Děti ve fázi konkrétního logického myšlení mají schopnost decentrace. Dokáží brát v úvahu více hledisek při posuzování skutečnosti, nevnímají již jen nejnápadnější znaky předmětů a jevů. To se projevuje i při vnímání lidí. Školák si již uvědomuje, že lidé mohou mít různé názory, potřeby a důvody pro své jednání, dokáže také vnímat určitou situaci očima druhého. Dále fázi konkrétního logického myšlení charakterizuje schopnost konzervace, schopnost pochopit trvalost podstaty určitého objektu, trvalost znaků a vlastností objektů. To vede k tomu, že dítě může akceptovat proměnlivost světa. Školáci také již chápou vratnost určitých proměn (např. při početních operacích). (Vágnerová, 2005)

Proměna myšlení z intuitivního na logické je ale postupná. Logické myšlení používají mladší školáci nejdříve jen ve známých a srozumitelných situacích, ne v situacích velkého zatížení. (Vágnerová, 2005)

Myšlení dětí raného a středního školního věku se váže na realitu. Děti v tomto věku jsou schopny uvažovat jen o něčem, s čím mají zkušenost, co znají. Nejsou schopny své zkušenosti generalizovat a

aplikovat v jiných situacích. Zaměřují se na poznávání skutečného světa, zajímá je, podle jakých pravidel tento svět funguje, rády si samy ověřují, zda je nějaké tvrzení pravdivé či ne.² Postupně zobecňují své zkušenosti, začínají chápat existenci určitých pravidel. Co se týče vnímání času, dokáží již školáci události řadit podle toho, jak šly za sebou, chápou, co znamená, když se stane něco dříve a něco později, chápou také časovou nevratnost. (Vágnerová, 2005)

K další výrazné proměně v kognitivní oblasti dochází přibližně s nástupem staršího školního věku. K této proměně dochází v důsledku zrání a učení. Přichází stádium formálních logických operací. (Piaget IN Vágnerová, 2005, s. 332)

Myšlení postupně přestává být závislé na konkrétní realitě. Děti staršího školního věku již mají na rozdíl od mladších školáků menší potřebu uvažovat o světě, jaký je, zato ale uvažují o světě, jaký by měl být. Proto musí být pubescenti schopni uvažovat o různých možnostech, uvažovat hypoteticky. Myšlení se stává abstraktním, to znamená, že je možné uvažovat o čemkoliv, i o něčem nekonkrétním. Uvažování dětí v tomto věku je také systematictější než v předešlých obdobích. (Vágnerová, 2005)

Změna způsobu myšlení má podle Vágnerové (2005) vliv také na základní psychické potřeby jedince. Starší školák je schopen uvažovat o budoucnosti a to ovlivňuje naplnění či nenaplnění potřeby bezpečí a jistoty (budoucnost může být vnímána jako lákavá, ale také jako ohrožující). Uvažování o budoucnosti a budoucím uplatněním se těsně váže také na potřebu seberealizace. Potřeba seberealizace není již spojována jen se současností, ale také s budoucností. Teprve v tomto období vystupuje podle autorky do popředí potřeba otevřené budoucnosti.

² Také zrakově postižené děti školního věku mají velkou potřebu poznávat svět a jeho zákonitosti. Sdružení může dětem tohoto věku prospět tím, že jim bude poskytovat dostatek podnětů k poznávání (např. dávat jim na procházce, výletě možnost osahat si květiny, stromy, zajímavé objekty), bude dětem umožňovat poznat situace, které by jinak nepoznaly (návštěva restaurace s objednáváním a placením, samostatný nákup v obchodě apod.).

Hypotetický způsob uvažování může být zdrojem pocitu nejistoty. To, že se na vše nahlíží jako na nejisté (vše by mohlo být nějak jinak a lépe) vede k zvýšené kritičnosti a často také ke snaze o změnu stávající situace. (Vágnerová, 2005)

Proti nejasnosti a mnohoznačnosti se dospívající brání tím, že jsou radikální, odmítají kompromisy a výjimky ve věcech pravidel, která již převzali za svá. (Vágnerová, 2005)

Pro období staršího školního věku je také typická velká tvořivost. O problémech umí starší školáci uvažovat nerigidním způsobem. Řešení problému, s kterými přichází, bývají netradiční, ale mohou být zároveň zbrklá. Dospívající nemají rádi mnohoznačná řešení a řešení s omezenou platností. (Vágnerová, 2005)

2.4 Emoční vývoj ve školním věku

Raný a střední školní věk je obdobím emoční vyrovnanosti. Děti v tomto věku mají tendenci interpretovat okolní dění pozitivně a pokud u nich dojde k výraznějším emočním výkyvům, je zde obvykle jasná příčina. Ve školním věku se rozvíjí emoční inteligence. To znamená, že děti lépe rozumí svým pocitům. V raném školním věku je důležitá především emoční opora ze strany rodičů, ve středním školním věku nabývá na důležitosti také emoční opora ze strany vrstevníků. S vrstevníky sdílí školáci své pozitivní a negativní emoce, vrstevníci je dokáží mnohdy lépe chápat než dospělí. Vrstevníci uvažují podobným způsobem jako dítě, řeší podobné problémy a mají k nim podobný přístup. (Vágnerová, 2005)

Školní dítě již dokáže lépe než předškolní ovládat své emoční reakce, narůstá jeho schopnost seberegulace. Školáci si již dokáží uvědomovat své pocity a také pocity druhých lidí, uvědomují si také, že je možné své pocity před okolím skrýt. Takovýto emoční vývoj je ale závislý mimo jiné na sociální situaci dítěte. Při špatných sociálních podmínkách může dojít k opoždění emočního vývoje. Ve stresové situaci může dojít také k návratu k předchozímu stádiu emočního vývoje. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Starší školní věk (období pubescence) bývá charakterizován vyšší emoční labilitou. Pubescent často mění své nálady, má tendenci reagovat přecitlivěle i na běžné podněty. (Vágnerová, 2005)

Pubescenti mají také podle Langmeiera a Kejčířové (2006) problémy s koncentrací pozornosti, vyšší unavitelností, často trpí poruchami spánku. Pubescenti sami těmto svým stavům často nerozumí, přemýšlí ve velké míře o svém nitru, objevuje se u nich denní snění.

Emoční labilita dospívajících může mít příčinu ve vnitřních tělesných změnách (hormonální povahy), ale také v různých psychologických a sociálních faktorech. Mimo jiné je jistě velkou zátěží pro pubescenty nejistota spojená se současným a budoucím uplatněním ve společnosti. (Langmeier, Kejčířová, 2006)

2.5 Socializace v raném a středním školním věku

S příchodem školního věku nastává ze sociálního hlediska v životě dítěte mnoho významných změn. Tyto změny souvisejí především se vstupem do školy a s navazováním vztahů s dětmi i dospělými mimo rodinu. Škola přináší nutnost přijmout nové sociální role, plnit jisté povinnosti, podávat výkon, přijmout pravidla, umožňuje rozvoj sociálních kompetencí a připravuje na život ve společnosti. Ve školním věku hraje stále velice důležitou roli rodina dítěte, která znamená základní sociální a emoční zázemí dítěte a ovlivňuje všechny ostatní oblasti života dítěte (např. svými očekáváními ovlivňuje, jak bude dítě přistupovat ke škole, ke školním zdarům i nezdarům). V porovnání s předešlým obdobím výrazněji vstupuje do života dítěte vrstevnická skupina. (Vágnerová, 2005)

Z výše uvedených sociálních oblastí, které dítě školního věku nejvíce ovlivňují (rodina, škola, vrstevníci), se budu dále věnovat především vrstevníkům, protože oblast školy a rodiny se vymyká možnostem působení organizace zabývající se volnočasovými aktivitami. Význam rodiny a školy vnímám ale jako velký a vím, že tyto instituce mají zásadní vliv na dítě, i když se zrovna nachází mimo rodinu či školu.

Než přejdeme k vlivu vrstevníků, pozastavíme se u procesu socializace. Socializace je „...*postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých spol. skupinách, jako je školní třída, zájmový klub, sport. družstvo, až po zapojení se do nejširších, celospolečenských vztahů; součástí s. je přijetí zákl. etických a právnických norem dané společnosti...*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 548)

Jednou z důležitých složek procesu socializace je morální vývoj, tedy vývoj chápání mravních norem a jednání podle nich. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Piaget (Piaget IN Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 130) rozlišuje morálku heteronomní a autonomní. Heteronomní morálka je určována příkazy a zákazy druhých (dospělých). Dítě považuje své jednání za dobré, pokud bylo schváleno či pochváleno rodičem či učitelem a naopak za zlé je považováno jednání zakázané, potrestané. Asi okolo sedmého až osmého roku věku dítě přechází do autonomního stádia morálního vývoje. To znamená, že dítě považuje nějaké jednání za dobré či za špatné nezávisle na mínění někoho druhého (nějaké autority). Na přijetí hodnot a norem chování má vliv atmosféra v rodině (vzájemnost, porozumění a spravedlnost), ve škole ale také vrstevnická skupina. Dítě přijímá hodnoty a normy, které uznává vrstevnická skupina, ty mohou a nemusí být v souladu s normami dospělých.

Součástí procesu socializace je také osvojování sociálních rolí (očekávaných vzorců chování). Ve škole dítě získává role, které dříve nemělo. Je to například role školáka (dítě, které je již dost staré a vyspělé na to, aby mohlo chodit do školy), role žáka (určité školy a určité třídy) a role spolužáka (určitých dětí). (Vágnerová, 2005)

Ve školním věku dochází také k prohloubení sexuálních rolí. Upevňuje se role dívky či chlapce. Výchovné působení na chlapce a na dívky se stále poněkud liší, odlišná jsou i očekávání rodičů vzhledem k pohlaví dítěte. Rodiče posilují u chlapců chování, které je považováno za chlapecké a u dívek chování považované za dívčí. To se u dětí středního školního věku projevuje výrazně ve výběru činností nebo ve

volbě vysněného budoucího povolání (chlapci hasiči, dívky ošetřovatelky apod.). Pro ujasnění sexuální role mají význam také dětské heterosexuální hry. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Sociální role mají vliv na sebepojetí a sebehodnocení dítěte. Dítě školního věku si již začíná uvědomovat, že ono samo (stejně jako ostatní lidé) má nějaké stálé vlastnosti, srovnává se s druhými. Sebehodnocení je v raném a středním školním věku relativně stabilní. Velký vliv na sebehodnocení má školní úspěšnost dítěte (a to, jak ji dítě vnímá). Velmi důležitou roli hrají rodiče. Buď dávají dítěti najevo, že si jej váží, nebo jej podceňují. Jsou také modelem, a proto to, jaké mají oni sami sebehodnocení, ovlivní sebehodnocení dítěte. V neposlední řadě ovlivňuje sebehodnocení dítěte skupina vrstevníků. Dítě hodnotí samo sebe podle toho, jaké postavení zaujímá ve skupině. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Z výše uvedeného vyplývá, že k tomu, aby děti měly pozitivní sebehodnocení potřebují kladné přijetí jak ze strany rodičů, tak ze strany vrstevníků, a také potřebují být v něčem úspěšní, ukázat své dobré vlastnosti. Právě po této stránce může Sdružení podle mého názoru výrazně zřakově postiženým dětem pomoci. Jednak dává dětem příležitost ukázat, v čem jsou dobré tím, že jim nabízí aktivity, které jsou pro ně zvládnutelné, ale přesto vyžadují jisté úsilí (např. lyžování, postavení stanu, zapálení ohně), jednak jim nabízí přijetí ze strany vedoucích.

Struktura vrstevnické skupiny se podle Langmeiera, Krejčířové (2006) začíná vytvářet až u dětí kolem desátého roku. Až v tomto věku zaujímají děti ve skupině určité postavení na základě svých vlastností, tělesné síly (jak již bylo výše zmíněno) apod.

Ve školním věku se v životě dítěte vedle hry objevuje také práce (především školní práce). Schopnost pracovat, vykonávat určité činnosti, které nejsou samy o sobě lákavé, ale vedou k určitému cíli, je základním předpokladem školní docházky. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Podle Říčana (1989) má školák získat vztah k práci a představu o práci dospělých, aby měl nějaký vzdálený cíl, ke kterému může směřovat. Je také dobré, pokud si sám zkusí nějakou užitečnou činnost a je za ni oceněn. Jednou ze základních potřeb, jak již bylo výše zmíněno, je být uznán. Děti v tomto věku jsou velmi citlivé na neúspěch, je vhodné jim dát možnost při nějaké činnosti uspět.

Pro vývoj dítěte má ale stále velký význam hra. Školní děti se ve svých hrách více než děti předškolní snaží přiblížit realitě, mají rády hry se složitějšími pravidly (např. šachy). (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Podle Langmeiera, Krejčířové (2006) mají mít děti možnost hrát si volně, jen pro hru. Každá dětská hra nemusí plnit nějaké vzdělávací či výchovné záměry.

I tento poznatek by mohl být pro Sdružení inspirující. Zrakově postižené děti (zvláště děti, které tráví svá odpoledne na internátě speciální školy) jsou podle mého názoru neustále výchovně vedeny a mají málo prostoru pro to, aby si volně hrály. I Sdružení sleduje při svých činnostech různé cíle. Někdy ale neškodí nechat děti, aby si jen tak hrály, pro zábavu a pro zážitek ze hry.

Nyní již přejdeme k vrstevnické skupině. Jednou z významných potřeb dítěte školního věku je potřeba kontaktu s vrstevníky. Ve vrstevnické skupině dochází k socializaci, ale v jiné formě než ve škole či v rodině, rozvíjí se zde jiné stránky osobnosti a jiné kompetence. Ve skupině vrstevníků přijímá dítě jistá pravidla, hodnoty a zároveň se zde může prosazovat jako jedinečná osobnost. Učí se zde spolupráci, solidaritě, sebeovládání a dalším sociálním dovednostem. (Vágnerová, 2005)

K základním potřebám dítěte středního školního věku patří být akceptován jak dospělými, tak vrstevníky. Dobré postavení ve skupině dětí má velký vliv na sebehodnocení dítěte. Vrstevnická skupina napomáhá (společně s rodinou a jinými institucemi) k naplňování základních potřeb dítěte. Vrstevníci významně napomáhají uspokojit potřebu citové jistoty a bezpečí, potřebu stimulace a získávání nových podnětů stejně jako potřebu seberealizace. (Vágnerová, 2005)

Co se týče potřeby citové jistoty, vrstevníci „...poskytují dítěti emoční oporu v různých životních situacích, umožňují sdělit a sdílet různé problémy, které se s dospělými nedají řešit, projevují mu účast a solidaritu apod. Někdy k podpoře citové jistoty stačí pouhá přítomnost ostatních dětí...“ (Vágnerová, 2005, s. 293)

Potřebu seberealizace mohou děti naplňovat ve vrstevnické skupině snadněji než s dospělými. S vrstevníky se mohou děti lépe srovnávat. V raném školním věku považují děti za kamaráda toho, s kým se nejvíce stýkají, s kým sdílejí nejvíce aktivit apod. V středním školním věku nabývá na významu vzájemné porozumění, schopnost pomoci, udržet tajemství a jiné osobní vlastnosti. V raném a středním školním věku vytváří děti skupiny na základě vzájemné podobnosti (preferují společnost dětí stejného pohlaví, stejně starých a na stejné vývojové úrovni). (Vágnerová, 2005)

Toto je dobré si uvědomit, pokud uvažujeme v rámci volnočasových aktivit o dělení dětí do skupinek na hry apod. Zajímavé je také zamyslet se nad touto problematikou z hlediska integrace dětí se zrakovým a kombinovaným postižením mezi děti bez postižení ať už v rámci školy, či v rámci volnočasových aktivit. Myslím si, že zrakově postižené děti také preferují společnost dětí, které jim jsou podobné (mohou s nimi sdílet stejné zkušenosti) a jsou na podobné vývojové úrovni. Tím nechci říct, že by se vůbec neměly stýkat s dětmi, které nejsou postižené, ale zároveň by měly mít podle mého názoru dost příležitostí trávit čas s vrstevníky se stejným druhem postižení. Dokladem toho mohou být případy, s kterými se v poslední době v rámci činnosti ve Sdružení setkávám, kdy rodiče přivádí na schůzky či přihlašují na akce Sdružení své zrakově postižené děti, které jsou integrovány do běžných tříd ZŠ s tím, že mezi spolužáky nemají žádné kamarády. U těchto dětí často pozoruji nadšení z toho, že si našly nové kamarády a z toho, že jsou mezi dětmi i vedoucími z Tyfloturistického oddílu dobře přijímány.

2.6 Socializace ve starším školním věku

K hlavním vývojovým úkolům dospívání (jehož je starší školní věk první fází) patří odpoutání se ze závislosti na rodičích, získání pocitu vlastní stabilní identity a prohlubování vztahů s vrstevníky jak stejného, tak opačného pohlaví. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Období pubescence je dalším krokem v odpoutávání se od rodičů a zařazování se mezi vrstevníky. Pubescenti jsou k rodičům kritičtější než dříve, může dojít ke vzpouře vůči rodičům a autoritám vůbec. Ta může proběhnout různými způsoby a s různou intenzitou (záleží na osobnosti dospívajícího a také na reakci rodičů). Rodiče jsou stále pro své dítě nejdůležitější oporou. Pubescent stále potřebuje jejich výchovné vedení. To by ale mělo být nenásilné. Rodiče by měly podporovat samostatnou činnost dítěte, nedělat za něj rozhodnutí např. o volbě školy, nesnažit se odhalit všechna jeho tajemství. (Říčan, 1989)

Rodina je pro dítě ve starším školním věku (stejně jako v předcházejících obdobích) základní citovou jistotou. Pro osobní zrání je ale nutné, aby proběhl proces emancipace od rodiny, a to nejlépe tím způsobem, že dospívající získá potřebnou samostatnost a zároveň si zachová kladné vztahy se svými rodiči. Emancipace je tím úspěšnější, čím jistější a méně konfliktní jsou vztahy mezi dítětem a rodiči a čím větší pochopení rodiče pro tento proces mají. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

K hlavním úkolům dospívání, jak už je výše zmíněno, patří hledání vlastní identity. Dospívající si pokládá řadu otázek o tom, kým je a kam směřuje. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Langmeier, Krejčířová (2006, s. 160) dále píše, že hledání identity znamená také „...dobře poznat své možnosti i meze, přijmout svoji jedinečnost i s některými omezeními a nedostatky, což je zvláště obtížné zejména pro dospívající s jakýmkoliv typem handicapu nebo zdravotního postižení, které také musí být nyní do celkového sebepojetí integrovány...“ Tento poznatek je z hlediska cíle této práce obzvláště důležitý.

