

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta  
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Věra Haringová

Vliv zrakového postižení rodičů na socializaci intaktního dítěte  
Impact of parent's visual impairment on socialization of intact child

Praha 2013

vedoucí práce: Mgr. Jana Adámková, PhD.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce Mgr. Janě Adámkové, PhD. za věcné připomínky a užitečné rady, které mi velmi pomohly při zpracovávání této práce. Dále děkuji Mgr. Lence Počtové za pomoc při formulování tématu práce a pomoc při psaní teoretické části. Můj velký dík patří také rodině, která se směle pustila do spolupráce se mnou a pomohla mi získat velmi zajímavá data.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne.....

Podpis.....

## **ANOTACE**

Diplomová práce sleduje sociální vývoj intaktního dítěte vychovávaného rodiči se zrakovým postižením. Konkrétně se zaměřuje na vývoj komunikační kompetence u tohoto dítěte. Výchova dítěte rodiči se zrakovým postižením představuje určitá specifika, která se odráží na vývoji komunikační kompetence dítěte. U osob se zrakovým postižením se můžeme setkat s neadekvátními mimickými výrazy nebo s absencí gest. Dítě užívá komunikace podle vzoru svých rodičů. Postupem času se ale jeho komunikační projevy stále více přibližují ostatní společnosti. Velkou roli v tomto procesu hraje setkávání s intaktními lidmi, kteří poskytují odlišnou neverbální zpětnou vazbu. Na druhé straně rodiče se zrakovým postižením podněcují své děti k verbální komunikaci a ta se u nich může vyvíjet velmi kvalitně ve srovnání s jejich vrstevníky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

komunikační kompetence, intaktní dítě, rodičovství, socializace, výchova, zrakové postižení

## **ANNOTATION**

This master thesis pursues social development of intact child raised by the parents with visual impairment. It is specifically aimed at the development communication skills of this child. Childhood education by the parents with visual impairment presents certain specifics, which are manifested on the development of the komunikacni competence of the child. By the persons with visual impairment it is common to encounter enadequate mimic expresion and the absence of gestures. Child adopts the communication according to the model of her parents. But over time, its communication expressions become more and more related to the surrounding society. Considerable role in this process represent the encounters with intact persons, which deliver different non-verbal feedback. On the other side parents with visual impairment stimulate their children to the verbal communication and this verbal communication can become significantly more developed than that of their peers.

## **KEY WORDS**

communication skills, intact child, parenthood, socialization, upbringing, visual impairment

# Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1. RODINA JAKO ČINITEL VE VÝVOJI DÍTĚTE .....	8
1.1 Úloha rodičů při socializaci dítěte.....	9
1.1.1 Vztah matka – dítě.....	10
1.1.2 Role otce.....	12
1.2 Průběh socializace v rodině.....	13
1.2.1 Naplňování psychických potřeb dítěte v rodině .....	14
1.2.2 Průběh sociálního učení dítěte.....	15
1.2.3 Autorita a pravidla v rodině.....	16
1.3 Od primární socializace k sekundární .....	18
2 VÝVOJ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE .....	20
2.1 Raná komunikace mezi matkou a dítětem.....	21
2.2 Průběh získávání komunikační kompetence v rodině .....	24
2.3 Komunikace dítěte před nástupem do mateřské školy .....	25
2.4 Komunikace dítěte v předškolním věku.....	26
3 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ A VÝVOJ OSOBNOSTI ČLOVĚKA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	28
3.1 Vývoj osobnosti člověka se zrakovým postižením v závislosti na době vzniku postižení .....	29
3.2 Adolescence a dospělost osob se zrakovým postižením .....	30
4 VÝCHOVA INTAKTNÍHO DÍTĚTE RODIČEM SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM ....	32
4.1 Rodičovství osob se zrakovým postižením .....	33
4.2 Interakce mezi dítětem a rodičem se zrakovým postižením .....	34
5 SOCIALIZACE INTAKTNÍHO DÍTĚTE VYCHOVÁVANÉHO RODIČI SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM .....	35
5.1 Sociální vývoj intaktního dítěte zrakově postižených rodičů.....	35
5.2 Verbální a neverbální komunikace mezi rodičem se zrakovým postižením a jeho intaktním dítětem.....	36

II. EMPIRICKÁ ČÁST .....	39
6 PŘÍPADOVÁ STUDIE .....	39
6.1 Téma.....	40
6.2 Výzkumné cíle.....	40
6.3 Výzkumné otázky.....	40
6.4 Vymezení pojmů .....	41
6.5 Výběr vzorku a jeho charakteristika.....	42
6.6 Etická kritéria výzkumu případu .....	43
6.7 Metody výzkumu.....	44
7 VLASTNÍ REALIZACE ŠETŘENÍ.....	45
7.1 Kazuistika dvou dětí.....	45
7.2 Dlouhodobé pozorování dítěte v rodině .....	48
7.3 Pozorování dítěte při interakci s druhou osobou .....	53
7.4 Pozorování dítěte v mateřské škole a rozhovor s učitelkou .....	55
8 ZÁVĚRY PŘÍPADOVÉ STUDIE .....	58
Závěr.....	60
Použitá literatura .....	62
Příloha 1 .....	67

## Úvod

V současné době dochází k otevírání témat, které bychom dříve možná považovali zcela za nesmyslné a zbytečné k řešení. Velmi kontroverzní otázkou se stalo rodičovství osob s postižením. Lidé s postižením se také sami často setkávají s nepochopením okolí. Přitom se zdá, jakoby nechápali, že touha po dítěti a založení rodiny je právem každého člověka a právem každého je také tuto touhu naplnit.