Hledání identity je spojeno s intenzivnějším pozorováním sebe sama, zkoumáním svého zevnějšku, svých vlastností, někdy také s experimentováním (střídání koníčků, postojů apod.). Dospívající hledají také svou hodnotovou a duchovní orientaci. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Z hlediska morálního vývoje přechází dospívající do fáze postkonvenční. (Piaget IN Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 157)

Tato fáze morálního vývoje je charakterizována tím, že jedinec přijímá za své určité principy a podle nich se rozhoduje, jak bude jednat, co bude považovat za správné a co ne. V období dospívání jsou tyto principy většinou chápány jako absolutní, platící pro všechny a za všech okolností, odmítány jsou jakékoliv kompromisy. Dospívající vyžadují naprostou spravedlnost, odsuzují i drobné lži a mají rádi upřímnost. Na základě těchto tvrdých morálních pravidel jsou k sobě i k ostatním dospívající často příliš kritičtí. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Další důležitou oblastí sociálního vývoje pubescentů je vztah s vrstevníky. Vrstevníci mají pro dospívajícího velký význam. Jsou mu oporou v procesu odpoutávání se od rodičů a vytváření vlastní identity. V době, kdy dospívající opouští svou identitu, která byla založena na vztahu s rodiči, většinou ještě nebývá jeho individuální identita dostatečně stabilní. Může se ale identifikovat se skupinou, a tak získat potřebnou jistotu. (Vágnerová, 2005)

Vztahy s vrstevníky napomáhají i v této fázi vývoje naplnit řadu základních psychických potřeb. S vrstevníky podnikají dospívající různé aktivity, mají společné zážitky, a tím dochází k naplňování potřeby stimulace. V interakci s vrstevníky je naplňována také potřeba smysluplného učení. Dospívající se zde učí sociálním strategiím, možnostem řešení různých životních situací a získává potřebnou zpětnou vazbu. Jak již bylo řečeno, vrstevníci naplňují v tomto období velkou měrou potřebu jistoty a bezpečí, brání tomu, aby se dospívající cítil osamělý. V době dospívání je také velice aktuální potřeba být akceptován. K akceptaci může dojít právě ve skupině ostatních dospívajících. (Vágnerová, 2005)

Ve vývoji vztahů s vrstevníky lze popsat několik fází. Tyto fáze se nemusí projevit u všech dospívajících a nemusí následovat v níže uvedeném pořadí, některé fáze se mohou překrývat. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V počátečním stádiu období puberty většinou převládá tendence vytvářet skupiny dětí stejného pohlaví. Tyto skupiny jsou stálejší a organizovanější, než byly v předešlém období, každý člen skupiny má svou roli. Jedná se o tzv. skupinovou izosexuální fázi. (Langmeier, Krejčířová 2006)

Další fáze je označována jako individuální izosexuální. Objevuje se většinou ve vlastní pubertě. Dětem již nestačí být součástí skupiny, ale pociťují potřebu nalézt si intimního přítele. Vytváří se páry pubescentů, kteří k sobě mají blízký vztah. Pubescenti potřebují mít přítele, kterému mohou důvěřovat a mohou se mu svěřit se svými pocity, nejistotami apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V pubescenci nastává také přechodná etapa, kdy se jedinci začínají pomalu a bázlivě zajímat o druhé pohlaví. Pubescenti většinou zůstávají ve skupině vrstevníků stejného pohlaví a podnikají jen nejisté pokusy o sblížení s jedinci druhého pohlaví (různé vtipkování, pokřikování na sebe apod.) (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Na přelomu pubescence a adolescence se obvykle objevují první vážnější vztahy mezi chlapci a dívkami. Tyto vztahy bývají většinou ještě nestálé, ale jsou vážně a intenzivně prožívané. Tato fáze je označena jako heterosexuální polygamní. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Poslední fázi označují Langmeier, Krejčířová (2006) jako etapu zamilovanosti. Ta nastává ve chvíli, kdy se vztah k jedinci druhého pohlaví stává hlubším, je v něm obsaženo porozumění, vzájemnost. K tomu většinou dochází až na přelomu adolescence a dospělosti.

3. Zrakové postižení a jeho vliv na osobnost jedince

Abychom se mohli zabývat tím, v čem se liší vývoj zrakově postiženého dítěte ve školním věku od dítěte bez postižení, je dobré si ujasnit některé základní pojmy vztahující se k problematice zdravotního postižení a ujasnit si, jaké typy a stupně zrakového postižení existují. V této kapitole se dále věnuji tomu, jaký vliv může zdravotní postižení mít obecně na vývoj osobnosti jedince. Je třeba si uvědomit, že zdravotní postižení je jen jedna z mnoha skutečností, které ovlivňují život jedince.

3.1 Vymezení základních pojmů

První pojem, který považuji za nutné definovat, je pojem zdravotní postižení. Podle Matějčka (2001, s. 7) zdravotním postižením označujeme *„... nejen újmu na zdraví jako následek vrozené nebo získané poruchy struktury a funkce organismu, nýbrž všechna postižení vedoucí k omezení pohybové zdatnosti, funkce smyslových orgánů, mentálních a jiných funkcí a vyúsťující v handicap dotýkající se takového jedince ve společnosti...“*

Dále se můžeme setkat s označením osoba se zdravotním postižením. Votava (2003, s. 11) uvádí, že osoba se zdravotním postižením (OZP) *„... má takové funkční omezení, že to vytváří mimořádné požadavky na její životní, případně pracovní podmínky. Péče, kterou OZP následkem postižení potřebuje, přesahuje oblast zdravotní, ale zasahuje do oblasti sociální, případně pracovní či pedagogické...“*

Pojem osoba se zdravotním postižením je používán jako alternativa k pojmu zdravotně postižený, protože lépe vystihuje skutečnost, že se hovoří především o člověku a zdravotní postižení je jen jedna z jeho mnoha charakteristik. (Votava, 2003) S tímto stanoviskem se plně ztotožňuji, ale v této práci používám pro zjednodušení i označení zdravotně postižený.

Se zdravotním postižením souvisí pojem handicap. Podle Vágnerové, Hadj-Mousové, Štecha (2001, s. 33) označuje slovo handicap „...znevýhodnění určitých osob oproti jiným osobám – většinou bez vlastního zavinění (daném genetickými, vrozenými či v průběhu života působícími faktory sociálními a sociálněpsychologickými)...“

Toto vymezení odpovídá sociálně-kulturnímu přístupu k handicapu. Za handicapovaného může být považován i jedinec tělesně a duševně zdravý, který např. pochází z málo podnětného rodinného prostředí nebo je příslušníkem etnické menšiny. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2001)

Nyní se již dostáváme k vymezení pojmu zrakové postižení.

„...Zrakové postižení je obecný pojem, označující skupinu velmi různorodých onemocnění a poruch, které mají společné jenom to, že nějakým způsobem omezují schopnost zrakového vnímání...“ (Vágnerová, 1995, s.12)

I zde platí, že člověk se zrakovým postižením je především člověkem se svou individualitou, a tak je třeba k němu přistupovat.

3.2 Zrakové vady – jejich typy a stupně

Termín zrakové vady zastřešuje nedostatky zrakového vnímání různého původu i rozsahu. (Housarová, 2003)

Podle Housarové (2003) existuje pět typů narušení vizuální percepce: ztráta zrakové ostrosti, postižení šíře zorného pole, okulomotorické problémy, obtíže se zpracováním zrakových informací v centrálním nervovém systému a poruchy barvocitu. Často má zrakově postižený jedinec problémy ve více oblastech současně.

Jedinec postižený ztrátou zrakové ostrosti obtížně rozlišuje detaily a nevidí zřetelně. Dalším typem je postižení šíře zorného pole. Jedinec, který tímto postižením trpí, vidí jen omezený prostor. Může mít výpadek v centru zrakového pole (pak má problémy při pohledu přímo před sebe, musí se dívat stranou) nebo výpadek periferního vidění (ten může způsobit narážení do předmětů apod.). S tímto typem postižení se často

pojí zhoršení vidění za šera a zhoršené rozpoznávání barev. (Housarová, 2003)

Okulomotorické poruchy znamenají zhoršenou koordinaci pohybu očí. Takto postižený jedinec může mít problémy při používání obou očí, při sledování pohybujícího se předmětu. Má obtíže s přesně mířenými pohyby a při uchopování předmětů. (Housarová, 2003)

Problémy se zpracováním zrakových podnětů mají jedinci s poškozením zrakových center v CNS. Například děti s kortikálním poškozením zraku nemají poškozenou ani sítnici, ani zrakový nerv, ale přesto obtížně zpracovávají zrakové informace. Mají obtíže při interpretaci zrakové informace a jejím spojováním s ostatními vjemy. (Housarová, 2003)

Porucha barvocitu může být částečná, kdy jedinec nevidí nebo hůře vnímá určitou barvu (červenou, zelenou nebo modrou), nebo úplná porucha barvocitu, kdy je vidění v podstatě černobílé. (Housarová, 2003)

Z hlediska stupně zrakového postižení rozlišujeme jedince slabozraké, se zbytky zraku, prakticky nevidomé a naprosto nevidomé (s úplnou ztrátou světlocitu). (Keblová, 2001)

Slabozrakost je stav, při kterém je snižená zraková ostrost na obou očích a vidění je omezeno i s brýlovou korekcí. Slabozrací jedinci potřebují lékařskou péči, speciálně pedagogické postupy a pomůcky. Rozlišujeme lehkou, střední a těžkou slabozrakost. (Keblová, 2001)

Zbytky zraku jsou mezistupeň mezi slepotou a slabozrakostí. Jedinec se zbytky zraku například i s brýlemi rozezná prsty až těsně před očima a velké písmo čte s lupou. Některé děti se zbytky zraku se vzdělávají podobně jako děti nevidomé (kompenzací postiženého smyslu), některé spíše podobně jako děti slabozraké (reedukací postiženého smyslu). Co se týče psaní a čtení, učí se děti se zbytky zraku většinou jak braillovu písmu, tak černotisku. (Keblová, 2001)

Za nevidomé jsou považovány jak osoby s absolutní ztrátou zraku (amaurózou), tak osoby se zachovaným světlocitem (praktická nevidomost). (Keblová, 2001)

Podle Vágnerové (1995) je důležité, jakou etiologii má zrakové postižení jedince. Etiologie určuje, zda se jedná o kombinované postižení nebo jen o izolovanou zrakovou vadu. Významné může být také to, jestli se jedná o dědičnou vadu, nebo zda vada vznikla působením vnějších vlivů. Dědičnost zrakové vady může být pro rodinu dítěte jistým stigmatem.

Na vývoj zrakově postiženého dítěte má vliv doba vzniku zrakové vady. Ta ovlivňuje způsob, jakým se dítě s touto skutečností vyrovná. Pokud se u dítěte zraková vada objeví až později, dojde ke ztrátě kompetencí, které dítě již mělo, což může působit traumaticky. Vrozená zraková vada pro dítě neznamena subjektivně žádnou ztrátu, znemožňuje ale dítěti získat některé zkušenosti, musí docházet k náhradní stimulaci. Vrozená zraková vada může mít také negativní vliv na uspokojování základních psychických potřeb v raném věku a ve větší míře než u dětí s později vzniklou zrakovou vadou ovlivňuje postoje rodičů k dětem. (Vágnerová, 1995)

Z hlediska činnosti organizace připravující volnočasové aktivity pro zrakově postižené děti považují za důležité rozlišovat především stupně zrakového postižení. Například při přípravě programu nějakého výletu a při přípravě her je důležité brát v úvahu zrakové možnosti jednotlivých dětí a těmto možnostem přizpůsobit program, pomůcky (dětem slabozrakým připravit psané materiály v černotisku odpovídající velikosti, dětem nevidomým v braillově písmu apod.). Znalost toho, jakou konkrétní oční poruchou dítě trpí, nepovažují pro účely takovéto organizace za nezbytnou. Je ale nutné vědět, jaké má konkrétní dítě zdravotní omezení, a to obvykle souvisí s tím, jakou oční poruchou toto dítě trpí. Jistě je také dobré brát na vědomí, zda má dítě kombinované postižení nebo zda má izolovanou zrakovou vadu a také zda je jeho zraková vada vrozená či později získaná. Všechny tyto vědomosti mohou pracovníkům Sdružení pomoci, aby mohli k dětem přistupovat individuálně. Je důležité přemýšlet o každém jedinci zvlášť (jaké jsou jeho zrakové možnosti, jaké činnosti může vykonávat a jaké ne, které činnosti jej budou rozvíjet apod.) a zde je podle mého názoru třeba vědět

více, než jakým typem zrakové vady dítě trpí, zda se jedná o vrozené postižení apod.

3.3 Vliv zrakového postižení na osobnost

O zrakovém postižení stejně jako o ostatních druzích zdravotního postižení platí, že samo o sobě nevytváří nějaké nové neobvyklé vlastnosti člověka, jen jej staví do životní situace, která přináší zvláštní nároky. Tato situace může za jistých okolností přinášet také určitá nebezpečí pro vývoj zdravotně postiženého jedince. Je nutné porozumět specifické životní situaci zdravotně postiženého člověka a všítat si rizik, která přináší. (Matějček, 2001)

Osobnost jedince se zrakovým postižením se vyvíjí podle stejných zákonitostí jako osobnost jedince bez zrakového postižení, odlišné jsou jen některé podmínky vývoje. (Čálek, 1986)

Je třeba si také uvědomit, že to, do jaké míry zraková vada ovlivní vývoj osobnosti, závisí na charakteru zrakové vady, na její závažnosti a na době jejího vzniku a etiologii (viz předcházející kapitola). (Vágnerová 1995)

3.4 Akceptace postižení

U všech druhů zdravotního postižení platí, že to, jak postižení ovlivňuje vývoj jedince, je závislé na způsobu, jakým se jedinec s postižením vyrovnává. Pokud je postoj jedince k postižení realistický (to znamená, že akceptuje tuto situaci a rozvíjí své možnosti), vliv postižení na osobnost není velký. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2001)

To, zda jedinec akceptuje své postižení, závisí jistě ve velké míře na tom, jakým způsobem bylo jeho postižení v dětství přijato nejbližším okolím, tedy především rodinou. Pokud rodiče nepřijmou fakt, že jejich dítě je zrakově postižené, ovlivní to nepříznivě vývoj dítěte. Pro zdravý vývoj zrakově postiženého dítěte je třeba, aby jej jeho nejbližší plně akceptovali i s jeho postižením a byli si vědomi jeho vývojových

možností i zvláštních potřeb. Velký význam má v této rané fázi podpora rodiny a poradenství. (Čálek, 1986)

Akceptující rodiče reagují na specifické potřeby svého dítěte, vytvářejí mu podmínky k prozkoumávání prostředí, manipulaci s věcmi, podmínky k tomu, aby si zažilo úspěch. I v případě nezdarů u nich dítě nachází lásku a akceptaci. Takovýto postoj vytváří v dítěti pocit vlastní hodnoty. Akceptující rodiče dávají dětem prostor, aby si v různých činnostech ověřily své síly, a ony se tak naučí odhadovat své schopnosti, nepřeceňovat je ani nepodceňovat. Akceptující postoj ke zrakově postiženému dítěti je důležitý také ze strany učitelů a vychovatelů. I oni by měli vědět, jaké jsou možnosti jejich svěřenců, a vést je k aktivitě a samostatnosti. (Čálek, 1986)

Na tomto místě bych ráda podotkla, že právě v akceptaci zrakově postiženého dítěte a podpoře jeho samostatnosti vidím jednu z hlavních úloh organizace, jako je Sdružení. Na základě svých zkušeností mohu říct, že vedoucí Sdružení většinou děti akceptují takové, jaké jsou a mají dostatek trpělivosti, aby je i přes jisté obtíže, které jsou způsobeny zrakovým postižením, nechaly vykonávat i činnosti, ke kterým většinou nebývají tyto děti pouštěny (např. vaření, objednávání si v restauraci). V této oblasti je ale stále co zlepšovat. Například mě napadá, že by vedoucí Sdružení ještě více mohli respektovat případné pomalejší tempo dětí a jemu přizpůsobit program. Stává se například, že se kvůli nabitému programu spěchá ráno s oblékáním či balením a vedoucí dětem kvůli tomu pomáhají více, než by bylo nutné, dělají tak za děti činnosti, které by děti zvládly samy, ale trvalo by to poněkud déle. Takovéto jednání může u dětí vzbuzovat pocit, že nejsou dostatečně schopné, aby některé činnosti zvládly samy. Na druhé straně je jistě nutné vést děti k tomu, aby dokázaly poznat, kdy potřebují pomoc, a nebály se o ni požádat. Tuto roli podle mého názoru vedoucí Sdružení většinou také plní. Myslím si, že jsou natolik vstřícní, že se je děti nebojí požádat o pomoc.

3.5 Vliv zrakového postižení na vývoj poznávacích procesů

Nyní již přejdeme k otázce, v jakých konkrétních oblastech zrakové postižení ovlivňuje osobnost jedince a její vývoj. Jednou z nich je jistě oblast poznávacích procesů.

Především v raném dětství má závažnější zrakové postižení velký vliv na vývoj poznávacích procesů. Zrakové podněty, které jsou obvykle nejvýznamnějším nositelem informací o okolním světě, musí být nahrazeny jinými podněty. Zrakovým postižením je významně ovlivněno vnímání a myšlení. (Vágnerová, 2002)

V oblasti vnímání má kompenzační funkci především sluch a hmat. Obzvláště hmat je nutné cíleně cvičit, protože k cvičení hmatu spontánně příliš nedochází. Hmatové vnímání má tu nevýhodu, že jím lze vnímat jen na malou vzdálenost a jen omezenou plochu. (Vágnerová, 2002)

Pro vývoj myšlení má velký význam řeč. Ta má nejen funkci komunikační a kognitivní, ale často také funkci zprostředkovaného poznání, které nahrazuje smyslové vnímání. Do jisté míry může řeč nahrazovat smyslovou zkušenost. Větší význam než u jedinců bez zrakového postižení má také paměť. V paměti mohou být uchovávány informace, jejichž opětovné získání by mohlo být obtížné. (Vágnerová, 2002)

3.6 Vliv zrakového postižení na socializaci

Socializace je jedna z oblastí vývoje osobnosti, která může být za určitých okolností ovlivněna faktem, že je dítě zdravotně postižené. Vliv na proces socializace mohou mít jednak změněné dispozice samotného dítěte a jednak změna v postojích a v působení sociálního okolí dítěte (především se jedná o rodinu). (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2001)

Na socializaci zrakově postižených dětí může mít vliv nedostatečný vizuální kontakt mezi dítětem a jeho okolím (nejbližšími lidmi). Například vztah matky a malého dítěte může být narušen tím, že dítě nereaguje na matčin pohled, neopětuje jej. Na proces socializace může

mít dále vliv také to, že dítě nemůže vnímat vizuální neverbální signály svého okolí a jeho vlastní neverbální projevy (mimika, postoj těla) nemají obvyklý význam, nenesou informaci. Omezena je jistým způsobem také možnost učit se nápodobou. Další komplikací je obtížná orientace v neznámém prostředí, která omezuje samostatnou aktivitu dítěte, ztěžuje mu poznávání nového prostředí. (Vágnerová, 2002)

Základním činitelem socializace je rodina. Proces socializace zde probíhá v mnoha rovinách. Rodina předává dítěti určitou soustavu hodnot. Dále v rodině pobíhá sociální učení nápodobou. Jak je uvedeno již výše, u zrakově postižených dětí je tento způsob učení omezen. V rodině se dítě také seznamuje s rolami jednotlivých lidí a s chováním, které k těmto rolím patří. Některé aspekty rolí mohou zrakově postiženému dítěti zůstat skryty. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2001)

K socializačnímu vývoji jsou důležité také vztahy s lidmi mimo rodinu. Dítě by se mělo dostat do různých společenských skupin. V těchto skupinách se může seznamovat s různými sociálními rolami a v interakci s druhými rozvíjet své sebepojetí. Zrakově postižené děti jsou ale často izolovány (tráví většinu svého času v rodině) a nemohou tak získat mnoho sociálních zkušeností. Obzvlášť důležitý je kontakt s vrstevníky (viz kapitola 2). Pro zrakově postižené děti je těžké zapojit se do kolektivu vrstevníků bez postižení. Ve většině případů se například nemohou zapojit do her, které děti bez zrakového postižení hrají. V těchto hrách zrakově postižené děti svým vrstevníkům za prvé obvykle nestačí, za druhé pro ně tyto hry nejsou příliš lákavé a přínosné.³ Zrakově postižené děti tak často vytváří samostatnou komunitu.⁴ Také kontakt s cizími dospělými může být postižením dítěte ovlivněn. Dospělí lidé, kteří se s dítětem setkávají, mohou být ovlivněni

³ Podobný poznatek jsem zaznamenala v rozhovoru s jednou devatenáctiletou nevidomou dívkou, která dříve využívala služeb Sdružení. Tato slečna mi sdělila, že když začala navštěvovat schůzky Sdružení a začala s ním jezdit na akce, byla velice ráda, že jsou zde hry a různé jiné aktivity přizpůsobeny jejím potřebám. Dříve totiž trávila svůj volný čas s nepostiženými vrstevníky a jejich hry jí často nevyhovovaly.

⁴ To je podle mého názoru pochopitelné. Jak bylo výše napsáno, děti hledají sobě podobné vrstevníky, kteří mají sejné požadavky a potřeby při hrách. To jistě ale neznamená, že by se měly zrakově postižené děti zcela izolovat od ostatních dětí.

stereotypním pohledem na děti s postižením, mohou být nejistí ohledně toho, jak se mají chovat.⁵ (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2001)

⁵ Pozitivní může být pro děti zkušenost s dospělými vedoucími ze sdružení, kteří s nimi většinou komunikují normálním způsobem.

4. Specifika vývoje zrakově postižených dětí ve školním věku

Druhá kapitola této práce byla věnována vývoji osobnosti dítěte školního věku obecně. V této kapitole se zaměřím na to, v čem se může lišit vývoj osobnosti zrakově postiženého dítěte školního věku od vývoje dětí školního věku bez postižení.

4.1 Nástup do školy

Nástup do školy je důležitým mezníkem v životě všech dětí. Pro zrakově postižené děti může tato událost znamenat obzvlášť velký zásah do stávajícího způsobu života. S nástupem do školy získává dítě roli školáka. Nástup dítěte do školy může být okolím vnímán také jako jisté potvrzení normality dítěte, zvláště pokud navštěvuje běžnou školu (této otázce se budu více věnovat níže). (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2001)

To, zda je již dítě schopno zvládat školní nároky, závisí jak na zrání (to je dáno genetickými dispozicemi), tak na učení (to je dáno zkušeností a prostředím, v kterém dítě vyrůstá). U dětí s postižením má ještě větší význam než za normálních okolností působení sociálního prostředí. To musí totiž zrakově postiženému dítěti nahrazovat podněty, které jsou pro dítě nedostupné. Pro školní zralost a připravenost má tedy obzvlášť velký význam působení rodiny a případně nějakého předškolního zařízení. (Vágnerová, 2005)

Při hodnocení školní zralosti a připravenosti dítěte se bere v úvahu tělesný a duševní vývoj dítěte a také jeho sociální situace. U zrakově postižených dětí je vyšší riziko opoždění tělesného zrání a nižší tělesné odolnosti (např. u dětí, jejichž zraková vada je způsobena nedonošeností, nebo u dětí, které musí pravidelně podstupovat lékařské zákroky). Děti se s nástupem do školy musí přizpůsobit novému dennímu režimu (zvláště děti žijící na internátě, kde bývá režim málo

přizpůsoben individuálním potřebám dětí) a to může být velice náročné. (Vágnerová, 2005)

Součástí školní zralosti a připravenosti je také jistá úroveň rozvoje poznávacích procesů. O zvláštностech vývoje poznávacích procesů u těžce zrakově postižených jedinců jsem se zmiňovala již výše v podkapitole 3.5. To, jak vývoj poznávacích procesů probíhá, záleží samozřejmě ve velké míře na stupni zrakového postižení. Z hlediska kognitivního vývoje by se školní dítě mělo již nacházet ve stádiu konkrétních logických operací (viz kapitola 2). Myšlení dětí v tomto věku je logické, ale ještě silně vázané na realitu. Zrakově postižené děti mají omezenou možnost vnímat bezprostředně různé podoby reality. Zrakově postižené děti mají v tomto ohledu méně vlastních zkušeností a více se orientují podle verbálních sdělení. V dalším kognitivním vývoji se znevýhodnění zrakově postižených dětí zmenšuje, protože poznávání všech dětí se stává stále více nezávislým na přímém pozorování nejbližšího okolí. (Vágnerová, 2005)

Pro školní zralost je také důležitá úroveň vývoje regulačních procesů. Děti by měly být schopny odložit okamžité uspokojení nějakého přání a být si vědomy určitých povinností. Pokud postižené dítě nedosahuje potřebné úrovně v této oblasti, lze to většinou připsat spíše nevhodným postojům rodičů k postiženému dítěti než samotnému postižení. Rodiče postižených dětí mnohdy ani ve školním věku nepodporují u dětí samostatnější chování. Zrakově postižené děti jsou někdy přehnaně ochraňovány, rodiče tolerují všechny jejich projevy, a tak se u dětí nemohou rozvinout autoregulační mechanismy. Ze stejného důvodu mají zrakově postižené děti při nástupu do školy často problémy s nedostatečnými pracovními návyky a se sebeobsluhou. (Vágnerová, 2005)

K zvládnání školních nároků je také třeba, aby dítě dosáhlo určité úrovně socializačního vývoje. Děti musí přijmout autoritu učitele, respektovat určité normy apod. Velice náročná je především situace dětí, které jsou v internátní škole. Musí si zvykat nejen na učitele, ale také na vychovatele a jiný personál. Navíc mají omezený kontakt

s rodiči a může tak být částečně ohrožen jejich pocit jistoty a bezpečí, který měly v rodině. (Vágnerová, 2005)

Rodiče zrakově postižených dětí musí řešit otázku, zda jejich dítě bude navštěvovat speciální základní školu anebo běžnou základní školu. Každá z těchto variant má své výhody a nevýhody a vždy je nutné brát v úvahu především individuální předpoklady dítěte a jeho momentální situaci. (Vágnerová, 2005)

Integrace do běžných škol má tu výhodu, že umožňuje dětem navštěvovat školu, která je v blízkosti jejich bydliště, děti nemusí opouštět rodinu a své kamarády, které případně získaly v mateřské škole, mohou zůstat ve známém prostředí. Má také výhody v oblasti socializace postiženého dítěte. To si může již od školních let zvykat na společnost vrstevníků bez postižení a učit se v této společnosti fungovat. Otázkou ale je, zda si zrakově postižené dítě dokáže mezi svými vrstevníky bez postižení vytvořit dostatečné množství symetrických vztahů a zda se neocitne v izolaci. Vztah vrstevníků k postiženému dítěti může být pozitivní, ale i tak hrozí, že jej nepřijmou mezi sebe, že se k němu nebudou chovat jako k ostatním kamarádům. Vždy je třeba brát v úvahu, zda budou nároky běžné školy pro dítě zvládnutelné. Ať již se to týká nároků školní výuky (zde třeba brát v úvahu, jaké podmínky pro integraci v dané škole jsou) nebo nároků v oblasti sociální adaptace. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2001)

4.2 Zrakově postižené dítě v raném a středním školním věku

Raný a střední školní věk je obdobím střízlivého realismu (viz kapitola 2). Mladší školák přijímá skutečnost jako danou a neuvažuje o jiných alternativách. Také svůj handicap bere jako součást skutečnosti. Roli postiženého přijímá mladší školák tak, jak je mu prezentována okolím (především rodiči a učiteli). Ve školním věku hraje důležitou roli školní výkon. Pro rodiče zrakově postižených dětí je školní výkon jejich dětí často velice důležitý, kladou na něj někdy až přehnaně velký důraz. Dobrý školní výkon může být chápán jako kompenzace postižení a příslib dobrého budoucího uplatnění dítěte. Proto se může stát, že jsou

některé zrakově postižené děti svými rodiči přetěžovány. Možný je ale také opačný extrém, kdy rodiče školní úspěšnosti svých dětí přikládají velice malý význam (protože nevěří, že by jejich dítě ve škole vůbec mohlo být úspěšné). Postoj rodičů ke školnímu výkonu se většinou promítne také v postoji jejich dětí. Pokud mají rodiče příliš velké nároky, může se u dítěte vyvinout pocit méněcennosti a strach ze selhání. To může vést buď k rezignaci nebo k nadměrné ambicióznosti a k tomu, že potřeba výkonu se dostává na první místo. (Vágnerová, 2005)

Na sebepojetí dítěte má v tomto věku velký vliv to, jak je hodnoceno okolím (dítě toto hodnocení přijímá jako realitu). V raném školním věku je pro něj důležité především to, jak jej hodnotí dospělí. U zrakově postižených dětí může být velký rozpor v tom, jak jsou hodnoceny rodiči a učiteli. Rodiče mohou k dítěti zaujmout hyperprotektivní postoj a považovat jej za téměř bezmocné. Učitelé naopak hodnotí dítě na základě jeho výkonů. Také hodnocení zrakově postižených dětí učiteli může být ale někdy nerealistické z důvodu handicapu dítěte (buď příliš kritické, nebo naopak nepřiměřeně nekritické). S rostoucím věkem ovlivňuje sebehodnocení dítěte stále více to, jaké postavení má ve skupině vrstevníků. Důležité je především to, zda je dítě ostatními dětmi akceptováno a to, jakou roli a status má v jejich skupině. Ve středním školním věku děti většinou neakceptují někoho, kdo se od nich svými projevy příliš liší (kdo se liší od normy). (Vágnerová, 2005)

Specifická situace z hlediska socializace je ve speciální škole. Dětská skupina zde nevzniká spontánně, ale je dána stejným či podobným postižením, bývá také menší a méně proměnlivá než v běžné škole. Zvláště děti, které žijí na internátě, tráví celé své dny v malé uzavřené skupince vrstevníků. Sestava vrstevníků, s kterými se dítě stýká, zůstává navíc většinou v průběhu celé školní docházky téměř stejná. Role, kterou dítě v této skupině získá, se příliš nemění, a tak dítě nezískává nové sociální zkušenosti. Život na internátě má mnoho dalších specifik. Chování dětí je výrazně z vnějšku regulováno a není zde mnoho prostoru pro spontánní aktivitu. Začlenění dětí žijících na internátu do jiných dětských skupin (například v místě bydliště) bývá

obtížné, někdy nemožné. Problémem může být, že děti ze sousedství zrakově postižené dítě moc neznají (není s nimi každý den, nechodí do stejné školy), také to, že zrakově postižené dítě jim ve většině aktivit a her nestačí, není tak pohybově zdatné, šikovné apod. (Vágnerová, 2005)

Pro Tyfloturistický oddíl je velice zajímavá otázka, zda má zrakově postiženým dětem pomáhat přijít do kontaktu s dětmi bez postižení například formou společných výletů s jiným dětským oddílem. Je otázka, zda se za každou cenu snažit, aby se zrakově postižené děti skamarádily s nepostiženými dětmi. Podle mé zkušenosti zrakově postižené děti často dají přednost kamarádství se stejně postiženými dětmi, i když mají možnost kontaktu s dětmi bez postižení. Je to pochopitelné, protože mohou společně sdílet své zkušenosti a pocity. Jistě je ale dobré rozšiřovat jejich obzory, dávat jim příležitost k sociálnímu učení alespoň občasnými kontakty s jinými dětmi i dospělými než pouze s těmi, s kterými tráví většinu času na internátu.

Integrace do běžné školy přináší z hlediska vztahů s vrstevníky také mnohé komplikace. Jak jsem se již zmínila výše, zrakově postižené dítě se může ve skupině nepostižených vrstevníků ocitnout v izolaci, nemusí být akceptováno. Děti tohoto věku mají potřebu prosadit se ve skupině vrstevníků a to může být pro zrakově postižené dítě obtížnější. Školáci velice oceňují tělesnou zdatnost a šikovnost při pohybových hrách. V těchto oblastech se zrakově postižené dítě většinou nemůže příliš prosadit. Pokud postižené dítě nezaujme dostatečně své vrstevníky jinými schopnostmi, může se ocitnout na okraji skupiny. Je sice vrstevníky tolerováno, ale není bráno jako rovnocenné. Postižené dítě může reagovat v krajním případě rezignací a izolací od dětské skupiny nebo naopak aktivní obranou, kdy se snaží získat dobrou pozici ve skupině za každou cenu. Tato strategie se často u jedince fixuje a projevuje se i v pozdějším životě. (Vágnerová, 2005)

Nyní přejdeme k tomu, jak je to s naplňováním základních psychických potřeb u zrakově postižených dětí raného a středního školního věku. V první kapitole jsem uvedla, jak člení základní psychické potřeby dětí Matějček (1995). Tyto potřeby z hlediska zrakově

postiženého dítěte v raném a středním školním věku rozpracovává Vágnerová (1995).

1. Potřeba stimulace a učení. Tato potřeba bývá ve školním věku uspokojována většinou dostatečně. Problémy mohou být např. u dětí žijících na internátě; ty se setkávají se stereotypnějšími podněty. Naopak některé děti mohou být po nástupu do školy podněty přehlcneny, mohou být rodiči přetěžováni co se učení týče apod. Důležitou potřebou dětí tohoto věku je potřeba pohybové aktivity. Její uspokojování může být u zrakově postižených dětí omezeno. Důvodem je jednak samotná zraková vada (ztížená orientace v prostředí), ale jde také o zákazy různých činností, které by mohly zhoršit zdravotní stav dítěte (předklony, silové cviky apod.)⁶
2. Potřeba bezpečí. U zrakově postižených dětí je větší nebezpečí, že nebudou rodiči jednoznačně přijímány. Ohrožením z hlediska této potřeby je také umístění dítěte do internátu a s tím spojené odloučení od rodiny. Pozice dítěte v rodině se mění, protože v ní tráví jen víkendy a prázdniny.
3. Potřeba identity a seberealizace. I možnost seberealizace mají zrakově postižené děti ztíženou. Většinou se nemohou spontánně začít věnovat nějaké aktivitě, protože jsou omezeny jak svou vadou, tak často z vnějšku (řádem internátu, starostlivostí rodičů apod.). Jediným zdrojem seberealizace se často stává škola.⁷
4. Potřeba otevřené budoucnosti. Školák raného a středního věku se ještě svou budoucností příliš nezabývá. Zabývají se jí ale rodiče a dítě často od rodičů přejímá jejich náhled na svou budoucnost.

⁶ Stává se, že z obavy o zdraví dítěte se rodiče a někdy ani vychovatelé neodvažují s dětmi podnikat téměř žádnou pohybovou aktivitu, ani tu, která by v možnostech dítěte byla.

⁷ Kromě samotné výuky mohou být podle mého názoru zdrojem seberealizace také různé zájmové kroužky, které škola nabízí (alespoň ve speciální škole, s kterou mám zkušenosti, je celkem velká nabídka zájmových kroužků). Také Sdružení nabízí dětem možnost realizovat se v různých činnostech (lyžování, horolezení apod.), nezaměřuje se ale intenzivně na jednu činnost či na jeden sport. Více se tomuto problému věnuji v kapitole o volném čase zrakově postižených dětí.

Zejména pokud mají rodiče obavu o vývoj dítěte (například z důvodu progresivního onemocnění), dítě to vycítí.

(Vágnerová, 1995)

4.3 Zrakově postižené dítě ve starším školním věku

Ve starším školním věku nastává mnoho vývojových změn, se kterými se musí děti vypořádat (viz kapitola 2). Tyto změny se týkají samozřejmě také zrakově postižených dětí. Ty se ale musí navíc vypořádat s komplikacemi, které do tohoto období přináší jejich zraková vada.

Jedna ze změn, které s pubertou přicházejí, je opuštění vázanosti na konkrétní realitu, která byla typická v předešlých obdobích. Starší školák je již schopen uvažovat o různých možnostech, které nejsou přítomny v realitě. Tento posun výrazně ovlivňuje vztah zrakově postiženého dítěte k jeho handicapu. Dochází k tomu, že dítě uvažuje o svých perspektivách, může také pocítit potřebu změnit svou situaci, kterou nepovažuje za uspokojivou. (Vágnerová, 2005)

S pubertou jsou spojeny hormonální změny, které přináší změny nálad. Dřívější stabilita mizí a to se také odráží ve změně postoje jedince k vlastnímu handicapu. Handicap je nyní hodnocen mnohem citlivěji než v předešlých letech a představuje obvykle větší subjektivní problém. (Vágnerová, 2005)

Jedním z nejdůležitějších úkolů pubescence je osamostatnění se z těsné vazby na rodiče a hledání vlastní identity. Pro zrakově postižené pubescenty může být osamostatňování se ještě náročnější, než je tomu u jiných pubescentů. Důvodů je hned několik. Zrakově postižený pubescent může být na své rodině fakticky ještě mnohem více závislý než jeho vrstevníci. Rodiče mívají navíc někdy tendenci závislost dítěte ještě prohlubovat svým příliš ochranným přístupem. Zrakově postižené dítě má také méně příležitostí k navazování nových vztahů, které by mu pomohly vázanost na rodiče překonat. Specifická je situace dětí žijících na internátě. Ty nemohou prožívat emancipaci od rodičů stejným způsobem jako ostatní děti. Může u nich přetrvávat idealizace

rodičů a také potřeba citové jistoty, která nebyla zcela naplněna. To brání v emancipaci od rodičů. Někdy se emancipační snaha objeví ve vztahu k jiné emočně důležité autoritě. (Vágnerová, 2005)

K období pubescence se poji také změna identity jedince. V předešlých obdobích vývoje je identita do značné míry ovlivněna tím, jak je jedinec hodnocen okolím. Ve starším školním věku je patrná větší snaha o sebepoznání a o sebeurčení. Zrakově postižený pubescent si začíná uvědomovat své postižení více než dříve a musí se s ním nějak vyrovnat, přijmout je jako součást své identity. Než ale k přijetí postižení jako součásti identity dojde, může být pubescent zvýšeně sebekritický, uvažuje o své ideální identitě a to může být velice stresující. Aby si pubescent mohl vybudovat novou identitu, která by byla realistická a nefrustrující, musí poznat své kompetence. (Vágnerová, 2005)

Konec školního věku je obdobím, kdy si dítě musí volit své další profesní zaměření. Zrakové postižení tento výběr ve velké míře ovlivňuje. Pubescent se může cítit v této volbě tak omezen, že to působí jako ohrožení v oblasti jeho potřeby seberealizace. (Vágnerová, 2005)

Pro zrakově postižené pubescenty má stejně jako pro ostatní pubescenty velký význam vrstevnická skupina. Situace postižených dětí může být ale v mnoha ohledech komplikovanější. Například děti žijící na internátě mají velice omezený výběr v tom, s kým se budou kamarádit a do jaké skupiny se začlenit. Jejich výběr je většinou omezen na skupinu stejně postižených dětí, které žijí na stejném internátě a s kterými se stýkají již od začátku školní docházky. Navíc jsou vzájemné kontakty mezi dětmi na internátu omezeny řádem zařízení. (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2001)

V rámci internátu se většinou vytváří i hlubší a trvalejší kamarádské vztahy, které se obvykle na základní škole ještě nevytváří. Pro děti, které základní vzdělání absolvovali na speciální škole, případně navíc žily na internátě, může být později s přechodem na střední školu či do zaměstnání obtížné adaptovat se na skupinu vrstevníků bez postižení. (Vágnerová, 2005)

Pro zrakově postižené děti navštěvující běžnou školu bývá zase obtížné zařadit se do vrstevnické skupiny v této škole. Role zrakově postiženého dítěte se s nástupem puberty většinou příliš nemění. Pokud nemá zvláštní kompetence, kterými by se dokázalo prosadit, je stále vnímáno jako odlišné. (Vágnerová, 2005)

Podle mého názoru pro děti v tomto věku obzvlášť platí to, že si hledají kamarády mezi stejně postiženými vrstevníky, s kterými mohou nejlépe sdílet své zkušenosti a pocity.

Na závěr této podkapitoly si můžeme shrnout podobně jako v předcházející podkapitole, jak je to se základními psychickými potřebami (dle Matějček, 1995) zrakově postižených dětí staršího školního věku.

1. Potřeba stimulace a učení. Tato potřeba se často u zrakově postižených pubescentů naplňuje poslechem hudby či vlastní hudební aktivitou. Tato činnost umožňuje pubescentovi uvolnit napětí. Navíc je možné zážitky z poslechu hudby sdílet s vrstevníky, povídat si o nich. Oblast sluchového vnímání a sluchové paměti je většinou dobře rozvinuta.⁸
2. Potřeba bezpečí. V pubescenci dochází k mnoha změnám, které mohou snižovat pocit jistoty a bezpečí a které mohou zpochybňovat představu světa jako bezpečného místa. Důležité je, aby byl pubescent citově akceptován a aby si našel přijatelnou pozici ve světě, což může být z již zmiňovaných důvodů pro zrakově postižené děti někdy obtížnější. Pocit jistoty může prohlubovat identifikace s vrstevnickou skupinou.
3. Potřeba identity a seberealizace. Tato potřeba je u zrakově postižených dětí školního věku velmi naléhavá. O formování identity jsem se ale již podrobně zmiňovala výše v textu.
4. Potřeba otevřené budoucnosti. Budoucnost se v době pubescence stává subjektivně mnohem významnější, než byla v předešlých obdobích. Do představy o budoucnosti se výrazně promítá fakt, že

⁸ Podle mého názoru je ale jistě spousta jiných možných způsobů stimulace. Za velice důležité stále považují pohybové aktivity. Také si myslím, že v tomto věku stoupá u dětí zájem o kulturu (nejen o hudbu, ale také např. o četbu a různé výstavy).

je jedinec zrakově postižený. Budoucnost může vyvolávat jisté obavy. Zde je velká spojitost s formováním identity a s přijetím postižení jako součásti této identity.