Z praxe jsem se setkala s velmi negativními ohlasy na rodičovství osob se zrakovým postižením. To mě popudilo k tomu nalézat odpovědi na otázky, které s tímto tématem souvisí, protože věřím, že právo na rodičovství má každý člověk. Zajímalo mne také, zda není představa rodičovství osob se zrakovým postižením opředená nějakými mýty. Vím, že dnes již existuje mnoho takových rodin a daří se jim velice dobře. Zajímalo mne tedy, jak se vyvíjí intaktní dítě v případě, že ho vychovávají rodiče se zrakovým postižením.

Dítě je po dobu svého vývoje ovlivňováno jak vlivy vnitřními tak velkou měrou svým okolím. Ze začátku jsou nejpodstatnějšími činiteli sociálního vývoje dítěte rodiče. Záleží na tom, jakou osobností je sám rodič a jak se rysy této osobnosti promítají do jeho výchovného působení na dítě. Pro dítě je výchova v rodině nesmírně důležitá a určuje jeho další vývoj mimo rodinu ve společnosti.

Jak ale probíhá sociální vývoj dítěte, jsou-li rodiče znevýhodněni zrakovým postižením? Jak probíhá komunikace mezi nimi a co si intaktní dítě z rodiny odnáší? Na tuto otázku se pokusí následující teorie a na ní navazující případová studie nalézt odpověď. Jako metody k případové studii slouží kazuistika dvou dětí, dlouhodobé pozorování dětí v rodině, pozorování dítěte při interakci s druhou osobou a pozorování dítěte v mateřské škole s následným rozhovorem s učitelkou. Pro zkoumání byla vybrána rodina, v níž jsou oba rodiče se zrakovým postižením a vychovávají dvě intaktní (bez postižení) děti.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. RODINA JAKO ČINITEL VE VÝVOJI DÍTĚTE

Rodina je nesmírně důležitá pro celkový vývoj dítěte. Při tvorbě definice rodiny poukazujeme dle Matějčka (1995) na její vnější znaky. Bereme-li rodinu jako instituci, která přispívá k vývoji dítěte, měla by nás zajímat spíše její funkčnost. Kdybychom se ptali dětí, jak podle nich vypadá rodina, narazíme určitě na mnoho variant odpovědí. V jedné rodině by chyběl muž, v jiné by zase figurovalo mužů více. Nejde tedy o to, z jakých členů se rodina skládá, ale spíše zda naplňuje potřeby dítěte, aby se zde cítilo šťastné.

Čačka (2000) popisuje rodinu jako skupinu osob s ustáleným životním stylem, který uspokojuje většinu biologických a psychických potřeb jedince a tím způsobuje vývoj jeho výkonnostních a povahových vlastností. K tomu se ještě přidává specifická kulturní úroveň, která se u každé rodiny jistým způsobem odlišuje. Rodina napomáhá dítěti po stránce zdokonalování poznávacích funkcí. Dítě zde získává citovou jistotu. Tato nabytá jistota se potom odráží v dalších vztazích jedince k lidem v širším sociálním prostředí.

V rodině dochází k neustálým interakcím mezi vychovatelem a dítětem. Nejde pouze o jednostranné působení rodiče, ale dochází k interakci z obou stran. Na rozdíl od institucionální výchovy je pro rodinu příznačné, že zde dochází k hlubokým citovým prožitkům při vzájemné interakci jejich členů. Rodič ani dítě nemohou zpravidla nezajímavě pohlížet na chování a jednání toho druhého, ale mají tendence prožívat vzájemnou interakci a plně se angažovat do vzájemného vztahu. (Matějček, 1992)

Dítě si je schopno již batolecím období uvědomovat svou rodinnou identitu. (Vašutová a kol, 2010) Uvědomuje si, že je mezi svými blízkými lidmi a že všichni spolu patří do jedné rodiny.

Jak již bylo zmíněno výše, pro dítě je nesmírně důležitá funkčnost rodiny. Dítě již od narození vnímá kontinuálnost péče, které se mu dostává. Při problému v naplňování potřeb dítěte, může být narušen jeho další duševní vývoj. U matek, které mají nějaký druh postižení, může být právě jejich handicap bariérou pro dostatečnou péči o dítě. Lze si všimnout, že takovéto ženy si velice často a rychle najdou způsob jak své postižení kompenzovat a plně tak zastat péči o potomka.

Obraz rodiny s rodiči se zrakovým postižením může vypadat velice netradičně. Ve společnosti stále panuje řada předsudků k rodičovství osob s postižením. Pro dítě může být ale fakt, že jeho rodiče nevidí samozřejmostí a může se cítit v takové rodině (pokud rodina nesehává z jiného důvodu) v naprosté pohodě.

## 1.1 Úloha rodičů při socializaci dítěte

Rodiče umožňují v první řadě získat dětem citovou jistotu. Pokud jsou city v rodině intenzivní a vzájemné, vstupuje později dítě do interakce s ostatními lidmi se stejným očekáváním intenzivního a oboustranného vztahu.

Rodiče jsou, jak známo, objektem pro nápodobu svého dítěte. Pomáhají svým dětem nalézat vzorce chování, se kterými děti později vstupují do společnosti, kde se je snaží dále uplatňovat. Může se stát, že onen vzorec se nebude shodovat s těmi, které po jedinci společnost požaduje a záleží pouze na osobnosti jedince, jak se s touto konfrontací vypořádá a jak bude schopen a ochoten tuto sociální interakci řešit.