(Vágnerová, 2005)

5. Zrakově postižené děti školního věku a volný čas

V této kapitole se budu nejprve věnovat pojmu volný čas. Zaměřím se na to, co volný čas vlastně znamená, jaké funkce plní a jaké činnosti zahrnuje. Dále se budu zabývat volným časem zrakově postižených dětí, zvláště tím, jaké možnosti trávení volného času tyto děti mají.

5.1 Volný čas

Hofbauer (2004, s. 13) definuje volný čas jako „...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. Někdy se vymezuje jako čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností...“

K volnému času se vyjadřuje také Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, které jej v dokumentu Volný čas a prevence u dětí a mládeže (2002, s. 6) definuje jako čas „...v němž jedinec svobodně na základě svých zájmů, nálad a pocitů, volí svou činnost...“

K základním funkcím volného času patří podle Hofbauera (2004) odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti. Zároveň může být volný čas aktivizujícím prvkem v životě a může být prostorem pro seberealizaci člověka. U dětí může dobře naplněný volný čas přispět k rozvoji osobnosti, k společenské angažovanosti a občanské odpovědnosti.

Podle Kaplana (IN Vážanský, 2001, s. 32) má volný čas pomáhat v člověku rozvíjet vědomí individuality, má mu umožňovat pozitivní zážitky a podněcovat v něm tvůrčí síly.

Opaschowski (IN Vážanský, 2001, s. 36 - 38) podává přehled hlavních volnočasových potřeb (požadavky, které lidé od svého volného času mají):

- potřeba rekreace - potřeba zotavit se, shromáždit síly, posílit své zdraví, psychicky se uvolnit, zbavit se každodenních starostí a zátěže, mít příjemný pocit

- potřeba kompenzace – potřeba na čas se zřeknout pravidel, rozptýlit se, užívat si života
- potřeba edukace – potřeba poznávat něco nového, získávat nové zážitky, učit se jednat v nových rolích, kooperovat
- potřeba kontemplace – potřeba mít čas sám pro sebe, čas na rozjímání, hledání vlastní identity a smyslu života
- potřeba komunikace – potřeba kontaktu s druhými, sdělování, vytváření sociálních vztahů, rozvíjení empatie, lásky, něžnosti
- potřeba integrace – potřeba vytvářet skupiny, být ve společnosti, hledání citové jistoty a stability ve skupině, potřeba pocitu sounáležitosti s ostatními, hraní her a společné činnosti s druhými, účast na rituálech, uznání, potřeba sociálního učení (ve skupině)
- potřeba participace – potřeba angažovanosti, potvrzení sebe sama svým podílem na okolním dění, utváření prostředí
- potřeba enkulturace – potřeba účastnit se kulturního života, rozvíjet svou kreativitu, rozvíjet schopnosti vyjádření, fantazii, spontaneitu, rozvíjet estetické vnímání

Podle již zmiňovaného dokumentu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (Volný čas a prevence u dětí a mládeže, 2002) by měl volný čas dětí a mládeže plnit funkci relaxační, regenerační, kompenzační, výchovnou a sociálně preventivní. Často zmiňovaným pojmem v tomto dokumentu je aktivní trávení volného času dětí a mládeže. K aktivnímu trávení volného času by měla děti vést rodina, škola i subjekty organizující volnočasové činnosti. Za aktivní trávení volného času jsou považovány činnosti, při kterých se děti aktivně zapojují, při kterých se kompenzuje jednostranná zátěž např. z vyučování a při kterých se posiluje zdravý způsob života. Velký důraz se zde klade na pohybovou aktivitu dětí a mládeže. Ta má několik funkcí. Za prvé napomáhá k zajištění normálního tělesného vývoje (zvyšování svalové hmoty, posilování kostry, správné držení těla, rozvoj krevního oběhu, předcházení obezitě). Má také socializační efekt (napomáhá k navazování přátelských vztahů, je možností seberealizace), napomáhá

k rozvoji morálních vlastností. (Volný čas a prevence u dětí a mládeže, 2002)

Jak již bylo zmíněno, účast na aktivitách ve volném čase by měla být dobrovolná. Důležité je, aby děti měly možnost volby mezi různými alternativami trávení volného času. K tomu je třeba, aby znaly nabídky různých organizací zajišťujících volnočasové aktivity a aby měly možnost tyto nabídky využít. (Hofbauer, 2004)

5.2 Volný čas zrakově postižených dětí

Volnému času zrakově postižených dětí se věnují Swallow a Huebner (1987). Považují za důležité vést zrakově postižené děti k produktivnímu trávení volného času. Malé zrakově postižené děti by měly být vedeny k tomu, aby si uměly hrát samostatně i s jinými dětmi, měly by mít také dostatek zkušeností s pohybem ve venkovním prostředí (vědět, jaké to je rozeběhnout se po louce, šlápnout do louže apod.). Dospělí by měli zrakově postiženým dětem pomoci objevit aktivity, kterým se budou moci později věnovat samostatně (např. lyžování, tanec, hra na hudební nástroj). Tyto volnočasové aktivity rozšiřují dětem obzory, pomáhají jim najít si nové kamarády a zapojit se do dění okolního světa. Prostřednictvím volnočasových aktivit se také zdokonalují dovednosti potřebné pro samostatný život, jako jsou motorické a komunikační dovednosti, samostatný pohyb a samostatné cestování, hospodaření s penězi apod. (Swallow, Huebner, 1987)

Důležité je, aby byly zrakově postižené děti dostatečně informovány o možnostech trávení volného času a aby si z těchto možností mohly vybírat. S tím je spojena nutnost seznamovat veřejnost s možnostmi a specifickými potřebami zrakově postižených dětí. Obzvláště lidé, kteří působí v oblasti volného času dětí (skautští vedoucí, vedoucí sportovních oddílů apod.), by měli mít v tomto směru přehled. Mohou jim pomoci odborníci (např. učitel zrakově postiženého dítěte), ale také rodiče, případně samy děti. (Swallow, Huebner, 1987)

Při volbě aktivity záleží na věku, předešlé zkušenosti, zájmu dítěte, stupni zrakové vady a jiných okolnostech. Vždy je dobré volit aktivity

tak, aby byly pro dítě výzvou, ale zároveň aby pro něj byly zvládnutelné. Volnočasové aktivity by měly především přinášet radost. (Swallow, Huebner, 1987)

V předcházejících odstavcích bylo několikrát zmíněno, že děti by měly být dobře informovány o nabídce volnočasových činností a měly by mít možnost této nabídky využít. Tato podmínka není podle mého názoru u zrakově postižených dětí vždy naplněna. Zrakově postižené děti, s kterými se setkávám v rámci svého působení ve Sdružení, mají často omezenou nabídku volnočasových aktivit. Na základě své zkušenosti se domnívám, že téměř vůbec nenavštěvují zájmové činnosti určené pro všechny děti (např. v domech dětí a mládeže, ve sportovních klubech). Většina zrakově postižených dětí, s kterými se setkávám, navštěvuje pouze schůzky Tyflosturistického oddílu a kroužky, které pořádá Škola Jaroslava Ježka (Škola Jaroslava Ježka, Mateřská škola, základní škola a praktická škola pro zrakově postižené, Loretánská 19, Praha 1, 118 00). Tento předpoklad si budu ověřovat prostřednictvím rozhovorů s dětmi ve výzkumné části této práce. Domnívám se také, že děti využívající služeb Sdružení nejezdí na výlety, tábory a podobné akce s žádnou jinou organizací. I tento předpoklad si budu ve výzkumné části práce ověřovat.

Organizací, které se věnují speciálně pořádání volnočasových aktivit pro zrakově postižené děti, je v České republice málo. Kromě Sdružení, kterému se budu věnovat v následující kapitole, působí v této oblasti také občanské sdružení Manus. Toto sdružení pořádá ve spolupráci s Tyflocentrem Brno, o.p.s. jednou ročně letní rehabilitační tábor pro nevidomé děti, kterého se účastní převážně děti z Moravy. (<http://www.brno.brailnet.cz/manus/maninfo.htm>)

V návaznosti na letní rehabilitační tábory pro nevidomé děti občanské sdružení Tandem Brno dvakrát ročně pořádá pobyty pro zrakově postižené děti. (<http://www.brailnet.cz/tandembrno/tabory-pro-deti.php>)

Z hlediska volného času zrakově postižených dětí je zajímavý nový projekt občanského sdružení Okamžik (to se jinak věnuje spíše

dospělým lidem se zrakovým postižením) s názvem "Osobní asistence pro děti s těžkým zrakovým postižením". V rámci tohoto projektu nabízí Okamžik zajištění doprovodu pro zrakově postižené děti do školy a zpět a na mimoškolní zájmovou činnost a zpět. Nabízí také asistenci při mimoškolní činnosti pro děti integrované v běžných kroužcích. Asistence je dětem zajištěna také za účelem realizace individuálních zájmů. Tato služba je určena pro těžce zrakově postižené děti ve věku od 6 do 19 let a uskutečňuje se jen na území hlavního města Prahy. Projekt začal v září roku 2006 a jeho služeb využívá zatím jen několik dětí. (www.okamzik.cz)

Nabídka osobní asistence zrakově postiženým dětem je podle mého názoru dobrou cestou jak umožnit těmto dětem výběr z širokého spektra volnočasových aktivit. Umožňuje totiž rodičům přihlásit děti do zájmových kroužků, do kterých by např. neměli sami čas děti doprovázet. Mohla by také zpřístupnit různé volnočasové kroužky dětem žijícím na internátě speciální školy (ty by se mohly účastnit i jiných kroužků než těch, které pořádá škola).

6. Občanské sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu

6.1 Základní popis sdružení a jeho historie

Občanského sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu je sdružením dobrovolníků, kteří se rozhodli věnovat přípravě a organizaci volnočasových aktivit pro zrakově postižené děti.

Sdružení vzniklo na počátku roku 1998, aby navázalo na činnost Tyflosturistického oddílu, který působil již od konce sedmdesátých let dvacátého století při Škole Jaroslava Ježka pro zrakově postižené. Důvodem vzniku Tyflosturistického oddílu v sedmdesátých letech byla potřeba zajistit zrakově postiženým dětem smysluplnou a zároveň zajímavou náplň volného času. Volnočasový program zrakově postižených dětí byl v této době velice chudý. Zrakově postižené děti neměly téměř vůbec možnost jezdit na výlety, tábory ani se účastnit zájmových kroužků. Situace se od sedmdesátých let jistě do značné míry změnila (zrakově postižené děti mají např. větší nabídku zájmových kroužků přímo ve speciální škole), ale činnost Občanského sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu má jistě stále svůj smysl.

Je právě úkolem této práce zamyslet se nad tím, zda cíle, které si Sdružení klade a které pochází již z doby vzniku Tyflosturistického oddílu, nepřestaly být aktuální, zda stále odpovídají potřebám zrakově postižených dětí.

Sdružení má v současné době 32 členů. Nejvyšším orgánem Sdružení je Valná hromada, kterou tvoří všichni členové sdružení. Valná hromada se schází dvakrát ročně a plánuje činnost Sdružení na další období. Jednou ročně volí Valná hromada členy Rady Sdružení. Rada je výkonný orgán Sdružení, v současné době má 5 členů a jejím úkolem je řídit činnost Sdružení v době mezi setkáními Valné hromady (schvaluje jednotlivé akce, pověřuje členy sdružení jejich organizací, vede účetnictví apod.). Kontrolním orgánem Sdružení je Dozorčí rada. Ta dohlíží nad hospodařením a činností Sdružení.

Cílovou skupinou Sdružení jsou zrakově postižené děti. Akcí Sdružení se účastní zrakově postižené děti ve věku od 6 do 18 let z různých částí republiky. Výjimku v tomto ohledu tvoří pravidelné oddílové schůzky, kterých se z pochopitelných důvodů účastní pouze děti žijící v Praze, které jsou ve valné většině mladší patnácti let. Všechny akce Sdružení jsou otevřeny také pro děti s kombinovaným postižením (nejčastěji se jedná o kombinaci zrakového a mentálního postižení, popřípadě zrakového a sluchového postižení). Akcí Sdružení se mohou v případě volné kapacity účastnit i děti bez postižení, což se v poslední době často děje (jedná se většinou o sourozence zrakově postižených dětí).

6.2 Cíle Občanského sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu

Cíle Občanského sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu jsou definovány v jeho stanovách:

„...Cílem sdružení je

- a) organizovat a podporovat celoroční volnočasové aktivity dětí a mládeže se zrakovým postižením, zejména v oblasti sportu a turistiky*
- b) připravovat pravidelné akce, mezi které patří především zimní lyžařský kurz, vodácký výlet a letní tábor*
- c) pořádat pravidelné schůzky v rámci tyflosturistického oddílu, zejména pro děti z okruhu žáků Školy Jaroslava Ježka, Loretánská 19, Praha 1*
- d) získávat finanční prostředky pro svou činnost*
- e) organizovat vzdělávací kurzy pro vedoucí, kteří se podílejí na činnosti sdružení*
- f) zprostředkovávat a zveřejňovat informace o akcích konaných sdružením a i jinými organizacemi*
- g) seznamovat veřejnost s problematikou života zrakově postižených, například formou besed či projektových dnů na základních a středních školách...“*

(Stanovy Občanského sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu, Čl.III, s. 2)

V rozvojovém programu sdružení, který vznikl v roce 2003, nalezneme podrobnější informace o cílech Sdružení. Píše se zde, že program, který Sdružení připravuje, by měl u dětí rozvíjet sociální a kompenzační dovednosti, zároveň by jim měl také umožnit odpočinek a odreagování. Sdružení by se podle rozvojového programu mělo orientovat spíše na aktivity zážitkové, které dětem nemůže zajistit škola.

Zdrojem informací o tom, jaké cíle si Sdružení klade v současnosti, je text projektu Volnočasové aktivity pro děti se zrakovým postižením, který vytvořili členové Rady Sdružení v červnu roku 2007 pro účely výběrového řízení sbírky Pomozte dětem! V textu projektu jsou cíle, které Sdružení sleduje, popsány takto:

„...poskytnout dětem se zrakovým postižením zážitky z klasické oddílové činnosti (tj. z letních táborů, víkendových výletů, sjíždění řeky atd.) a umožnit jim vyzkoušet si aktivity (lyžování, horolezení, jízda na lodi), ke kterým mají s ohledem na svůj handicap ztížený přístup.

Změny, kterých tím chceme u dětí dosáhnout:

- *zvýšení samostatnosti a lepší orientace v běžných životních situacích*
- *rozvoj sociálních dovedností (komunikace a spolupráce s vrstevníky i dospělými)*
- *zlepšení v oblasti schopností sportovních a turistických a podpora zájmu dětí i v budoucnosti trávit svůj volný čas aktivním způsobem...“*

V textu zmiňovaného projektu se také píše, že dalším cílem je dát dětem příležitost k obyčejnému dětskému hraní a dovádění, ke kterému nemají mnoho příležitostí a zajistit jim dostatek aktivního pohybu a tak zlepšovat jejich obratnost a vytrvalost.

6.3 Činnost Občanského sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu

K dosažení výše uvedených cílů by měly přispívat veškeré aktivity, které Sdružení organizuje. K tradičním aktivitám Sdružení patří pravidelné oddílové schůzky (jedenkrát týdně), lyžařský kurz, vodácký výlet, letní tábor, podzimní prázdniny a menší víkendové výlety.

Pravidelné oddílové schůzky se konají během školního roku jednou týdně v prostorách Školy Jaroslava Ježka a trvají dvě hodiny. Náplní těchto schůzek jsou pohybové hry v místnosti i venku (zahrada školy, nedaleký Petřín, dětská hřiště apod.), vycházky do města s úkoly (např. nákup, poslání dopisu), návštěvy výstav a zajímavých míst (v poslední době např. muzeum hracích strojů, letecký тренаžér), vaření ve školní kuchyňce, výroba různých předmětů apod. Ve školním roce 2006/2007 se pravidelných oddílových schůzek účastnilo asi 20 dětí. Většinou se jednalo o žáky Školy Jaroslava Ježka, ale schůzek se účastnilo také několik dětí, které jsou integrovány v běžných ZŠ nebo ještě nezačaly do školy chodit a také několik normálně vidících sourozenců zrakově postižených dětí. Od září roku 2006 došlo v organizaci pravidelných schůzek k jistým změnám. Dříve byly děti děleny do skupinek podle věku a pohlaví. V tomto roce byly vytvořeny tři skupinky, do kterých byly děti rozděleny na základě svých dovedností a především zájmů. Na základě zkušenosti z předešlých let dospěli členové Sdružení k závěru, že pro některé děti (zejména se jedná o děti s kombinovaným postižením) bude přínosnější speciální individuálnější program, protože do her a soutěží s ostatními dětmi se v předešlých letech příliš nezapojovaly a nezdálo se, že by je příliš těšily. Vedoucí proto s těmito dětmi v posledním roce více vyráželi na různé procházky, povídali si a navštěvovali místa a výstavy, které děti zajímaly a nezaměřovali se tolik na různé soutěže a hry. Z pozorování reakcí dětí se zdá, že jim tento typ programu vyhovoval.

Další aktivitou je týdenní lyžařský kurz. Děti se na něm spolu s vedoucími věnují běžeckému lyžování a jiným zimním radovánkám (stavění sněhuláka, koulování apod.). Akce se stejně jako jiných větších

zájezdů účastní zrakově postižené děti z celé republiky. Na lyžařském kurzu musí být stejný počet dobrovolníků z řad vedoucích jako dětí, aby každé dítě mělo na lyžích svého traséra (ten naviguje dítě v lyžařské stopě, učí je lyžovat apod.). Kromě lyžování se většinou také v odpočinkovém dni uskuteční návštěva plaveckého bazénu v nějakém blízkém městě, po večerech bývají různé soutěže, hraje se na kytaru apod.

Vodácký výlet probíhá již několik let ve spolupráci s vedoucími vodáckého oddílu Šán, kteří pomáhají s řízením lodí. Většinou akce trvá čtyři až pět dní a sjíždí se některá z klidnějších českých řek (v posledních letech to byla Berounka) na devítimístných kánoích. V každé kánoi sedí několik dětí a vždy alespoň jeden vedoucí z řad členů Sdružení a jeden zkušený vodák. Děti se na akci naučí pádlovat a zažijí, jaké to je plavit se po řece. Přespává se většinou každý večer v jiném kempu u řeky, vaří se na ohni a na plynových vařičích. Děti musí zvládnout každodenní balení svých věcí a orientaci v novém kempu (samozřejmě s pomocí vedoucích).