Vezmeme-li postavení matky a otce odděleně, jeví se obě jejich role v rodině jako nezastupitelné. Vždy když jeden z nich chybí, má to menší či větší dopad na vývoj dítěte. Oba rodiče, úměrně k roli, kterou zastávají, vytvářejí dítěti půdu k pozdější adaptaci na různé sociální vztahy.

Jak bylo výše řečeno, rodina je činitel v sociálním vývoji dítěte a svým specifickým prostředím vytváří podmínky pro osvojení různých společenských zvyklostí. Jak uvádí Vágnerová (2008) sociální prostředí rodiny je zvláštní tím, že ho vytvářejí lidé, kteří se snaží dítě patřičně stimulovat. Jde zde o velmi zásadní věc a tou je uspokojování základních potřeb dítěte. Dítě se na základě zkušeností s rodiči intenzivně učí, protože sociální podněty jsou pro něj přitažlivější než věcné. Dítě je na sociální stimulaci závislé a bez ní by se nemohlo vyvíjet patřičným způsobem.

Rodina působí na dítě také svým socioekonomickým statusem, záleží jaké finanční možnosti má, jaké vzdělání dosáhli rodiče a v jaké společnosti se sama rodina nejčastěji pohybuje. (Helus, 2007)

U rodin, kde je manželský pár s postižením se můžeme setkávat se zcela specifickou situací. Je pravděpodobné, že takové rodiny budou finančně slabší, ale také okruh osob, se kterými se tito lidé stýkají, bývá v některých případech rovněž specifický, protože se někteří

lidé s postižením setkávají převážně opět s lidmi s postižením. Dítě vychovávané v takové rodině potom může mít odlišnou sociální zkušenost oproti svým vrstevníkům.

### 1.1.1 Vztah matka – dítě

Matka zasahuje do života dítěte a do jeho vývoje obvykle nejvíce. Nejedná se však pouze o snahy matky, ale dochází také ke snaze o interakci ze strany dítěte. Podle Vágnerové (1997) dítě velice intenzivně vnímá projevy matky a úporně se snaží dosáhnout její spokojenosti. Matka zase může zasahovat do duševního vývoje dítěte jak v pozitivním, tak i v negativním smyslu. Např. nadměrná starostlivost, ale i nedostatečný zájem nemívají na dítě nejpříznivější dopad, protože ani v jenom případě si jedinec nerozvíjí reálné sociální citění.

Čačka (2000) hovoří o tom, že novorozenec je sice „*sociálně naivní*“, ale v žádném případě není „*sociálně slepý*“ (str. 31). Autor sociální chování novorozence vysvětluje tak, že je dítě schopno již v tomto věku interagovat s lidmi ve svém okolí. Novorozenec je schopen určité empatie, vcítění se a sladění se svou matkou. Jde o „*empatickou interakci*“ (str. 31), při níž vzájemná komunikace mezi matkou a dítětem přináší oběma stranám potěšení.

V prvním roce života dítěte jde v první řadě o vztah mezi ním a matkou. Po narození se dítě od matky biologicky oddělí, ale ono samo i nadále chápe sebe a matku jako jeden celek. V období mezi 3. - 6. měsícem je vytvořena mezi matkou a dítětem tzv. symbiotická vazba, která umožňuje dítěti prožívat důležité chvíle harmonicky s matkou. Tato vazba je velmi důležitá pro vznik pocitu jistoty a pozdější možnosti osamostatnění. Matka je v této době pro dítě zprostředkovatelem okolního světa, citlivě mu přibližuje svět tak, aby tím nenarušila jeho pocit jistoty a bezpečí. Prožitek symbiotické vazby je základem pro další pozitivní rozvoj osobnosti dítěte. (Vágnerová, 2008)

Teorii vazby velmi podrobně zpracovává John Bowlby, kdy hovoří o vazebném chování, které je zaměřeno ke konkrétní vazebné osobě, tedy nejčastěji k matce. Dále autor hovoří o tzv. přibližovacím chování, při němž dítě využívá své lokomoce k přibližování a přidržování se matky. Novorozenec se automaticky pozitivně chová k lidem a preferuje je před ostatními předměty v jeho dohledu. Stejně tak i matka se určitým způsobem chová k malému dítěti, vezme ho do náručí, naklání se nad něj a přibližuje svůj obličej blízko

k němu, když na něj mluví. Čím více tito dva na sebe reagují, tím více sílí jejich vazebná interakce. (Bowlby, 2010)

Šulová (2003) popisuje proces, který se vyvíjí mezi matkou a dítětem jako tzv. synchronizaci. Jde o sladění vzájemné komunikace, kdy jedna strana vyšle signál, přičemž druhá na signál patřičně odpovídá, tím se signály stanou přesněji funkčními a dojde k navázání harmonické komunikace mezi matkou a dítětem, tedy opět k dosažení jistoty ve vzájemném vztahu.

Postupem času se s vývojem motorických schopností začíná u dítěte objevovat pokus o krátkou separaci od matky, dítě snaží se prozkoumávat své okolí. Jeho odvaha však závisí na jistotě, kterou nabylo ve svém předchozím vztahu s matkou. Dítě s vytvořenou zdravou vazbou očekává plnou podporu své matky a nabývá větší jistoty při prozkoumávání okolí. Separace se ale děje pouze na krátkou dobu a dítě při ní chce mít blízkost své matky vždy pod kontrolou. (Jedlička, 2001)

Připoutání dítěte k matce se začíná více projevovat kolem sedmého měsíce. V této době se objevují bouřlivé reakce na odchod matky z dohledu dítěte. Toto připoutání se také projevuje strachem z lidí, které dítě nezná. Strach z cizích se vyskytuje kolem osmého měsíce věku, dítě se v přítomnosti cizího člověka schovává za matku, pláče nebo přestane být aktivní. Dalším znakem připoutání k matce je tzv. separační úzkost, která se objevuje o měsíc později a projevuje se zvýšenou úzkostností dítěte při matčině odchodu. (Říčan, 2004)

Primární vztah a připoutání k matce určuje další vývoj dítěte směrem k socializaci mimo rodinu. Se stejnou jistotou, kterou dítěti poskytovala mateřská osoba, vstupuje dítě do dalších vztahů. Ve vytvoření patřičné vazby hraje roli osobnost matky i dítěte a zároveň schopnost těchto dvou osobností se na sebe napojit. Matky se zrakovým postižením mají v mnohém stejné šance pro vytvoření vazby se svým dítětem a jsou schopny nabídnout stejně lásky jako ostatní matky. Ve vytvoření symbiotické vazby by tedy neměly nevidomé matky čelit žádným zvláštním překážkám, je ale otázkou jak se nevidomá matka s intaktním dítětem naučí spolu komunikovat, když navzájem nemohou vidět a chápat své neverbální projevy a patřičně na ně reagovat.

## 1.1.2 Role otce

Nejen matka, ale i otec hraje svou nezastupitelnou roli při výchově vývoji dítěte. Otce v rodině popisuje Vágnerová (1997) jako „sváteční autoritu“. Pro dítě je otec zprostředkovatelem spíše poznávacích podnětů a ve srovnání s matkou poskytuje také jiný druh podnětů. Matka bývá více úzkostlivá, dbá více na zajištění bezpečnosti dítěte.

Pokud jde o rodinu, kde primární potřeby zajišťuje matka, postupem času si dítě začne uvědomovat i další osoby ve svém okolí. Ve většině případů je touto další osobou otec. Dítě si uvědomuje v čem je vztah odlišný od vztahu s matkou a jaké zajímavosti z něj plynou. (Čačka, 1997)

Otec podporuje odvalu pro zkoušení nových neznámých věcí a takové dítě vedené otcem se může v pozdějších sociálních vztazích méně obávat nového a neznámého. Otcové dětem méně často poskytují základní péči, ale více si s dětmi hrají. Dále otcové všeobecně přispívají k rozvoji jiných kompetencí dítěte, než matky. Také kladou větší důraz na dodržování pravidel a vedou dítě k časnější samostatnosti. (Vágnerová, 2008)

Dále otcové volí, podle Šulové (2005), experimentování s dítětem, zjišťují, co už dítě umí, podněcují jeho aktivitu k živé interakci. Otcové jsou při výchově dítěte jakýmsi mostem do společnosti. Pošťuchují své děti, nutí je přizpůsobovat se novým situacím a připravují je na následná rizika a změny, které mohou v pozdější hře s vrstevníky nastat.

Dítě je schopno citově se připoutat k oběma rodičům. I když vztah s otcem je na rozdíl od vztahu s matkou až sekundární, je role otce v rodině velice důležitá. Pokud dítě zažívá bezpečný vztah k matce i k otci má výhodu v ozkoušení dvou druhů vztahu a časem pochopí, že lidé se mohou chovat také jinak než jeho matka. (Vágnerová, 2008)

Rozlišovat můžeme také styl komunikace otce s jeho dítětem, který je odlišný ve srovnání s matkou. Tato odlišnost je však způsobena tím, že obvykle netráví s dětmi tolik času jako matka. Komunikace mezi otcem a dítětem také závisí na kvalitě vztahu mezi rodiči. Je důležité, aby si byli vzájemnou oporou a dostatečně komunikovali také mezi sebou. Z výzkumů vyplývá, že kvalita vztahu mezi rodiči ovlivňuje komunikaci mezi otcem a dítětem mnohem více než v případě komunikace mezi a matkou a dítětem. (Průcha, 2011)

U otců se zrakovým postižením mohou být patrné stejné překážky, jak tomu bylo výše řečeno v případě matek. Nevidomý otec jistě může s dítětem dovádět a hrát různé hry. Je zde ale otázkou jak může ono dodržování pravidel u her kontrolovat bez použití zraku. Na druhou

stranu je ale pravděpodobné, že takový otec si vybere druh hry, ke které se sám bude cítit kompetentní.

## 1.2 Průběh socializace v rodině

Jak je známo, rodina poskytuje primární sociální zkušenosti a zastává tak nezastupitelnou roli. Členové rodiny poskytují dítěti model k nápodobě, umožňují dítěti praktické otestování určitých sociálních vzorců. Svým působením dává rodina mantinely, při nichž dítě zjistí co je a není vhodné. Rodinné prostředí je také místo, kde si jedinec osvojuje základy komunikace verbální i neverbální a s tímto vybavením dále vstupuje do širší společnosti. Rodina, dle Šulové (2005) poskytuje nejrozličnější možnosti interakce, které si dítě prakticky zkouší a ověřuje je. Takové dítě by mělo být schopno po přechodu z rodiny do společnosti rozumět dění okolo sebe, čerpat z něj a svou přítomností ho obohacovat.