Letní tábor se pořádá také každý rok. Trvá čtrnáct dní a má podobnou náplň jako běžné letní dětské tábory (celotáborová hra většinou podle nějaké knížky, večerní táboráky apod.). Dbá se na to, aby se děti co nejvíce učily samostatnosti (měly pořádek ve svých věcech, uměly se samostatně pohybovat po táboře apod.). Je také zvykem, že děti pomáhají vedoucím s vařením. Navíc jsou součástí tábora akce „ptačka“ a „puťák“ sloužící také k rozvoji dovedností dětí. „Ptačka“ je jednodenní výlet do blízkého města, kde děti dostávají různé úkoly a samostatně je plní. Každé dítě má svého vedoucího, který mu zadává úkoly a stará se o jeho bezpečnost během samostatného plnění úkolu. Cílem je, aby se děti naučily chodit samostatně s holí po městě (respektive tuto dovednost, kterou se učí ve škole, procvičily) a hlavně, aby se naučily ptát lidí na cestu a žádat je o radu. „Puťák“ je dvoudenní výlet s přespáváním mimo tábořiště (ve volné přírodě, ve stanu). Děti jsou rozděleny do skupinek a musí podle popisu, který dostanou od vedoucích (v braillově písmu nebo nahraný na diktafon), samostatně

ujít určitou trasu, večer si postavit stan, ohřát jídlo a ráno zase vše sbalit a podle dalšího popisu se vrátit do tábora. Vedoucí jsou celou dobu v blízkosti dětí a v případě, že je to třeba, jim pomohou. Cílem je, aby si děti co nejvíce užily toho, že mohou strávit dva dny bez přímého dohledu vedoucích (ti jim pokud možno do ničeho nezasahují a nedávají o sobě vědět) a že zvládnou samostatně ujít neznámou trasu jen podle popisu, postavit si stan apod. (to vše se předem samozřejmě učí).

Podzimní prázdniny jsou další z větších každoročně konaných akcí. Jedná se o pětidenní výlet v době školních podzimních prázdnin na některé místo v republice, kde je něco zajímavého k vidění nebo kde je pěkná příroda vhodná k podzimním hrátkám. Například v roce 2006 se podzimní prázdniny konaly v Jilemnici. Náplní výletu byla návštěva místního uměleckého kameníka, u kterého měly děti možnost ohmatat si různé druhy kamenů a vyrobit si vlastní přívěšek na krk, dále návštěva hasičského sboru v Jilemnici (děti si prohlédly hasičské vybavení, vnitřek zásahového automobilu a mohly si popovídat s hasiči o jejich práci) a v neposlední řadě výlet na hřebeny Krkonoš, kde děti okusily pravé horské počasí.

V průběhu celého roku se konají víkendové výlety. Jedná se buď o výlety družinkové (samostatné výlety dětí a vedoucích, kteří tvoří družinku na pravidelných oddílových schůzkách, většinou se jede na chatu některého z vedoucích), nebo o výlety nějak tématicky zaměřené určené pro všechny děti (například v roce 2006 proběhl víkend na ekologické farmě a víkend na hvězdárně). V roce 2006 začalo sdružení pořádat také horolezecké víkendové výlety (zatím proběhly tři), na kterých děti dostaly příležitost vyzkoušet si lezení po skalách. Některé děti tato činnost velice zaujala, a proto sdružení plánuje v budoucnu horolezecké víkendy případně dny pořádat častěji.

7. Výzkumná část

Nyní bych ráda přešla k popisu výzkumu, který jsem uskutečnila v červnu roku 2007. Výzkum měl formu řízených rozhovorů a byl proveden mezi zrakově postiženými dětmi navštěvujícími ve školním roce 2006/2007 pravidelné schůzky Tyfloturistického oddílu.

Cílem tohoto výzkumu je zodpovědět následující otázky:

1. Jak zrakově postižené děti navštěvující pravidelné schůzky Tyfloturistického oddílu (dále jen Děti) tráví svůj volný čas a jak by si jej přály trávit?
2. Jak jsou Děti spokojeny se službami, které jim Sdružení v současnosti nabízí a jaké změny by v těchto službách uvítaly?
3. Z jakého důvodu se Děti účastní činností pořádaných Sdružením?
U všech výše uvedených otázek mě zajímá subjektivní pohled Děti.

Před začátkem výzkumu jsem na základě teoretické části práce, svých zkušeností a cílů, které si Sdružení v současnosti klade, formulovala několik předpokladů, které se pokusím potvrdit či vyvrátit.

K otázce číslo jedna se vážou tyto předpoklady:

- Většina Děti navštěvuje v průběhu školního týdne kromě schůzek Tyfloturistického oddílu pouze zájmové kroužky organizované Školou Jaroslava Ježka.
- Většina Děti nejezdí na výlety, letní tábory a podobné akce s žádnou jinou organizací než se Sdružením.
- Většina Děti ve svém volném čase v průběhu školního týdne (kromě schůzek Tyfloturistického oddílu a jiných zájmových kroužků) nepodniká žádné aktivity společně se svými vrstevníky.
- Většina Děti nemá o prázdninách příležitost setkat se se svými vrstevníky.
- Většina Děti by chtěla více svého volného času v průběhu školního týdne trávit činnostmi vykonávanými spolu s vrstevníky.

- Většina Děti by chtěla více svého volného času o prázdninách trávit s vrstevníky.

S otázkou číslo dvě souvisí tyto předpoklady:

- Většina Děti se účastní ráda pravidelných schůzek Tyfloturistického oddílu.
- Většina Děti se účastní ráda akcí (výlety, tábor apod.) pořádaných Sdružením.

Žádné další předpoklady k otázce číslo dvě jsem před realizací výzkumu neformulovala. Myslím si totiž, že nelze formulovat předpoklady o tom, s čím jsou a nejsou Děti v činnosti Sdružení spokojeny a jaké změny by navrhovaly.

Předpoklady, které jsem formulovala k otázce tři, vychází jednak z cílů, které si v současnosti TTO klade (nepokrývají ale všechny tyto cíle) a jednak z mé vlastní zkušenosti:

- Většina Děti se účastní pravidelných schůzek Tyfloturistického oddílu z těchto důvodů: setkat se s ostatními dětmi, setkat se s vedoucími, odreagovat se od školních povinností a „vyřádit se“, naučit se něco nového, podívat se na zajímavá místa.
- Většina Děti se účastní akcí pořádaných Sdružením z těchto důvodů: setkat se s ostatními dětmi, setkat se s vedoucími, věnovat se činnosti, která je hlavní náplní výletu (např. na lyžařském kurzu lyžování), poznat nová místa, naučit se něco nového (např. postavit stan).

Mým původním záměrem bylo považovat za základní soubor tohoto výzkumu všechny zrakově postižené děti, které využívají služeb Sdružení. Později jsem ale dospěla k názoru, že se jedná o příliš nesourodou skupinu (tvoří ji děti ve věku 6 až 18 let z různých částí republiky, některé z nich navštěvují speciální školy, jiné běžné školy, liší se také jejich rodinné zázemí) a bylo by velice obtížné výsledky rozhovorů uskutečněných jen s částí těchto dětí zobecnit na celou skupinu (respektive bylo by velice náročné vytvořit vhodný výběrový soubor). Také jsou v této skupině děti, které již nespádají do vývojového

stádia označovaného jako školní věk, na které je tato práce zaměřena. Rozhodla jsem se proto, že se ve výzkumné části práce zaměřím jen na zrakově postižené děti, které se účastní pravidelných schůzek Tyfloturistického oddílu (tyto děti budu považovat za základní soubor). Výběrovým souborem jsou všechny zrakově postižené děti, které navštěvují pravidelné schůzky Tyfloturistického oddílu ve školním roce 2006/2007.

Pro výběrový soubor platí následující charakteristiky:

- Výběrový soubor je tvořen čtrnácti respondenty, což jsou všechny zrakově postižené děti, které jsou ve školním roce 2006/2007 přihlášeny na pravidelné schůzky Tyfloturistického oddílu a těchto schůzek se účastní.⁹
- Mezi respondenty je devět dívek a pět chlapců. Sedm respondentů je ve věku 6 až 12 let a sedm respondentů je ve věku 13 až 16 let.
- Tři respondenti se účastní jen pravidelných schůzek Tyfloturistického oddílu, jedenáct respondentů se opakovaně účastní i jiných akcí pořádaných Sdružením (výlety, tábory apod.).
- Pro 7 respondentů platí, že se činností Sdružení účastní 1 rok, dva respondenti se účastní činností Sdružení 2 roky, 2 respondenti se účastní činností Sdružení tři roky a 5 respondentů využívá služeb Sdružení již 5 let.
- Z hlediska stupně zrakového postižení je výběrový soubor rozdělen následovně. Dva respondenti jsou slabozrací, dva respondenti mají zbytky zraku a deset respondentů je nevidomých. Sedm respondentů má kromě zrakového ještě jiný druh postižení (nejčastěji mentální postižení).
- Dvanáct respondentů navštěvuje Školu Jaroslava Ježka (Mateřská škola, základní škola a praktická škola pro zrakově postižené),

⁹ Pravidelných schůzek Tyfloturistického oddílu se účastní také několik dětí bez zrakového postižení (většinou sourozenci zrakově postižených dětí). Tyto děti jsem do výběrového souboru nezařadila, protože výzkum se týká jen dětí se zrakovým postižením.

jeden respondent navštěvuje běžnou základní školu a jeden respondent navštěvuje běžnou mateřskou školu.

- V průběhu školního týdne bydlí 8 respondentů na internátě Školy Jaroslava Ježka a 6 respondentů doma s rodiči. Dva respondenti žijí trvale v dětském domově.

Z výše uvedených charakteristik vyplývá, že se jedná o velice různorodý soubor respondentů. Jednotliví respondenti se výrazně liší věkem (jsou zde jak děti raného, tak středního a staršího školního věku), stupněm postižení, rodinným zázemím a dalšími charakteristikami. Proto není možné výsledky rozhovorů s těmito respondenty zobecňovat (např. na všechny zrakově postižené děti). Výsledky výzkumné části této práce vypovídají pouze o dětech, které navštěvují pravidelné schůzky Tyfloturistického oddílu.

Nyní již přejdeme k vyhodnocení řízených rozhovorů.¹⁰ Během realizace těchto rozhovorů jsem narazila na jeden problém. Jelikož se jednotliví respondenti od sebe velice liší, musela jsem volit individuální postup při vedení rozhovoru. Ačkoliv jsem měla strukturu rozhovoru předem připravenou, nebylo možné ji vždy dodržet. Někteří respondenti se brzy unavili a já musela přejít spíše k rozhovoru volnému. U několika respondentů jsem musela rozhovor pro jejich nekoncentrovanost ukončit dřív, než jsem položila všechny otázky. Na některé připravené otázky jsem tedy nezískala odpověď od všech respondentů. Při vyhodnocování u každé otázky uvádím, kolika respondentům jsem ji nepoložila. Vždy je třeba brát v úvahu, že závěry vyvozené z odpovědí na otázky, které byly zodpovězeny nižším počtem respondentů, mohou být méně průkazné.

V rámci rozhovorů jsem položila respondentům 13 otázek.

1. otázka: a) *Navštěvuješ kromě schůzek Tyfloturistického oddílu v týdnu i jiné kroužky?* b) *Pokud ano, jaké a kde?*

¹⁰ Některé otázky položené v rozhovoru jsem vytvářela (a pokládala respondentům) společně se svou kolegyní ze Sdružení, která také píše práci týkající se Sdružení a potřebovala zjistit od respondentů stejné informace jako já.

Tato otázka ověřuje předpoklad, že většina Děti navštěvuje v týdnu pouze schůzky TTO a zájmové kroužky ve Škole Jaroslava Ježka.

Na první část této otázky (1a) odpověděli všichni respondenti kladně, tedy že se účastní i jiných kroužků než schůzek TTO. V odpovědích na druhou část otázky (1b) uváděli respondenti různé kroužky, kterých se účastní. Tyto kroužky jsem rozdělila do tří kategorií podle toho, jaká organizace kroužek pořádá. Ke každé kategorii přiřazuji počet respondentů, kteří uvedli alespoň jeden kroužek patřící do této kategorie. Otázku 1a i 1b jsem položila všem čtrnácti respondentům.

Typ kroužku	Počet respondentů	Procentuální podíl
Kroužky ve Škole Jaroslava Ježka	12	85,7
Kroužky v umělecké škole	1	7,1
Návštěva Speciálně pedagogického centra (dále jen SPC)	1	7,1

Tabulka č. 1 Odpovědi na otázku 1 b) Jaké kroužky kromě TTO navštěvuješ a kde?

Z výsledků uvedených v tabulce č.1 je zřejmé, že většina Děti navštěvuje kromě schůzek Tyfloturistického oddílu jen kroužky ve Škole Jaroslava Ježka, čímž se potvrdil výše uvedený předpoklad.

2. otázka: a) *Jezdíš na výlety, tábory, lyžařské kurzy a podobné akce i s jinou organizací než se Sdružením?* b) *Pokud ano, s jakou?*

Organizací je v tomto případě myšlena určitá právnická osoba, která připravuje volnočasové aktivity pro děti, případně pro rodiče a děti.

Touto otázkou zjišťuji, zda platí předpoklad, že většina Děti nejedí na výlety, tábory a podobné akce s jinou organizací než se Sdružením.

Na první část této otázky (2a) bylo možné odpovědět ano či ne. Za odpověď „ne“ považuji i to, pokud respondenti uváděli, že jezdí na výlety jen s rodinou (2 respondenti), protože rodina není organizací ve výše

uvedeném smyslu. Výsledky uvádím v tabulce č. 2. Tato otázka nebyla položena jednomu respondentovi.

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální podíl
Ne	10	71,4
Ano	3	21,4
Otázka nepoložena	1	7,1

Tabulka č. 2 Odpovědi na otázku 2a) Jezdíš na výlety, tábory, lyžařské kurzy a podobné akce i s jinou organizací než se Sdružením?

Na otázku 2b) jsem tedy získala odpověď jen od tří respondentů. V tabulce č. 3 uvádím, jaké organizace tyto respondenti uváděli.

Organizace	Počet respondentů	Procentuální podíl
Škola	1	33,3
Nemocnice Motol	1	33,3
SPC	1	33,3

Tabulka č. 3 Odpovědi na otázku 2b) S jakou jinou organizací než s TTO jezdíš na výlety, tábory, lyžařské kurzy a podobné akce.

Jak je z tabulky č. 2 zřejmé, většina respondentů odpověděla, že nejedí na výlety a podobné akce s žádnou jinou organizací než se Sdružením. Jen tři respondenti uvedli, že jezdí na výlety s jinou organizací (škola, nemocnice Motol, SPC). Výše uvedený předpoklad se tedy potvrdil.

3.otázka: a) *Jak trávíš svá odpoledne, když nejsi na schůzce Tyfloturistického oddílu nebo na nějakém kroužku?* b) *A jak bys je chtěl/a trávit?*

Otázku 3a) jsem do rozhovoru zařadila, abych si ověřila platnost předpokladu, že většina Děti ve svém volném čase v průběhu školního týdne (kromě schůzek Tyfloturistického oddílu a jiných zájmových kroužků) nepodniká žádné činnosti společně se svými vrstevníky.

Odpovědi na tuto otázku mohou ale přinést i jiná zjištění vypovídající o tom, jak Děti svůj volný čas v současnosti tráví.

V odpovědích na otázku 3a) uváděli respondenti různé činnosti, kterým se odpoledne věnují. Tyto činnosti jsem rozdělila do několika kategorií, podle toho, zda se jedná o samostatnou činnost nebo zda ji respondenti vykonávají společně s někým. U každé kategorie uvádím počet respondentů, kteří uvedli alespoň jednu činnost patřící do této kategorie. Otázka 3 nebyla položena dvěma respondentům.

Typ činnosti	Počet respondentů	Procentuální podíl
Samostatná činnost na internátě	8	57,1
Samostatná činnost doma	4	28,5
Chození ven s vychovatelkou	4	28,5
Chození ven s rodiči	1	7,1
Chození ven s vrstevníky	1	7,1
Otázka nepoložena	2	14,3

Tabulka č. 4 Odpovědi na otázku 3a) Jak trávíš svá odpoledne, když nejsi na schůzce Tyfloturistického oddílu nebo na nějakém kroužku?

Jak vyplývá z tabulky č. 4, většina z činností, které respondenti uváděli, jsou činnosti vykonávané samostatně (např. hra na hudební nástroj, práce na počítači, sledování televize). Ve výčtu svých odpoledních aktivit uvedl činnost vykonávanou spolu s vrstevníky jen jeden respondent. Lze tedy konstatovat, že předpoklad byl potvrzen.

Je zarážející, že ani děti žijící na internátě se nezmiňovaly o žádných činnostech s vrstevníky. Z jejich výpovědí se zdá, že i když žijí na internátě spolu s vrstevníky, věnují se spíše samostatným činnostem.

Otázka 3b) se věnuje tomu, jaká přání Děti vzhledem k trávení svého volného času v průběhu školního týdne mají. Její vyhodnocení potvrdí či vyvrátí předpoklad, že většina Děti by chtěla svůj volný čas v průběhu školního týdne trávit více činnostmi vykonávanými spolu s vrstevníky.

Odpovědi na otázku 3b) jsou vyhodnoceny podobným způsobem jako odpovědi na otázku předcházející. Tato otázka nebyla položena pěti respondentům.

Typ činnosti	Počet respondentů	Procentuální podíl
Samostatná činnost doma nebo na internátě	5	35,7
Chodit ven bez doprovodu dospělého	2	14,3
Sociální kontakt	2	14,3
Nezodpovězeno	5	35,7

Tabulka č. 5 Odpovědi na otázku 3b) Jak bys chtěl/a trávit svá odpoledne?

Největší část respondentů, kteří odpověděli na tuto otázku, uvedla, že by se chtěla věnovat samostatné činnosti na internátě nebo doma (např. hrát na klavír). Jen dva respondenti uvedli, že by si přáli provozovat nějakou činnost, která je spojena se sociálním kontaktem (jednou se jednalo o kontakt s vedoucími ze Sdružení a jednou o kontakt s bratrem). Výše uvedený předpoklad se tedy nepotvrdil.

Dva respondenti uvedli, že by si přáli, aby mohli chodit ven bez doprovodu rodičů či vychovatelů.

K vyhodnocení odpovědí na otázku 3b) bych ráda podotkla, že je třeba brát zřetel na to, že jsem nezískala odpověď od pěti respondentů. Část odpovědí se navíc velice podobala odpovědím na předchozí otázku. Osobně si to vysvětluji tak, že Děti, které měly vyjádřit svá přání ohledně trávení odpoledne, většinou uváděly jen ty činnosti, které jsou zvyklé dělat a dělají je rády. Jen Děti, které uvedly, že by chtěly chodit ven bez doprovodu dospělého, vyjádřily přání věnovat se činnosti, které se v současnosti věnovat nemohou. Proto považuji tuto odpověď z hlediska cílů výzkumné části za nejpřínosnější.

4. otázka: *Jak a s kým jsi trávil/a poslední letní prázdniny? Jak a s kým bys rád/a trávil/a letošní prázdniny?*

Otázkou 4a) zjišťuji, jak Děti tráví svůj volný čas o prázdninách. Zároveň zjišťuji, zda platí předpoklad, že většina Děti nemá o prázdninách příležitost setkat se se svými vrstevníky.

Při vyhodnocení postupují podobně jako v minulé otázce. Činnosti jmenované respondenty rozdělují do osmi kategorií podle toho, kde a s kým byly vykonávány. Tuto otázku jsem nepoložila jednomu respondentovi.

Typ činnosti	Počet respondentů	Procentuální podíl
Samostatná činnost doma, na chalupě nebo v dětském domově	7	50
Výlet nebo dovolená s rodiči	3	21,4
Tábor se Sdružením	3	21,4
Hraní si s vrstevníky	3	21,4
Pobyt nebo návštěva u příbuzných	2	14,2
Chození ven s rodiči	2	14,2
Pobyt organizovaný dětským domovem	1	7,1
Pobyt s SPC	1	7,1
Otázka nepoložena	1	7,1

Tabulka č. 6 Odpovědi na otázku 4a) Jak a s kým jsi trávil/a poslední letní prázdniny?

Jak vyplývá z tabulky č. 6, nejvíce respondentů uvedlo, že se o prázdninách věnovalo nějaké samostatné činnosti doma, v dětském domově nebo na chalupě (např. koupání se v bazénu, poslouchání pohádek). Velkou část uváděných činností tvoří také aktivní trávení volného času s rodiči formou procházek a společných výletů (celkem 5 odpovědí) a čas trávený s širší rodinou (2 odpovědi). Čas trávený s vrstevníky zastupují kategorie: „hraní si s vrstevníky“, „tábor se Sdružením“, „pobyt organizovaný dětským domovem“ a „pobyt s SPC“. Pod tyto kategorie dohromady spadá 10 odpovědí. Předpoklad vztahující se k této otázce tedy nebyl potvrzen.