Socializaci obecně popisuje Helus (2007) tak, že hovoří o tzv. socializaci funkční, kdy si *„jedinec přisvojuje hodnoty (životní cíle, to oč mu jde) a normy (pravidla jednání), zabezpečující sounáležitost vzájemně se respektujících lidí, napomáhajících si v individuální personalizaci a dbalých věcí společného zájmu“* (s. 93)

Dítě je rodinou vybavováno k socializaci mimo ní a toto vybavení je značně podmíněno mnoha situačními faktory, ve kterých se rodina nachází. Situace ovlivňující sociální vývoj dítěte mohou být velice proměnlivé, je to například finanční situace rodiny, aktuální postoje rodičů, jejich vzájemný vztah či jejich zdravotní stav. Každá rodina je také nositelkou své vlastní kultury, kterou dále předává svému dítěti. Dle Šulové (2003) si dítě osvojuje určité kulturní standardy, jsou to styly vnímání, myšlení a jednání, které dítěti připadají přirozené a možnost jiného vnímání, myšlení a jednání si uvědomí až při konfrontaci s jinou kulturou.

Dítě z rodiny, kde jsou oba rodiče nevidomí, přebírá od otce a matky určité kulturní zvláštnosti, které jsou spjaty s faktem, že vyrůstá s osobami se zrakovým postižením. K těmto zvláštnostem může patřit například jiná mimika a gestika osob se zrakovým postižením.

Dítě ještě v předškolním věku věří, že jeho rodiče jsou vždy neomylní a je schopno jim bezmezně věřit a obdivovat je. Děti také často své zkušenosti z domova aplikují do svých her. Někdy se stane, že nás replika přednesená dítětem zarazí, protože dítě je schopno napodobit to co slyšelo a vidělo s nečekanou přesností, s důrazem na intonaci hlasu, mimiku nebo gesta.

### 1.2.1 Naplňování psychických potřeb dítěte v rodině

Základní tendencí organismu je jeho potřeba aktivního styku s prostředím. Tímto předpokladem se řídí teorie základních psychických potřeb, která je u nás spojována se jmény Langmeier a Matějček. Má-li být docíleno onoho aktivního styku s prostředím, je zapotřebí také jisté aktivity ze strany prostředí.

První potřebu uvádějí autoři jako potřebu určité úrovně vnější stimulace. Stimulace je dítětem od útlého věku vyhledávána. Dítě reaguje na podněty, které jsou mu nabízeny v dané situaci a tyto podněty potom aktivizují jeho pátrací činnost. Jako nevhodné se ukazuje nedostatek nebo naopak nadmíra podnětů, které působí subjektivně nepříjemně nebo zapříčiní odvracení až nezájem. Existuje tedy něco jako „*normativní podněť*“ (Langmeier, Matějček, 2011, str. 278), který je u každého jedince individuální a představuje množství a složitost podnětů, která je pro jedince nejpříjemnější.

Pro dítě je také nezbytná potřeba vnější struktury. Znamená to tedy, že dítě potřebuje nejen přiměřené stimuly, ale je nutné zajistit, aby pro něj měly jasný, rozlišitelný řád se smysluplnou strukturou. Již děti v kojeneckém věku projevují radost nad tím, je-li pro ně cíl činnosti např. svým opakováním předvídatelný. Dítě tedy ukazuje zájem o diferencující se interakce, je ale nutno podotknout, že aby se tento zájem rozvíjel, je nutná přítomnost podnětů rozmanitých, které jsou dítěti schopny odhalit své vztahy. Objektem největšího zájmu ale zůstává pro dítě lidský obličej a kontakt s lidmi vůbec a stejně jako ve světě věcí, je nutno i v lidském světě, mít možnost předvídat reakce a cítit se tak v kontaktu s lidmi jistě. (Langmeier, Matějček, 2011)

Potřeba specifického sociálního kontaktu znamená to, že dítě potřebuje pro svůj zdravý psychický vývoj osobu, ke které si může vytvořit těsnou a stabilní vazbu. Nejedná se ale jen o matku, postupem času se stane objektem, otec, rodina jako celek, širší okolí a později třeba vrstevnická skupina. Pro vytvoření takového specifického sociálního kontaktu je potřeba velmi těsná a navzájem čitelná komunikace mezi matkou dítětem, kdy matka musí rozumět projevům dítěte a naopak dítě do jisté míry předvídá a rozumí projevům své matky. (Langmeier, Matějček, 2011)

Jako poslední uvádějí autoři potřebu vlastní nezávislosti, sebenaplnění a potřebu vlastní integrity. Dítě s uvědoměním vlastního „já“ získává potřebu autonomního jednání a je

na ně patřičně hrdo. Dítě s utvářením „já“ také čeká a vyžaduje ocenění od okolí a tím je schopno potvrdit si svou identitu. (Langmeier, Matějček, 2011)

K těmto čtyřem popsaným potřebám patří ještě později autory přidaná potřeba otevřené budoucnosti, kterou uvádí Matějček (2003). Tato potřeba dává člověku možnost vidět určitou životní perspektivu, vidět naději a smysl ve svém osudu.