Velký podíl na uváděných činnostech, kdy jsou děti v kontaktu s vrstevníky, mají aktivity pořádané nějakou organizací (dětský domov, Sdružení, SPC).

Otázka 4b) se zaměřuje na zjištění přání Děti ohledně trávení volného času o prázdninách. Ověřuje také předpoklad, že většina Děti by chtěla svůj volný čas o prázdninách trávit více se svými vrstevníky.

Respondenti v odpovědi na tuto otázku uváděli různé činnosti, kterým by se chtěli věnovat. Tyto činnosti rozdělují do šesti kategorií. Na otázku neodpověděli dva respondenti.

Typ činnosti	Počet respondentů	Procentuální podíl
Jet na tábor se Sdružením	8	57,1
Samostatná činnost	6	42,8
Výlet nebo dovolená s rodiči	4	28,6
Kontakt s vrstevníky	3	21,4
Kontakt s dospělými (jiní dospělí než rodiče)	2	14,3
Činnost, při níž je potřeba asistence	2	14,3
Nezodpovězeno	2	14,3

Tabulka č. 7 Odpovědi na otázku 4b) Jak a s kým bys rád/a trávil/a letošní prázdniny?

Většina respondentů v odpovědi na otázku 4b) uvedla, že by chtěla jet na tábor Sdružení. Zajímavé je, že toto přání projeví i dva z respondentů, kteří se se Sdružením ještě nezúčastnili žádné jiné činnosti než pravidelných oddílových schůzek. Tito respondenti zároveň uvedli, že by rádi se Sdružením jezdili i na další akce, ale nemohou (jeden respondent uvádí, že mu to nedovolí rodiče, jeden uvádí finanční důvody). Tato informace sice nesouvisí přímo s touto otázkou, ale pro Sdružení by mohla být důležitá.

Dále respondenti často podobně jako v otázce 3b) uváděli nějaký druh samostatné činnosti (např. koupání se v bazénu, hraní na klavír), popřípadě činnosti s dopomocí někoho dospělého (např. lezení na skály). Několik respondentů se zmínilo o tom, že je jejich přáním jet na výlet či dovolenou s rodiči (vždy se jednalo o konkrétní již naplánovaný výlet či dovolenou). Tři respondenti uvedli, že by si přáli trávit čas se svými vrstevníky (jednou se jednalo o bratra, jednou o sestřenicí a

jednou o spolužáky). Dva respondenti uvedli přání být v kontaktu s dospělými (jednou dědeček, jednou vedoucí z TTO).

Respondenti, kteří přímo uvedli, že by si přáli setkat se se svými vrstevníky, byli tři. Proto není možné předpoklad vztahující se k této otázce potvrdit. Přání být s vrstevníky může být ale také obsaženo v přání jet na tábor se Sdružením.

5. otázka: *Těšíš se obvykle na schůzky Tyfloturistického oddílu?*

Odpovědi na tuto otázku vypovídají o tom, jak jsou děti spokojeny s tím, jak v současné době probíhají oddílové schůzky. Tato otázka ověřuje předpoklad, že většina Děti na schůzky oddílu chodí ráda.

V tabulce uvádím všechny odpovědi dané respondenty a u každé z nich počet respondentů, kteří ji uvedli. Otázku jsem nepoložila jednomu respondentovi.

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální podíl
Ano	8	57,1
Většinou ano	3	21,4
Někdy ano, někdy ne	2	14,3
Nezodpovězeno	1	7,1

Tabulka č. 8 *Odpovědi na otázku 5) Těšíš se obvykle na schůzky TTO?*

Většina respondentů uvedla, že se na schůzky Tyfloturistického oddílu obvykle těší. Z toho lze soudit, že Děti na tyto schůzky chodí rády a výše uvedený předpoklad lze tedy považovat za potvrzený.

6. otázka: *Těšíš se na to, až pojeděš se Sdružením na další akci?*

Tato otázka zjišťuje, jak jsou děti spokojeny s akcemi, které Sdružení pořádá a zda platí předpoklad, že většina Děti na tyto akce jezdí ráda.

Při vyhodnocení odpovědí postupují stejně jako u minulé otázky. Šestou otázku jsem nepoložila třem respondentům, kteří nikdy na

žádné akci Sdružení (kromě schůzek) nebyli. Tabulka se tedy týká jen jedenácti respondentů, z nichž jednomu jsem otázku nepoložila.

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální podíl
Ano	9	81,8
Někdy ano, někdy ne	1	9
nezodpovězeno	1	9

Tabulka č. 9 odpovědi na otázku 6) Těšíš se na to, až pojeděš s TTO na další akci?

Z odpovědí je vidět, že naprostá většina respondentů se na akce pořádané Sdružením těší. Z toho lze soudit, že na akce Sdružení jezdí Děti rády. Předpoklad vztahující se k této otázce se tedy potvrdil.

Zajímavé je srovnání odpovědí na otázky 5 a 6. V případě pravidelných schůzek menší část dětí odpověděla jednoznačným souhlasem než v případě akcí. Lze tedy soudit, že akce pořádané Sdružením mají u Děti o něco větší úspěch než pravidelné oddílové schůzky.

7. otázka: *Jaké činnosti, které jsi se Sdružením dělal/a, tě bavily úplně nejvíce?* a **8. otázka:** *Je nějaká činnost, kterou jsi dělal/a se Sdružením a rád/a by sis ji zopakoval/a?*

Obě výše uvedené otázky zjišťují, s jakými činnostmi, které si vyzkoušely v rámci Sdružení, byly Děti nejvíce spokojeny. Proto jsem se rozhodla tyto dvě otázky zpracovávat dohromady.

Respondenti v odpovědích na tyto otázky jmenovali různé činnosti. Tyto činnosti jsem rozdělila do deseti kategorií a u každé kategorie uvádím, kolik respondentů uvedlo alespoň jednu činnost patřící do této kategorie. Pokud jeden respondent uvedl stejnou činnost v odpovědi na otázku 7 i 8, započítávám tohoto respondenta jen jednou. Otázka 7 nebyla položena třem respondentům, otázka 8 nebyla položena čtyřem respondentům. Respondent, kterému nebyla položena otázka 7 ani otázka 8, je jen jeden.

Typ činnosti	Počet respondentů	Procentuální podíl
Konkrétní výlet	4	28,5
Sportovní činnost	3	21,4
Návštěva muzea hracích strojů	3	21,4
Prohlídka letiště a zkoušení leteckého тренаžéru	3	21,4
Procházky	2	14,2
Tvůrčí činnost	2	14,2
Vaření	2	14,2
Učení se nějaké nové činnosti	2	14,2
Hraní si s kamarády	2	14,2
Nepoložena otázka 7 ani otázka 8	1	7,1

Tabulka č. 10 Odpovědi na otázku 7) Jaké činnosti, které jsi se Sdružením dělal/a tě bavily úplně nejvíc? a na otázku 8) Je nějaká činnost, kterou jsi dělal/a se Sdružením a rád/a by sis ji zopakoval/a?

Největší zastoupení mezi činnostmi, které respondenti v odpovědích na tyto dvě otázky uváděli, měly konkrétní výlety, kterých se respondenti zúčastnili se Sdružením (dvakrát byl uveden vodácký výlet, jednou horolezecký víkend a jednou návštěva ekofarmy).

Dále je zřejmé, že měly velký úspěch dva programy uskutečněné v rámci oddílových schůzek (návštěva muzea hracích strojů a návštěva letiště). Oba tyto programy mají společné to, že se během nich Děti seznámily s něčím, co do té doby neznaly.

Dále byly poměrně často uváděny nějaké sportovní činnosti (dvakrát lyžování, jedenkrát lezení na skálu).

9. otázka: a) Je nějaká činnost, kterou jsi se sdružením dělal/a a vůbec tě nebavila? b) Pokud ano, jaká?

Úkolem této otázky je zjistit, které činnosti z nabídky TTO se Dětem nelíbí.

Odpovědi na první část otázky uvádím v tabulce č. 11. Otázku jsem nepoložila třem respondentům.

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální podíl
Ne	4	28,6
Nevím, nic mě nenapadá	4	28,6
Ano	2	21,4
Otázka nepoložena	4	21,4

Tabulka č. 11 Odpovědi na otázku 9a) Je nějaká činnost, kterou jsi se sdružením dělal/a a vůbec tě nebavila?

Jak je vidět z tabulky 11, většina respondentů uvedla buď, že mezi činnostmi, které dělali se Sdružením nebyla žádná, která je vůbec nebavila, nebo že je žádná taková činnost právě nenapadá.

Tři respondenti uvedli činnost, která je nebavila. Tyto tři činnosti zaznamenávám v tabulce č.12.

Činnost	Počet respondentů	Procentuální podíl
Astrovíkend	1	33,3
Všechny schůzky, na kterých se nešlo do muzea hracích strojů	1	33,3
Hraní her	1	33,3

Tabulka č. 12 Odpovědi na otázku 9b) Jaké činnosti, které jsi s TTO dělal/a tě vůbec nebavily?

Jeden respondent uvedl, že se mu příliš nelíbil astrovíkend (víkend strávený na hvězdárně, kde byla možnost prohlédnout si různé hvězdářské nástroje, poslechnout si povídání o Vesmíru apod.), jeden respondent mi sdělil, že jej baví jen chození do muzea hracích strojů a že ho tedy nebavila žádná schůzka, při které se nešlo do tohoto muzea, stejný respondent také uvedl, že jej nebaví hraní her.

10. otázka: a) Chtěl/a bys na činnosti Sdružení něco změnit? b) Pokud ano, co by to bylo?

Tato otázka vypovídá o tom, zda by si Děti přály ve službách, které poskytuje Sdružení něco změnit a co by to případně mělo být.

V tabulce č. 13 zaznamenávám odpovědi respondentů na otázku 10a). Tuto otázku jsem nepoložila pěti respondentům.

Odpověď	Počet respondentů	Procentuální podíl
Ne	5	35,7
Ano	4	28,5
Otázka nepoložena	5	35,7

Tabulka č. 13 Odpovědi na otázku 10a) Chtěl/a bys na činnosti Sdružení něco změnit?

Otázka 10b) se týká jen respondentů, kteří na otázku 10a) odpověděli ano, tedy čtyř respondentů. V tabulce č. 14 zaznamenávám všechny návrhy změn o, kterých se tito respondenti zmínili. U každého návrhu píšou, kolik respondentů jej uvedlo. Někteří respondenti uvedli více návrhů.

Návrhy změn	Počet respondentů	Procentuální podíl
Moci si vybrat, s jakými dětmi budu ve skupince nebo v pokoji	2	50
Moci si vybrat, které vedoucí budu mít ve skupince	1	25
Hrát na oddílových schůzkách více stolní hry, karty apod.	1	25
Častěji na oddílových schůzkách malovat	1	25
Chodit na v rámci oddílových schůzek ven běhat	1	25
Chodit v rámci oddílových schůzek plavat	1	25
Jezdit v rámci oddílových schůzek na kole	1	25
Chodit v rámci oddílových schůzek častěji na dětské hřiště	1	25
Nehrát hry	1	25

Tabulka č. 14 Odpovědi na otázku 10b) Co bys chtěl/a na činnosti Sdružení změnit?

Jak vyplývá z tabulky č.13, velká část respondentů by nechtěla na činnosti Sdružení nic měnit. Respondenti, kteří navrhli nějaké změny, byli jen čtyři. Změny, které tito respondenti navrhli, je proto třeba vnímat jako individuální přání (nejedná se o přání většiny respondentů).

11.otázka: *Jak by měla vypadat podle tebe ideální oddílová schůzka? Co bychom dělali?*

Tuto otázku jsem zařadila do rozhovoru, abych zjistila, jakým činnostem by se Děti na oddílových schůzkách rády věnovaly.

Činnosti, které respondenti uváděli v odpovědi na tuto otázku, jsem netřídila do kategorií. V tabulce č. 15 uvádím všechny navrhované činnosti. Někteří respondenti navrhli více činností. Třem respondentům nebyla otázka položena.

Činnost	Počet respondentů	Procentuální podíl
Hrát gólbál	1	7,1
Jít na dětské hřiště	1	7,1
Lézt na žebřiny	1	7,1
Hrát dobrodružné a strašidelné hry	1	7,1
Uspořádat diskotéku	1	7,1
Provozovat hudbu (zpěv, hra na africké bubny)	1	7,1
Jít na letecký trenažér	1	7,1
Jít do muzea hracích strojů	1	7,1
Vařit něco v kuchyňce	1	7,1
Jít do centra Prahy (např. nakupovat jídlo)	1	7,1
Kreslit	1	7,1
Zapalovat svíčky	1	7,1
Nic nedělat	1	7,1
Otázka nepoložena	3	21,4

Tabulka č. 15 Odpovědi na otázku 11) Jak by měla vypadat podle tebe ideální oddílová schůzka? Co bychom dělali?

Odpovědi na otázku č. 11 tak, jak jsou výše zpracovány, lze podobně jako v minulé otázce chápat jako výčet individuálních přání.

12.otázka: *Když jdeš na oddílovou schůzku, na co se obvykle nejvíc těšíš?*

Touto otázkou zjišťuji, z jakého důvodu se Děti účastní oddílových schůzek. Ověřuji také platnost předpokladu, že Děti se účastní pravidelných schůzek Tyfloturistického oddílu z těchto důvodů: setkat se s ostatními dětmi, setkat se s vedoucími, odreagovat se od školních povinností a „vyřádit se“, naučit se něco nového, podívat se na zajímavá místa.

Respondenti uváděli různé osoby a činnosti, na které se těší. Na základě důvodů vyjmenovaných ve výše zmíněném předpokladu jsem stanovila několik kategorií. Jednotlivé výpovědi (jedna osoba případně činnost uváděná respondentem) jsem pokud to bylo možné, do těchto kategorií zařazovala. Výpovědi, které se nedají zařadit do žádné kategorie, uvádím samostatně. Tuto otázku jsem nepoložila jednomu respondentovi.

Typ výpovědi	Počet respondentů	Procentuální podíl
Odreagování a odpočinek	8	57,1
Vedoucí	6	42,9
Ostatní děti	5	35,7
Pracovní činnost	5	35,7
Návštěva nějakého zajímavého místa	3	21,4
Překvapení (jaký program si vedoucí vymyslí)	1	7,1
Otázka nepoložena	1	7,1

Tabulka č. 16 Odpovědi na otázku 12) Když jdeš na oddílovou schůzku, na co se obvykle nejvíc těšíš?

Největší podíl v odpovědích respondentů měly činnosti, které by se daly shrnout pod kategorii odreagování a odpočinek (hry, čtení knížek, procházky, volná zábava). Dále respondenti poměrně často uváděli, že se těší na vedoucí a na to, jak si s nimi budou povídat. Poměrně dost respondentů uvedlo, že se těší na své vrstevníky. Pět respondentů uvedlo, že se těší na činnost, kterou jsem označila jako pracovní (vaření,

výroba předmětů, zapalování svíček). Tři respondenti uvedli, že se těší, až se půjde na nějaké zajímavé místo (letiště, muzeum, výstava).

Z důvodů, které jsou uvedeny v předpokladu, se v odpovědích respondentů objevily všechny kromě důvodu „naučit se něco nového“. Předpoklad jako celek tedy nelze potvrdit.

Za velice významné považuji zjištění, jak velký počet respondentů uvedl, že se těší na činnosti patřící do kategorie odreagování a odpočinek. Zajímavé je také, kolik respondentů uvedlo, že se těší na vedoucí.

13.otázka: *Když jedeš na akci Sdružení, na co se obvykle nejvíc těšíš?*

Touto otázkou zjišťuji, z jakého důvodu se Děti účastní akcí pořádaných Sdružením. Ověřuji platnost předpokladu, že Děti se účastní akcí Sdružení z těchto důvodů: setkat se s ostatními dětmi, setkat se s vedoucími, věnovat se činnosti, která je hlavní náplní výletu (např. na lyžařském kurzu lyžování), poznat nová místa, naučit se něco nového (např. postavit stan).

Odpovědi na otázku 13 zpracovávám stejným způsobem jako odpovědi na otázku 12. Otázku 13 jsem nepoložila třem respondentům, kteří nebyli se Sdružením na žádné akci. Tabulka č.17 se tedy týká jen jedenácti respondentů. Jednomu z nich jsem otázku nepoložila.

Typ výpovědi	Počet respondentů	Procentuální podíl
Program akce	8	57,1
Ostatní děti	8	57,1
Vedoucí	5	35,7
Oheň a opékání buřtů	2	14,2
Soutěže	1	7,1
Poznání nového místa	1	7,1
Procházky	1	7,1
Otázka nepoložena	1	7,1

Tabulka č. 17 Odpovědi na otázku 13) Když jedeš na akci Sdružení, na co se obvykle nejvíc těšíš?

V odpovědi na otázku 13 většina respondentů uvedla, že se obvykle nejvíce těší na samotný program akce (např. na lyžování na lyžařském výletě). Většina respondentů také uvedla, že se těší na své kamarády. Velká část respondentů uvedla, že se těší na vedoucí.

Z důvodů uvedených v předpokladu zde opět zcela chybí důvod „naučit se něčemu novému“, důvod „poznat nová místa“ je zastoupen jen u jednoho respondenta. Předpoklad tedy nelze potvrdit.

8. Úloha Sdružení v naplňování potřeb zrakově postižených dětí školního věku

V této kapitole shrnuji poznatky, které jsem získala v teoretické a praktické části práce, a na jejich základě se zamýšlím nad úlohou Sdružení v péči o zrakově postižené děti a přezkoumávám cíle, které si toto sdružení klade.

Hlavním cílem teoretické části práce bylo zjistit, jaké potřeby vztahující se k trávení volného času mají zrakově postižené děti školního věku. Ze všech zmiňovaných potřeb považuji za nejdůležitější tyto:

- **Potřeba tělesného pohybu.** Tělesná zdatnost má velký vliv na postavení dětí v kolektivu vrstevníků a na sebehodnocení dětí. Děti zrakově postižené mají často méně příležitostí k pohybu ať z důvodu svého postižení, nebo z důvodu strachu rodičů či vychovatelů o zdraví dítěte.
- **Potřeba poznávat reálný svět.** Tato potřeba je obzvláště silná u dětí raného školního věku, kdy je myšlení silně vázáno na realitu.
- **Potřeba seberealizace.** Tato potřeba se projevuje zvláště silně u starších školáků a souvisí s potřebou otevřené budoucnosti.
- **Potřeba být ve společnosti vrstevníků.** Ve společnosti vrstevníků se dítě učí sociálními dovednostem, jako je například spolupráce, uvědomuje si svou jedinečnost. Vrstevníci jsou také významnou citovou oporou. Dítě může s vrstevníky sdílet své pocity, zážitky. Děti vyhledávají spíše společnost vrstevníků, kteří jim jsou blízcí věkem i jinými charakteristikami. Ve starším školním věku pomáhají vrstevníci dětem s překonáním vázanosti na rodiče a s budováním vlastní identity.
- **Potřeba kladného přijetí** jak ze strany dospělých, tak ze strany vrstevníků.
- **Potřeba být v něčem úspěšný.**

- Potřeba hrát si jen pro hru, odreagovat se od různých starostí a povinností, moci se „vyblbnout“, být chvíli bez dohledu rodičů či vychovatelů.
- Potřeba poznat různé sociální skupiny a různé sociální situace. Některé zrakově postižené děti tráví čas jen v uzavřeném prostředí rodiny a speciální školy a nemají mnoho příležitostí setkat se s lidmi z jiných prostředí. Nemají tak mnoho příležitostí k tomu, aby se učily dovednostem nutným v sociálním kontaktu, aby získávali nové sociální role apod.
- Potřeba rozvíjet dovednosti potřebné pro samostatný život.

Ve výzkumné části práce jsem si kladla tři hlavní otázky. Nyní bych ráda uvedla, jaké hlavní poznatky jsem vzhledem k těmto otázkám při vyhodnocení výzkumu získala:

1. Jak zrakově postižené děti navštěvující pravidelné schůzky Tyfloturistického oddílu (dále jen Děti) tráví svůj volný čas a jak by si jej přály trávit?
 - Většina Děti navštěvuje kromě schůzek Tyfloturistického oddílu jen kroužky ve Škole Jaroslava Ježka.
 - Většina Děti nejezdí na výlety, tábory a podobné akce s žádnou jinou organizací než se Sdružením.
 - Většina Děti ve svém volném čase v průběhu školního týdne (kromě schůzek Tyfloturistického oddílu a jiných zájmových kroužků) nepodniká žádné činnosti společně se svými vrstevníky. Děti se věnují spíše samostatným činnostem, jako je hra na hudební nástroj, práce na počítači.
 - Na otázku, jaká přání vzhledem k trávení volného času ve školním týdnu mají, uváděly Děti nejvíce samostatné činnosti, kterým jsou zvyklé se věnovat. Dvě Děti uvedly, že by si přály, aby mohly chodit ven bez doprovodu rodičů.
 - Většina Děti si přeje jet o prázdninách na tábor se Sdružením.
2. Jak jsou Děti spokojeny se službami, které jim Sdružení v současnosti nabízí a jaké změny by v těchto službách uvítaly?

- Většina Děti chodí ráda na schůzky Tyfloturistického oddílu.
 - Většina Děti jezdí ráda na akce pořádané Sdružením.
 - O tom, jaké činnosti vykonávané se Sdružením se Dětem líbily nejvíce a jaké změny by v činnosti Sdružení uvítaly, nelze dělat obecné závěry. Odkazují zde proto na text kapitoly 7 této práce.
3. Z jakého důvodu se Děti účastní činností pořádaných Sdružením?
- V případě oddílových schůzek Děti nejvíce uváděly činnosti, které by se daly shrnout pod pojem odreagování a odpočinek. Velká část Děti také uváděla, že se na schůzky těší, protože se zde setká s vedoucími Sdružení. Dále Děti velmi často uváděly, že se těší na své vrstevníky.
 - V případě akcí pořádaných Sdružením Děti nejvíce uváděly hlavní program akce (např. lyžování na lyžařském kurzu), dále setkání s ostatními dětmi a setkání s vedoucími.

Na základě toho, co bylo výše napsáno, je podle mého názoru možné konstatovat, že Sdružení má v péči o zrakově postižené děti důležitou pozici. Je také jedou z mála organizací v České republice, které se přípravě volnočasových aktivit pro zrakově postižené děti věnují.

Volnočasové aktivity skýtají mnoho prostoru k naplňování důležitých potřeb člověka. Také pro zrakově postižené děti školního věku je důležité, aby mohly plně využít možností, které volnočasové aktivity nabízejí.

Cíle, které si klade Sdružení a na základě kterých plánuje a realizuje svou činnost, by měly vycházet z toho, jaké potřeby vzhledem k trávení volného času zrakově postižené děti školního věku mají. Všechny cíle, které si Sdružení klade v současnosti (tak, jak jsou popsány v projektu Volnočasové aktivity dětí se zrakovým postižením, viz kapitola 6), z těchto potřeb podle poznatků, které jsem výše shrnula, vycházejí. Nepokrývají ale podle mého názoru všechny zmiňované potřeby. Proto jsem sestavila seznam cílů, který podle mého názoru lépe

pokrývá potřeby zrakově postižených dětí školního věku vztahující se k trávení volného času:

1. **Dát dětem možnost odpočinout si, odreagovat se od běžných povinností**, dát jim příležitost k volnému hraní si, k provozování činností, které jim přináší radost. Relaxace je jednou z hlavních funkcí volného času a na to by mělo Sdružení brát zřetel. Akce pořádané Sdružením by měly podle mého názoru dětem dávat možnost „vyblbnout se“ s kamarády, zažít nějaké dobrodružství, věnovat se zábavným činnostem.
2. **Umožnit dětem, aby mohly trávit čas se svými vrstevníky.**
3. **Rozvíjet tělesnou zdatnost dětí pomocí různých pohybových aktivit**, seznamovat děti se sportovními aktivitami, kterým se budou moci věnovat i v budoucnu.
4. **Podporovat pozitivní sebehodnocení dětí** – tohoto cíle lze dosáhnout tím, že se budou vedoucí Sdružení k dětem chovat akceptujícím způsobem (přijímat je takové, jaké jsou), budou podporovat jejich samostatnost (nebudou za ně dělat věci, které by děti zvládly samy) a dávat jim možnost v něčem vyniknout.
5. **Dát dětem příležitost k seberealizaci**, k hlubšímu rozvoji zájmu o určitou činnost (např. lyžování, lezení na skály).
6. **Přispívat k úspěšné socializaci dětí** – umožnit jim získávat sociální kontakty (s dospělými i s dětmi z různých prostředí), poznávat nové sociální situace (např. návštěvu restaurace). Sociálním kontaktem jsou pro děti také vedoucí ze Sdružení. Tento kontakt může být pro děti podle mého názoru přínosný, protože se jeho prostřednictvím učí komunikovat. V osobě vedoucího nebo v jeho chování mohou děti mít také jistý vzor. To, že jsou vedoucí jedním z důvodů, proč se děti akcí Sdružení účastní, potvrzuje i výzkumná část této práce.
7. **Zdokonalovat dovednosti dětí potřebné pro samostatný život** - např. sebeobsluhu (oblékání se, mytí, péče o vlastní věci), samostatný pohyb, vaření, nakupování.

8. **Pomáhat dětem s poznáváním okolního světa** – např. poznávání rostlin v rámci procházek v přírodě, návštěvy muzeí, kde si děti mohou prohlédnout různé předměty, o kterých dříve jen slyšely, návštěva hasičské stanice.

Výše uvedené cíle chápu jako materiál, s kterým by Sdružení mohlo dále pracovat. Za prvé by bylo dobré tyto cíle ještě ověřit dalšími výzkumy, protože jak jsem již napsala v úvodu, výzkumná část této práce není dostatečným zdrojem empirických informací o potřebách zrakově postižených dětí, které využívají služeb Sdružení. Pokud by Sdružení výše uvedené cíle přijalo, měla by se zahájit diskuse o tom, zda činnosti, kterým se Sdružení v současnosti věnuje, tyto cíle dostatečně pokrývají.

Závěr

Hlavním cílem předkládané práce bylo najít odpověď na otázku, jaké potřeby vztahující se k trávení volného času zrakově postižené děti školního věku mají a na jaké z těchto potřeb by se ve své činnosti mohlo zaměřit Občanské sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu. Abych tuto otázku objasnila, shromáždila jsem poznatky z odborné literatury a provedla výzkum mezi dětmi navštěvujícími schůzky Tyflosturistického oddílu.

V rámci teoretické části práce jsem se nejdříve věnovala pojmu potřeby. Uvedla jsem, že pojem potřeba chápu v této práci jako nedostatek něčeho nezbytného nejen pro přežití jedince, ale také pro zdárný vývoj jeho osobnosti a pro jeho zařazení do společnosti a uplatnění se v ní. Zrakově postižené děti mají stejné základní potřeby jako děti, které nejsou zrakově postižené. Rozdíl je jen v tom, že zrakové postižení může za určitých okolností naplňování těchto potřeb ztížit, některé potřeby nemohou být naplněny běžným způsobem. Toto mám na mysli, pokud hovořím o potřebách zrakově postižených dětí. Vysvětluje to také, proč jsem ve své práci postupovala tak, že jsem se nejprve věnovala obecně vývojovému období školní věk a potřebám, které přináší a až poté jsem se zaměřila na specifika vývoje zrakově postižených dětí v tomto období.

Kapitola druhá pojednávající o vývoji dětí ve školním věku mi přinesla mnoho cenných poznatků o tom, co dítě tohoto věku potřebuje. Informace získané v této kapitole se staly teoretickým základem, na který jsem v dalších kapitolách navazovala poznatky o zrakovém postižení a o tom, jak toto postižení může ovlivnit vývoj dítěte.

Jak jsem napsala ve třetí kapitole, zrakové postižení je jen jednou z mnoha okolností, které mohou ovlivnit život člověka. Vždy záleží ještě na dalších faktorech. Důležité je brát v úvahu, jakým stupněm postižení jedinec trpí, zda se jedná o vrozené či získané postižení apod. Velký význam má to, jakým způsobem jedinec ke svému postižení přistupuje.

Významnou roli zde může sehrát akceptace dítěte ze strany rodičů, ale také ze strany ostatních lidí, se kterými se dítě setkává. Potřebu pozitivního přijetí považuji u zrakově postižených dětí tedy za velice významnou.

Čtvrtá kapitola pojednává o tom, jak může zrakové postižení ovlivňovat život dítěte školního věku a naplňování jeho potřeb. Zrakové postižení může být například důvodem toho, že má dítě problémy se začleňováním se do skupiny vrstevníků. Pro zrakově postižené dítě je těžké uplatnit se ve skupině vrstevníků, protože se nemůže účastnit všech her a aktivit, které děti normálně vidící podnikají. Zrakově postižené dítě se tak může ocitnout v izolaci. Děti, které navštěvují speciální školu a žijí na internátě této školy, mohou být zase ohroženy přílišnou stereotypností tohoto prostředí.

Pátá kapitola se věnuje problematice volného času. Volný čas je popisován jako čas, o jehož náplni může člověk svobodně rozhodovat. Účast na volnočasových aktivitách by tedy měla být dobrovolná. Volný čas a aktivity v něm vykonávané mohou plnit řadu funkcí. Jsou prostorem pro odpočinek a relaxaci, pro seberealizaci jedince, pro setkávání se s lidmi, vytváření nových vztahů a získávání nových zážitků. Také zrakově postižené děti by měly mít možnost tohoto potenciálu volného času využít, měly by mít stejně jako jejich vrstevníci možnost vybírat si z širokého spektra volnočasových aktivit.

Občanské sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu je, jak jsem zjistila, jednou z mála organizací, které se v České republice věnují volnočasovým aktivitám zrakově postižených dětí. V šesté kapitole se věnuji popisu tohoto sdružení, pojednávám o jeho historii, organizační struktuře, cílech, které si klade a o jeho činnosti.

Sedmá kapitola práce rozebírá výzkum, který jsem uskutečnila mezi zrakově postiženými dětmi, které ve školním roce 2006/2007 navštěvovaly schůzky Tyflosturistického oddílu. Zvolila jsem formu řízených rozhovorů. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak zrakově postižené děti navštěvující oddílové schůzky tráví svůj volný čas a jak by si jej přály trávit, dále jak jsou spokojeny se službami, které Sdružení

nabízí a jaké změny by v nich uvítaly a v neposlední řadě, z jakého důvodu se činností organizovaných Sdružením účastní. Jedná se tedy jen o dílčí pohled na potřeby zrakově postižených dětí. Výsledky nevyovídají o potřebách dětí celkově, ale jen o jejich přáních a týkají se pouze zrakově postižených dětí, které se účastní oddílových schůzek organizovaných Sdružením. Při realizaci rozhovorů jsem se potýkala s tím, že ne vždy bylo možné zachovat strukturu rozhovoru, někteří respondenti se brzy přestali na mnou kladené otázky soustředit, a proto jsem musela přejít k volné formě rozhovoru. Některé otázky jsem tedy nepoložila všem respondentům. Myslím si ale, že u všech důležitých otázek byl počet respondentů dostatečně velký na to, aby závěry vyvozené z odpovědí na tyto otázky byly pro základní vzorek reprezentativní.

V osmé kapitole práce jsem shrnula poznatky o potřebách zrakově postižených dětí z teoretické části práce a také jsem uvedla nejdůležitější závěry, ke kterým jsem dospěla v praktické části práce. V teoretické části práce jsem zjišťovala, jaké potřeby vzhledem k trávení volného času mají zrakově postižené děti školního věku. Dospěla jsem k závěru, že nejdůležitější jsou tyto potřeby: potřeba tělesného pohybu; potřeba poznávat reálný svět; potřeba seberealizace; potřeba být ve společnosti vrstevníků; potřeba kladného přijetí jak ze strany dospělých, tak ze strany vrstevníků; potřeba být v něčem úspěšný; potřeba hrát si jen pro hru; potřeba poznat různé sociální skupiny a různé sociální situace; potřeba rozvíjet dovednosti potřebné pro samostatný život. Za nejdůležitější závěry vyplývající z výzkumné části práce považuji tyto: většina respondentů nejezdí na výlety, tábory a podobné akce s žádnou jinou organizací než se Sdružením; v průběhu školního týdne se většina respondentů kromě schůzek Tyfloturistického oddílu účastní jen kroužků pořádaných Školou Jaroslava Ježka; akcí pořádaných Sdružením se respondenti účastní rádi; k hlavním důvodům, proč se respondenti akcí pořádaných Sdružením účastní patří možnost odreagovat se, věnovat se činnostem jako je např. lyžování, sjíždění řeky, setkat se s vrstevníky a s vedoucími.

Z výše uvedených poznatků jsem vycházela při vytváření návrhu seznamu cílů, které by si Sdružení mělo klást. Jsou to tyto cíle: dát dětem možnost odpočinout si, odreagovat se od běžných povinností; umožnit dětem, aby mohly trávit čas se svými vrstevníky; rozvíjet tělesnou zdatnost dětí pomocí různých pohybových aktivit; podporovat pozitivní sebehodnocení dětí; dát dětem příležitost k seberealizaci; přispívat k úspěšné socializaci dětí; zdokonalovat dovednosti dětí potřebné pro samostatný život; pomáhat dětem s poznáváním okolního světa .

Myslím si, že se mi v této bakalářské práci podařilo dosáhnout cílů, které jsem si v jejím úvodu stanovila. Vypracování této práce mi přineslo mnoho podnětů pro mou další činnost v rámci Občanského sdružení pro podporu Tyflosturistického oddílu. Dospěla jsem k závěru, že existence takového sdružení je potřebná a že činnosti, které Sdružení organizuje, mají pro zrakově postižené děti význam. Myslím si, že na základě informací z této práce by se daly služby Sdružení v určitých ohledech ještě vylepšit případně rozšířit.

Vidím několik možností, jak by se dalo na tuto práci v budoucnu navázat. Jednou z možností je diskuse členů Sdružení o cílech, které v této práci navrhuji. Také by bylo vhodné uskutečnit další výzkumná šetření, která by se zabývala otázkou potřeb zrakově postižených dětí využívajících služeb Sdružení, a doplnila by informace, které jsem získala ve výzkumné části této práce.

Použitá literatura

- ČÁLEK, Oldřich et al. Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 1986. 227 s.
- DRAPELA, Victor J. Přehled teorií osobnosti. 3. vyd. Praha : Portál, 2001. 176 s. ISBN 80-7178-606-3.
- GILLERNOVÁ, Ilona et al. Slovník základních pojmů z psychologie. 1.vyd. Praha : Fortuna, 2000. 80 s. ISBN 80-7168-683-2.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. Psychologický slovník. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HOFBAUER, Břetislav. Děti, mládež a volný čas. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.
- HOUSAROVÁ, Blanka et al. Speciálněpedagogická čítanka. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. 171 s. ISBN 80-7290-109-5.
- KEBLOVÁ, Alena. Zrakově postižené dítě. 1. vyd. Praha : Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. 3. vyd. (1. vyd. V Grada Publishing), 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. Co děti nejvíc potřebují. 2. vyd. Praha : Portál, 1995. 108 s. ISBN 80-7178-058-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-7178-085-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí. 3. přeprac. vyd. Ústí nad Labem : Nakladatelství H & H, 2001. 147 s. ISBN 80-86022-92-7.
- ŘÍČAN, P. Cesta životem. 1. vyd. Praha : Panorama, 1989. 440 s. ISBN 80-7038-078-0

- VÁGNEROVÁ, Marie. Oftalmopsychologie dětského věku. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1995. 182 s. ISBN 80-7184-053-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie, HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, ŠTECH, Stanislav. Psychologie handicapu. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2001. 230 s. ISBN 80-7184-929-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. 3. vyd. Praha : Portál, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁŽANSKÝ, Mojmír. Základy pedagogiky volného času. 2. dopl. vyd. Brno : Print Typia, 2001. 175 s. ISBN 80-86384-00-4.
- VOTAVA, Jiří, et al. Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003. 208 s. ISBN 80-246-0708-5.

Internetové zdroje

- VOLNÝ ČAS A PREVENCE U DĚTÍ A MLÁDEŽE. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor pro mládež*, Praha 2002.[online]. [cit. 2007-06-25]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/olnycas.pdf>>
- SWALLOW, Rose-Marie, HUEBNER, Kathleen Mary. How to Thrive, Not Just Survive: A Guide to Developing Independent Life Skills for Blind and Visually Impaired Children and Youths. AFB Press, 1987. 104 s. ISBN 0-89128-148-7. [cit. 2007-06-25]. Dostupný z WWW: <http://books.google.com/books?id=a22O3bfUJ_EC&pg=PA67&dq=needs+of+blind+children&sig=XemVeO3g8MUTpdtlX35rh9y_V0c#PPP1,M1>
- <<http://www.brno.brailnet.cz/manus/maninfo.html>>, [cit. 2007-06-25]
- <<http://www.skolajj.cz/vychova-mimovyucovani.html>>, [cit. 2007-06-25]

- <<http://www.tyflocentrum-bm.cz/tabory/>>, [cit. 2007-06-25]
- <<http://www.tyfloturistak.info>>, [cit. 2007-06-25]

Další zdroje

- Stanovy Občanského sdružení pro podporu Tyfloturistického oddílu
- Rozvojový program Občanského sdružení pro podporu Tyfloturistického oddílu
- Výroční zpráva Občanského sdružení pro podporu Tyfloturistického oddílu za rok 2006
- Text projektu Volnočasové aktivity dětí se zrakovým postižením vytvořený členy Rady Občanského sdružení pro podporu Tyfloturistického oddílu v červnu roku 2007

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1 Odpovědi na otázku 1 b) Jaké kroužky kromě TTO navštěvuješ a kde?
- Tabulka č. 2 Odpovědi na otázku 2a) Jezdíš na výlety, tábory, lyžařské kurzy a podobné akce i s jinou organizací než se Sdružením?
- Tabulka č. 3 Odpovědi na otázku 2b) S jakou jinou organizací než s TTO jezdíš na výlety, tábory, lyžařské kurzy a podobné akce.
- Tabulka č. 4 Odpovědi na otázku 3a) Jak trávíš svá odpoledne, když nejsi na schůzce Tyfloturistického oddílu nebo na nějakém kroužku?
- Tabulka č. 5 Odpovědi na otázku 3b) Jak bys chtěl/a trávit svá odpoledne?
- Tabulka č. 6 Odpovědi na otázku 4a) Jak a s kým jsi strávil/a poslední letní prázdniny?
- Tabulka č. 7 Odpovědi na otázku 4b) Jak a s kým bys rád/a strávil/a letošní prázdniny?
- Tabulka č. 8 Odpovědi na otázku 5) Těšíš se obvykle na schůzky TTO?

- Tabulka č. 9 odpovědi na otázku 6) Těšíš se na to, až pojeděš s TTO na další akci?
- Tabulka č. 10 Odpovědi na otázku 7) Jaké činnosti, které jsi se Sdružením dělal/a Tě bavily úplně nejvíc? a na otázku 8) Je nějaká činnost, kterou jsi dělal/a se Sdružením a rád/a by sis ji zopakoval/a?
- Tabulka č. 11 Odpovědi na otázku 9a) Je nějaká činnost, kterou jsi se sdružením dělal/a a vůbec Tě nebavila?
- Tabulka č. 12 Odpovědi na otázku 9b) Jaké činnosti, které jsi s TTO dělal/a Tě vůbec nebavily?
- Tabulka č. 13 Odpovědi na otázku 10a) Chtěl/a bys na činnosti Sdružení něco změnit?
- Tabulka č. 14 Odpovědi na otázku 10b) Co bys chtěl/a na činnosti Sdružení změnit?
- Tabulka č. 15 Odpovědi na otázku 11) Jak by měla vypadat podle tebe ideální oddílová schůzka? Co bychom dělali?
- Tabulka č. 16 Odpovědi na otázku 12) Když jdeš na oddílovou schůzku, na co se obvykle nejvíc těšíš?
- Tabulka č. 17 Odpovědi na otázku 13) Když jedeš na akci TTO na co se obvykle nejvíc těšíš?