Rodiče se zrakovým postižením mají jistě v mnohém stejné možnosti ke stimulaci a k napojení se na své dítě jako rodiče vidící. Dokáží být schopni podat dítěti kvalitní podněty. Jako problém se může jevit fakt, že malé dítě, ještě se nevyjadřující verbálně, podává rodiči informace mimoverbální cestou a rodič se zrakovým postižením není schopen toto jeho sdělení dešifrovat. Je ale možné se domnívat, že dítě i rodič najdou postupně jiný způsob vzájemné interakce přes vokalizaci a haptiku, přes které bude moci docházet ke komunikaci mezi nimi a tím i k uspokojování potřeb dítěte.

### **1.2.2 Průběh sociálního učení dítěte**

Řezáč (1998) chápe sociální učení jako „*osvojování si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci*“ (str. 72) Produktem sociálního učení tedy potom jsou „*především sociální role (jako komplexy chování), ale též např. postoje, hodnoty, ideály ap.*“ (str. 72) Autor hovoří o formě učení, sociálního posilování, imitace a identifikace. Sociální posilování probíhá tam, kde je jednání dítěte nějakým způsobem posíleno (odměněno nebo potrestáno). Děti velmi silně pocítují projevy akceptace dospělými, ale samy tyto projevy také používají. Neakceptace v podobě výroku, „nebavím se s tebou“ má na druhého vliv a dává informaci o nepřijetí druhým člověkem, který nás tímto chce potrestat. Velmi důležitým druhem sociálního učení je nápodoba (imitace). Dítě si vybírá model pro svou nápodobu a ten musí být pro něj v něčem jedinečná a významný. Jako poslední je uvedena identifikace, která se posouvá od napodobování k přebírání způsobů chování, kdy je přítomen již velmi intenzivní citový vztah k modelu, který je napodobován.

O sociálním učení, probíhajícím v rodině, pojednává Helus (1973). Dítě si vybírá jako objekt své nápodoby nejčastěji ty, kteří mu jsou nablízku. Dítě své blízké pozorně sleduje a poté je napodobuje. V nápodobě se odráží vývoj dětské osobnosti a jeho chápání reality. Nápodoba potom hraje klíčovou roli při osvojování řeči, při činnostech s nejrůznějšími předměty, při nápodobě vztahových vzorců a stylů chování.

O tom, že dítě napodobuje, se můžeme přesvědčit pouze tím, že budeme pozorovat dětskou hru. U dětí lze zaznamenat hru symbolickou, ve které někdy až pozoruhodně přesně přehrávají situace, jež odkoukalo. Prvním objektem nápodoby bývají samozřejmě rodiče, ale mohou se jím stát také sourozenci a později vrstevníci. Můžeme se tedy setkat s tím, že dítě nenapodobuje pouze kladné vzorce chování, ale může si vybrat jako model něco nebo někoho, kdo není jako vzor úplně vhodný.

### **1.2.3 Autorita a pravidla v rodině**

Matějček (1992) pojednává o tzv. výchovných postojích, které uplatňují rodiče při výchově svých dětí. Výchovné postoje závisí na samotné osobnosti rodiče, ale vyvíjejí se také postupem času, kdy rodič své výchovné postoje uplatňuje. V utváření těchto postojů se odráží rodičova zkušenost z dětství a vztah k jeho vlastním rodičům, jeho inteligence a celkový dosavadní psychický vývoj, ale také vzdělání, osobní prožitky napětí, úzkosti a různé traumatizující zážitky. To vše se může projevit ve výchovném postoji, který zaujímá rodič vůči svému dítěti. Existují různé druhy výchovných postojů, při pohledu na jejich extrémní protipóly na jedné straně stojí výchova, která dítě zanedbává či zavrhuje a na druhé straně může být výchova nadměrně úzkostná, či rozmazlující až hyperprotektivní.

Se zmíněnými výchovnými postoji souvisí i stanovování pravidel v rodině a důslednost jejich dodržování. V tomto směru si každá domácnost utvoří svůj systém odměn a trestů. Zde opět pojednává Matějček (1992) o sebekontroli, kterou by si mělo dítě osvojit pomocí vytyčených hranic. Jak uvádí Sobotková (2001), funkční rodina má mít jasné vymezené hranice, které jsou jednotlivými členy rodiny respektovány. Pravidla v rodině mohou být rigidní, tedy takové, které jsou příliš pevné, nebo difuzní, tzn. příliš slabé.

Nejlepší možnou cestou jsou ty hranice, které jsou akceptovány všemi členy rodiny a jsou jasné vymezeny. Hranice by měly být živou součástí rodiny a jednotliví členové by měli znát smysl těchto hranic. Ze strany rodičů se jedná o upřímnost a snahu o komunikaci s dítětem. Pravidla, na kterých se rodiče s dítětem domluví, jsou potom mnohem lépe dítětem akceptována, než pravidla stanovená pouze z potřeb rodičů. Jakmile jsou pravidla stanovená, můžeme narazit na problém a tím je důslednost rodičů při kontrole těchto pravidel. Rodič, který třeba v dobré víře chce dítěti přilepšit a povolí ze svých požadavků, může napáchat velké škody. Sebere dítěti onu důležitou jistotu, kterou právě ve vztahu s rodiči díky jasné

daným pravidlům mělo. Tato nedůslednost rodičů může mít posléze také dopad na další socializaci dítěte mimo rodinu.

Výchovnými postoji a pravidly si rodič utváří svou autoritu. Přičemž Matějček (1997) definuje autoritu jako vztah, v němž jeden poskytuje ochranu druhému, a ne jako jakousi nadřazenost, jak jsme tomu někdy zvyklí rozumět. Tímto vztahem získává vychovávaný jistotu, která je jednou ze základních psychických potřeb člověka. Tedy, dítě přijímá autoritu toho, u koho se cítí v bezpečí a ví, co od něj může očekávat.

Jak výchova volná, tak přísná, by neměla přejít do krajností, protože zbavuje dítě jistoty a to potom často hledá naplnění v něčem jiném. U příliš volné výchovy se může stát, že se dítě naučí své rodiče ovládat a zneužívat a ti jsou z nedostatku své autority nuceni s ním tuto hru hrát. (Matějček, 1997) Dítě totiž dostává v takovém případě zcela zmatené informace, pravidla určená rodiči nemusí být srozumitelná nebo si dítě zvykne, že může snadno dosáhnout jejich změny či úplného zrušení. Dítě se může postupně naučit vynutit si cokoli a rodič v dobré víře, kdy chce například předejít rozrušení či smutku dítěte, nechá se postupně přinutit k čemukoli, jen aby bylo jeho dítě zdánlivě šťastné. Takto vychované dítě si ale vytvoří poněkud mylné představy o sobě, a svém vlivu na ostatní a pokusí-li se uplatnit takto naučené vzorce chování mimo rodinu, pravděpodobně se stane, že narazí na překážky.

Při osvojování pravidel dítě prochází určitým morálním vývojem, kdy postupně převezme tyto normy řízené nejprve zvnějšku za své. Autorem významné teorie morálního vývoje je Jean Piaget (2007). Určuje tzv. heteronomii morálky, kdy dítě přijímá příkazy od jistých nadřazených osob a snaží se být poslušné v přítomnosti toho, kdo příkaz uložil. Jakmile se ale dospělý vzdálí, ztrácí příkaz svou působnost, přičemž si dítě nakrátko uvědomí svůj prohřešek, ale dále se jím nezbyvá.

Další období popisuje Piaget jako morální realismus, kdy jsou pevněji vnímány povinnosti dané příkazem a jejich dodržení dítě přijímá bez ohledu na své záměry. Teprve postupem času se u jedince vytvoří tzv. autonomní morálka, kdy již vidí pravidlo jako něco, na čem je možno se dohodnout a případně ho změnit. Do popředí v tomto období okolo osmi let vyvstává smysl pro spravedlnost, který nabývá velké afektivní dimenze. (Piaget, Inhelderová, 2007) Další důležitou teorií morálního vývoje vytvořil Lawrence Kohlberg (in Skorunková, 2007), který nazývá poslední stadium jako „postkonvenční“, kdy jedinec nabyde jistá morální pravidla, která přijme za své a která jsou podle něj společensky přijatelná. V tomto stadiu dítě hájí práva sebe jako jednotlivce, ale i společnosti a chová se ve shodě s jejich dodržováním. Dále zde již působí něco jako svědomí člověka, jedinec jedná podle toho, aby nemusel později sám sebe odsoudit za nesprávné chování. Z výzkumů provedených

v Americe se, podle Kohlberga do tohoto posledního stadia dopracuje pouze asi 25% dospělých.

Rodičovská autorita je v jistém smyslu automaticky zajištěna tím, že rodič poskytuje dítěti bezpečí a jistotu a nadále se stává pro dítě osobou neomylnou a vhodnou k nápodobě. Pokud ale sám rodič netrvá na dodržování stanovených pravidel, uvede tak dítě do zmatku a morální vývoj se u něj může projevat různě.

Všimneme-li si výše, jak Piaget popisuje jednotlivá stadia vývoje morálky, jeví se hlavně období heteronomní morálky jako možné problematické pro rodiče se zrakovým postižením, kteří vychovávají intaktní děti. Dítě může nabýt pocit, že jakmile je z dohledu dospělého, pravidla se mohou porušovat. Může tedy vznikat problém tam, kde není rodičovská zraková kontrola dítěte vůbec možná a dítě tedy opět ztrácí jistotu udávanou v konzistentních, funkčních, všeobecně pochopitelných a jasných pravidlech.

### **1.3 Od primární socializace k sekundární**

Dítě okolo tří let obvykle čeká přechod z celodenního pobytu u své rodiny do mateřské školy. Tento přechod znamená pro dítě velkou změnu, se kterou se musí potýkat a vypořádat.

Dominantní postavení při sekundární socializaci zaujímá vrstevnická skupina, do které se dítě dostává, vztahy v této skupině zahrnují oblasti afektivní, kognitivní, a sociální. Dochází k celkovému obohacení vztahu ke světu a získání nových zkušeností. Šulová (2003) používá pojem „styl socializace“, který zaujímá každé dítě při kontaktu s vrstevníky. Dále autorka uvádí výzkum, ve kterém byly zjištěny i různé způsoby komunikace mezi vrstevníky. Jedná se o komunikaci zprostředkovanou pomocí objektů, vokální komunikaci, fyzickou interakci a výměnu na dálku. Stejný nebo komplementární styl socializace si je dítě obvykle schopno vybírat také u svého komunikačního partnera.

Vstup do mateřské školy znamená pro dítě vyrovnání se s celou řadou změn, což může znamenat velkou zátěž. Griebel a Nielsen (2005) uvádějí toto významné období jako první zásadní zásah do identity dítěte. Dítě se konfrontuje s ostatními dětmi, je hodnoceno jinými lidmi než v rodině a vyvstávají zde otázky jako, kdo jsem, čím budu, co umím atd. Vztah k lidem v okolí prochází také velkou změnou, dítě přecházející z domova do prostředí

mateřské školy si buduje novou zkušenost z interakce s dětskou skupinou a velice důležitou roli hraje osobnost učitelky.