Seznam příloh

- Příloha č. 1 Charakteristika výzkumného vzorku
- Příloha č. 2 Odpovědi respondentů

Příloha č. 1

Charakteristika výzkumného vzorku

Respondent č.	Pohlaví	Věk (roky)	Stupeň postižení	Postižení kombinované (ano/ne)	Účast na akcích Sdružení (ano/ne)	Délka působení ve Sdružení (roky)
1	dívka	14	nevidomá	ne	ano	5
2	chlapec	8	nevidomý	ne	ano	1
3	dívka	8	nevidomá	ne	ano	1
4	dívka	14	zbytky zraku	ne	ano	5
5	dívka	15	nevidomá	ano	ano	3
6	chlapec	15	slabozraký	ne	ano	1
7	dívka	15	zbytky zraku	ano	ne	1
8	dívka	11	nevidomý	ano	ano	2
9	chlapec	15	nevidomý	ano	ne	5
10	dívka	16	slabozraká	ne	ne	2
11	dívka	6	nevidomá	ne	ano	1
12	dívka	11	nevidomá	ano	ano	1
13	chlapec	10	nevidomý	ano	ano	1
14	chlapec	12	nevidomý	ano	ano	3

Příloha č. 2

Odpovědi respondentů

1. otázka: a) Navštěvuješ kromě schůzek Tyfloturistického oddílu v týdnu i jiné kroužky? b) Pokud ano, jaké a kde?

1. *Ano, klavír 2 X týdně, sbor 2 X týdně, goalball – vše ve Škole J. Ježka.*
2. *Ano, flétnu a piáno v hudební škole, dvakrát týdně.*
3. *Ano, keramiku, tady ve Škole J. Ježka.*
4. *Ano, showdown ve Škole J. Ježka.*
5. *Ano, plavání, klavír ve Škole J. Ježka.*
6. *Ano, zkoušky kapely (hraje na bubny), počítačový kroužek, kytaru – vše ve Škole J. Ježka.*
7. *Ano, dramatický kroužek ve Škole J. Ježka.*
8. *Ano, keramiku a koně – se Školou J. Ježka.*
9. *Ano, počítačový kroužek ve škole J. Ježka.*
10. *Ano, keramika ve škole J. Ježka.*
11. *Ano, chodím do SPC (Speciálně-pedagogické centrum), učím se tam třeba psát.*
12. *Ano, dramatický kroužek ve Škole J. Ježka.*
13. *Ano, tělovýchovný kroužek ve škole J. Ježka.*
14. *Ano, horolezecká stěna, radiotechnický kroužek – vše ve Škole J. Ježka.*

2. otázka: a) Jezdíš na výlety, tábory, lyžařské kurzy a podobné akce i s jinou organizací než se Sdružením? b) Pokud ano, s jakou?

1. *Ne.*
2. *Na výlety jezdím hodně, se školou a s rodiči.*
3. *Ne.*
4. *S nemocnicí Motol na letní tábory a taky na zimní zájezdy.*
5. *Ne.*
6. *Ne.*
7. *Ne.*

8. *Ne.*
9. *Ne, jen na dovolenou s rodiči.*
10. *Ne, jenom s rodiči za dědou.*
11. *S SPC pojedeme na výlet do Krkonoš.*
12. *Ne.*
13. *Otázka nepoložena.*
14. *Ne.*

3.otázka: a) Jak trávíš svá odpoledne, když nejsi na schůzce Tyfloturistického oddílu nebo na nějakém kroužku? b) A jak bys je chtěl/a trávit?

1. a) *Na internátě. Cvičím na klavír, hraju na příčku, baví mě připravovat se na hodiny klavíru, b) hrát na klavír, číst si.*
2. a) *Doma. Hraji si na počítači, ven moc nechodím. b) otázka nepoložena.*
3. a) *Doma, hraju na klavír, hraju si s panenkou, někdy jezdím k babičce, chodím ven se sestrou a se sestřenicí na hřiště a prolézačky. b) otázka nepoložena.*
4. a) *Doma, sama chodit ven nemůžu (máma mě nepustí), to mi vadí, nemám na sídlišti žádný kamarády. Když jsem doma, udělám si úkoly a pak se dívám na televizi na seriály nebo si čtu knížky (teď např. Malého prince), b) chtěla bych chodit ven, třeba jezdit na koloběžce, bez doprovodu dospělého. Máma mi to ale nedovolí a sestra má kluka a nemá na mě čas, někdy jim máma řekne ať mě vezmou s sebou.*
5. a) *Jenom sedím na posteli, s dětmi si nehraju, poslouchám kazeták. b) otázka nepoložena.*
6. a) *Sedím u počítače, hraju na klavír, b) chtěl bych odpočívat.*
7. a) *Ráda si hraju s kostkami, píšu úkoly na pichťáku, večer si stelu, chodím s vychovatelkami na zahradu, b) chtěla bych chodit na horolezeckou stěnu.*
8. a) *Na internátě. Hraju si s kostkami, s čímkoliv, co je, s plyšovýma pejskama, někdy chodím ven, procházím se, b) chtěla bych vyrábět prstýnky, taky bych si chtěla povídat s vedoucíma z turistáku.*

- 9.** a) *Na internátu. Hraju hry na počítačích, píšu úkoly, na zahradě jezdíme na kole. Máš už samostatné vycházky? Ještě ne*, b) *chtěl bych chodit ven, kdybych měl vycházky, to je jasný, procházel bych se nebo šel na pivo (směje se).*
- 10.** a) *Hraju hry na počítači, dívám se na televizi, chodím ven s vychovatelkami.* b) otázka nepoložena.
- 11.** a) otázka nepoložena, b) otázka nepoložena.
- 12.** a) *Jsem doma, hraju na klavír, dělám si úkoly, poslouchám MP3, hraju si s panenkami, někdy chodím ven s maminkou,* b) *chodit ven s mámou a s bráchou na procházky.*
- 13.** a) otázka nepoložena, b) otázka nepoložena.
- 14.** a) *poslouchám kazeták, povídám si občas s jedním kamarádem, dělám si úkoly, občas chodím s vychovatelkou ven,* b) *chtěl bych spravovat gramofón a poslouchat ho.*

4. otázka: Jak a s kým jsi strávil/a poslední letní prázdniny? Jak a s kým bys rád/a strávil/a letošní prázdniny?

- 1.** a) *Byla jsem na táboře s turistákem (Sdružení) a jinak jsem se nudila v děcáku,* b) *jet na tábor s turistákem, chtěla bych, aby mě v děcáku pustili do hlavní budovy, kde bych mohla hrát na klavír (abych se nenudila), taky by mě třeba bavilo chodit běhat.*
- 2.** a) *Byl jsem s rodiči na výletě za známými,* b) *chtěl bych jet do Beskyd (kam asi opravdu pojedete) a taky se těším na školu v přírodě, kam pojedete se Školou J. Ježka (sám chodí do jiné školy, do integrace).*
- 3.** a) *V Praze s rodiči, chodila jsem plavat a hrát si ven, jezdila jsem k babičce,* b) otázka nepoložena.
- 4.** a) *V Řecku u moře s mámou a malou sestřičkou a s mojí kamarádkou a její rodinou,* b) *chtěla bych jet na tábor s turistákem, když mi to máma dovolí. Taky pojedeme karavanem na Korsiku.*
- 5.** a) *nevím, byla jsem na táboře s turistákem, když jsem byla doma tak jsem skákala na míči, ven jsem nechodila, ven chodí jen brácha, já ne,* b) *nechci dělat nic, být doma a skákat na míči, sedět a nic nedělat. Chceš jet na tábor s turistákem? Ne. Proč? Nevím.*

6. a) *Byl jsem na dovolené v Tunisu, v Mariánských Lázních, v Chorvatsku – s dětským domovem,* b) *chtěl bych skákat do bazénu, chtěl bych být spíš s dětmi ze školy, chtěl bych jet na tábor s turistákem, chtěl bych se naučit hrát na housle.*

7. a) *Odpočívala jsem, hrála si se psem,* b) *jet na dovolenou na Slovensko, chtěla bych jet tábořit s turistákem, chtěla bych jezdit s turistákem na výlety.*

8. a) *Poslouchala jsem pohádky,* b) *chtěla bych jet na tábor s turistákem, povídat si.*

9. a) *S rodiči doma u bazénu,* b) *chtěl bych jet k dědovi na Moravu ochutnávat červené víno, orat brambory.*

10. a) *Doma s mamkou, s bráchou a se psem, chodila jsem s bráchou a se psem ven, s mamkou po nákupu, doma mám hodně kamarádů,* b) *chtěla bych se koupat, jet za sestřenicí. Zajímá se o tábor s TTO, chtěla by jet, říká, že by ale musela přemluvit mamku.*

11. a) *Byla jsem u babičky, u tety a na pobytu s SPC,* b) *chtěla bych jet s maminkou k moři a na tábor s turistákem.*

12. a) *Na chalupě, koupala jsem se v bazénu, byla jsem taky v Chorvatsku s mámou, taky jsem si hrála s jedním nevidomým kamarádem,* b) *koupat se v bazénu, hrát si s bráchou. Chtěla bys jet na tábor s turistákem? Jo, ale nemůžu a to je škoda. (pořád se k táboru vrací, kdo tam pojede, co budeme dělat a že by chtěla jet).*

13. a) otázka nepoložena, b) otázka nepoložena.

14. a) *byl jsem na táboře s turistákem, jinak jsem byl doma, pouštěl si gramofon,* b) *spravit si gramofon, být na chatě, na tábor se moc netěším, nebudu tam mít ten gramofon.*

5. otázka: Těšíš se obvykle na schůzky Tyfloturistického oddílu?

1. *Většinou ano.*

2. *Většinou ano.*

3. *Většinou ano.*

4. *Ano.*

5. *Ano.*
6. *Ano.*
7. *Ano.*
8. *Ano.*
9. *Ano.*
10. *Někdy ano, někdy ne.*
11. *Ano.*
12. *Ano.*
13. *Otázka nepoložena.*
14. *Někdy ano, někdy ne. Když jdeme do muzea gramofonů tak se těším, taky se těším na hřiště, na letecký trenážér jsem se taky těšil.*

6. otázka: Těšíš se na to, až pojeděš se Sdružením na další akci?

1. *Jo, jasně!*
2. *Ano, dřív jsem se netěšil (bál jsem se), teď už se těším.*
3. *Ano, strašně moc.*
4. *Ano.*
5. *Ano.*
6. *Ano.*
7. *Otázka nepoložena, protože respondent nebyl na žádné akci se Sdružením.*
8. *Ano.*
9. *Otázka nepoložena, protože respondent nebyl na žádné akci se Sdružením.*
10. *Otázka nepoložena, protože respondent nebyl na žádné akci se Sdružením.*
11. *Ano.*
12. *Ano.*
13. *Otázka nepoložena.*
14. *Někdy ano, někdy ne.*

7. otázka: Jaké činnosti, které jsi se Sdružením dělal/a tě bavily úplně nejvíc?

1. *Ted' mě nic nenapadá.*
2. *Otázka nepoložena.*
3. *Otázka nepoložena.*
4. *Vaření.*
5. *Lyžování.*
6. *Otázka nepoložena.*
7. *Procházký, třeba na Petřín, nebo do muzea hracích strojů (to se mi líbilo strašně), vyrábění svíček z vosku.*
8. *Návštěva muzea (muzeum hracích strojů).*
9. *Zapalování svíček.*
10. *Baví mě malování, vyrábění věci, pomáhání v kuchyni, uklízení nádobí.*
11. *Minulá schůzka mě bavila úplně nejvíc (byl trochu volnějši program) A co jsme dělali? Hráli na upíry a stavěli stan.*
12. *Nejvíc se mi líbilo, když nám na ekovíkendu hrál jeden chlapec na kytaru (jmenuje) a já tancovala s jedním chlapcem (jmenuje).*
13. *Popisuje nadšeně letecký trenažér, na kterém jsme ten den byli, ukazuje jaké dělál pohyby a zvuky.*
14. *Muzeum gramofonů.*

8.otázka: Je nějaká činnost, kterou jsi dělál/a se Sdružením a rád/a by sis ji zopakoval/a?

1. *Lezení na skály, klidně bych chodila lézt každou středu.*
2. *Otázka nepoložena.*
3. *Chtěla bych s mámou chodit na procházky a dívat se na věci, třeba jako když jsme se chodily dívat na sochu J. Žižky.*
4. *Vaření, návštěva ekologické farmy, mám moc ráda zvířata.*
5. *Jíst čokoládu a oříšky v čokoládě.*
6. *Lyžování, vodácký výlet.*
7. *Vyrábění svíček.*
8. *Otázka nepoložena.*
9. *Letecký trenažér.*
10. *Otázka nepoložena.*

11. *Letecký trenážér.*
12. *Voda, horolezecký víkend.*
13. Otázka nepoložena
14. *Muzeum gramofonů.*

9. otázka: a) Je nějaká činnost, kterou jsi se sdružením dělal/a a vůbec tě nebavila? b) Pokud ano, jaká?

1. *Astrovíkend.*
2. Otázka nepoložena.
3. Otázka nepoložena
4. *Všechno mě bavilo.*
5. *Nevím*
6. *Nic mě nenapadá.*
7. *Líbilo se mi všechno.*
8. Otázka nepoložena.
9. *Baví mě všechno.*
10. *Nic mě nenapadá.*
11. *Baví mě všechno.*
12. *Nevím.*
13. Otázka nepoložena.
14. *Schůzky, když se nešlo do muzea hracích strojů, hry.*

10. otázka: a) Chtěl/a bys na činnosti Sdružení něco změnit? b) Pokud ano, co by to bylo?

1. *Ráda bych vyměnila některé vedoucí, které máme v naší skupince za jiné vedoucí z druhé skupinky. Na táboře bych chtěla být v chatce s dětmi, s kterými se kamarádím.*
2. Otázka nepoložena.
3. *Ne, nic, líbí se mi úplně všechno.*
4. *Ne, nic.*
5. Otázka nepoložena.
6. Otázka nepoložena.

7. *Chodit víc do družiny a tam něco vyrábět, hrát společenské hry (člověče nezlob se), chodit na hřiště u Sparty (dětské hřiště, kde jsme jednou byli).*

8. *Otázka nepoložena.*

9. *Ne, všechno je v pohodě.*

10. *Chtěla bych být v jiné skupince, s jinými dětmi (i s jinými než na schůzky TTO chodí), chtěla bych, abychom víc malovali, chodili plavat, běhat, jezdili na kole.*

11. *Ne, nic.*

12. *Ne, nic bych neměnila.*

13. *Otázka nepoložena.*

14. *Chtěl bych změnit ty hry, nechci je hrát.*

11.otázka: *Jak by měla vypadat podle tebe ideální oddílová schůzka? Co bychom dělali?*

1. *Kdyby tam byla dobrá sestava (vyjmenovává děti svého věku), dohodla bych se dopředu s nimi, co budeme dělat, sama za sebe bych chtěla hrát třeba gólbál, naučila bych ostatní jak se to hraje.*

2. *Šli bychom na ten letecký trenážér (to byl plán na další schůzku) a udělal bych třeba diskotéku.*

3. *Šli bychom na Nový Svět na hřiště.*

4. *Šli bychom do kuchyňky, vařit něco sladkého, třeba palačinky.*

5. *Nevím, seděli bychom.*

6. *Nějakou muziku, mohli bychom zpívat, hrát na africké bubny.*

7. *Otázka nepoložena.*

8. *Lezli bychom na žebřiny.*

9. *Zapalovali svíčky, hráli strašidelné a dobrodružné hry, třeba zachraňovat vedoucí apod. (jako jsme hráli dřív)*

10. *Šli bychom na výlet do města (do centra), nakupovat jídlo.*

11. *Nevím. A co třeba rád děláš ráda? Kreslím.*

12. *Otázka nepoložena.*

13. *Otázka nepoložena.*

14. *Šli bychom do muzea gramofonů.*

12.otázka: Když jdeš na oddílovou schůzku, na co se obvykle nejvíc těšíš?

1. *Na vedoucí, na děti moc ne, jsou většinou uřvaný, jenom na některý.*
2. *Na volnou zábavu, na čtení Mikulášových lapálií (je to srandovní), chtěl bych se spojit s druhou skupinkou.*
3. *Na čtení a na kamarády.*
4. *Na hry, na vedoucí, do kuchyňky na vaření jídla.*
5. *Nevím. Nabízím možnosti na vedoucí a na kamarády, říká že ano, i na hry, i na výstavy (poté, co tyto možnosti nabídnu).*
6. *Na to co mě čeká (překvapení), těšil jsem se na dnešní schůzku (návštěva letiště a leteckého trenážeru), bavila mě schůzka, kde jsme se připravovali na jarky (nácvik na lyžích „na sucho“).*
7. *Na to, že půjdeme ven, na jednoho chlapce (jmenuje), baví mě si povídat s lidmi (hlavně s vedoucími), vařit, připravovat jídlo, bavilo mě vyrábět svíčky z vosku.*
8. *Jak si budu povídat s vedoucíma, těším se na vedoucí a hlavně na jednoho (jmenuje), na hry (třeba klouzání na klouzačce).*
9. *Zapalování svíček a stavění stanu.*
10. *Na to, že se někam pojedě (třeba na výstavu), do kuchyně, ráda bych s turistákem jela na nějaký výlet, ale nejde to.*
11. *Na kamarády.*
12. *Těším se, že někam půjdeme, na děti, na vedoucí a na hry.*
13. *Otázka nepoložena.*
14. *Na jednoho vedoucího (jmenuje), na muzeum, netěším se na hry.*

13.otázka: Když jedeš na akci Sdružení, na co se obvykle nejvíc těšíš?

1. *Na lidi (na vedoucí i na děti), na program.*
2. *Na jednoho kamaráda (řídá jméno), na ten výlet samotný, co tam budeme dělat, na oheň a buřty.*
3. *Na hry, taky mě baví, když mám volný čas.*

- 4.** *Na soutěže, jsem zvědavá na místo, kde budeme bydlet (jsem ráda, když je to tam hezké), na kamarády, na zvířata (když tam jsou), na vedoucí.*
- 5.** *Nevím. Ptám se jestli, když jela na vodu, tak se těšila na pádlování, nebo na to, jak si bude hrát s dětmi, nebo na vedoucí nebo, že půjdeme někam do muzea. Pádlování mě nebaví, bolí mě z toho už ruce, baví mě sedět, povídat si s kamarády, baví mě chodit na procházky, muzeum hodin se mi líbilo.*
- 6.** *Na to, co tam budeme dělat (třeba na lyžování jsem se těšil), na kamarády.*
- 7.** *Otázka nepoložena, protože respondent nebyl na žádné akci se Sdružením.*
- 8.** *Na pečení buřtů, na jídlo, na jednoho praktikanta (jmenuje), na jednoho vedoucího (jmenuje), na loď.*
- 9.** *Otázka nepoložena, protože respondent nebyl na žádné akci se Sdružením.*
- 10.** *Otázka nepoložena, protože respondent nebyl na žádné akci se Sdružením.*
- 11.** *Na co si se nejvíc těšila, když jsi jela na horolezení? Na lezení a na kamarády.*
- 12.** *Na kamarády, na vedoucí, a na samotnou náplň výletu*
- 13.** *Otázka nepoložena.*
- 14.** *Když se jelo na vodu, těšil se na pádlování (to už se naučil), na lyžování se netěšil (to mi nejde), na jednoho vedoucího, na jednoho kamaráda.*