Velkou změnou ale procházejí nejen děti, ale i jejich rodiče, kteří se musí někdy srovnat se svou novou rolí zaměstnance, s rolí rodiče, který není dítěti k dispozici celý den, a dále samozřejmě mnohdy velmi intenzivně prožívají období, kdy se dítě adaptuje na nové prostředí mateřské školy.

S nástupem do školy základní začíná opět nová etapa, která klade na dítě velké nároky. Dítě již nemá tolik volnosti, jako mělo dříve, ale má plnit jisté úkoly, které se od něj očekávají. Ve škole již není vztah mezi dítětem a dospělým tak osobní jako v rodině a vyžaduje dodržování určitých pravidel a poměrně přesné plnění úkolů, které jsou v případě porušení nebo nesplnění určitým způsobem sankcionalizovány. Dítě se musí v prostředí školní třídy v první řadě naučit sebeovládání, soustředěnosti, respektování autority i potřeb svých spolužáků, dodržování pravidel. Dítě by se mělo také naučit jednat v prospěch ne pouze svých zájmů, ale zájmů kolektivu celé třídy, mělo by být schopné umět přijmout hodnocení svého výkonu, umět ovládat své emoce a být schopno vystupovat před skupinou. To vše znamená velice důležité základy pro budoucí socializaci a soužití ve společenství dalších lidí. (Výrost, Slaměník, 1998)

Z těchto slov lze usuzovat, že škola může mít v mnohém kompenzační charakter, když do ní vstoupí dítě s určitým deficitem z rodiny. Socializační vývoj navazuje ve škole na jeho rodinné základy, ale do jisté míry je zřejmé, že škola je schopna nasměrovat vývoj jedince jiným směrem.

## 2 VÝVOJ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE

Komunikace je hojně používaným slovem, ale lze zjistit, že existuje mnoho různých výkladů tohoto pojmu. Strnadová (2011) nabízí shrnující body, které by měly být všeobecně platné pro sjednocení významu tohoto pojmu. Komunikace je tedy „*nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování*“, dále je „*přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, což se projevuje nějakým účinkem*“ a jako poslední uvádí autorka fakt, že komunikace je „*výměnou názorů mezi lidmi za použití běžného systému symbolů*“. (Strnadová, 2011, str. 25)

K tématu této práce by bylo také vhodné zmínit význam pojmu „*neverbální komunikace*“. Neverbální komunikací se podle Křivohlavého (1988) rozumí „*sdělování zpráv v mezilidském styku, které jsou jiného druhu nežli slova*“ (Křivohlavý, 1988, str. 9) Dále poukazuje na informace o četnosti neverbálních projevů v běžné mezilidské komunikaci, kdy bylo zjištěno, že 55% tvoří mimické projevy, 38% tvoří akustické nelingvistické projevy a pouze 7% náleží používání řeči v mezilidské komunikaci. Autor také upozorňuje na fakt, že neverbální projevy jsou podmíněny nejen vrozenými mechanismy, ale velkou roli hraje také prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Kulturní vzorce neverbálního chování se mohou v jednotlivých kulturách, ale třeba i v domácnostech, velice lišit.

Nad otázkou rozdílného vývoje komunikace v závislosti na kultuře je možné se zamyslet i v rámci tématu, jímž se zabývá také tato práce. Lze se domnívat, že dítě, které vyrůstá s rodiči se zrakovým postižením, se může od svých rodičů naučit vzorce neverbálního chování příznačné pro osoby se zrakovým postižením. Zvláště u rodičů, kteří neměli možnost pochytit neverbální projevy lidí ve svém okolí před ztrátou zraku, je možné, že deficit v této oblasti bude patrný i v projevech jejich dětí, které tito rodiče vychovávají a které přirozeně své rodiče napodobují.

Lidské mládě je již od narození a možná už i před ním uzpůsobeno k tomu, že dokáže vnímat a určitým způsobem reagovat na specificky lidské podněty. Matějček (2003) uvádí zajímavý fakt, který tvrdí, že dítě má již při narození aktivní určité oblasti mozkové kůry, které mu umožňují rozeznávat frekvenci, jíž se liší lidský hlas od ostatních zvuků v okolí. Dítě je tedy schopno již v takto raném období rozeznat lidský hlas, což tedy svědčí o specifické připravenosti ke komunikaci. I v živočišné říši je možno pozorovat různé podoby komunikace, ale řeč je specificky lidský fenomén a právě výše zmíněné studie dokazují, že je dítě vrozeně připraveno na rozvoj komunikace s lidmi. K tomu aby se řeč dítěte rozvíjela, je

ale za potřebí dostatek stimulace ze stran okolí dítěte. Tam, kde rodina na dítě dostatečně nemluví, se nebude řeč vyvíjet patřičně, ač je dítě sebelépe vybaveno na přijímání a zpracování řečových podnětů.

Jak je známo, komunikace v sobě nezahrnuje pouze verbální sdělení, ale obsahem komunikačního sdělení mohou být také mimoverbální sdělení. Podle Heluse (2009) je rozdíl v tom, co tyto dva komponenty obvykle sdělují. Ve verbálním sdělení je obsaženo více věcných faktů, zaměřených na jednoznačné podání informace, kdy se jednotliví aktéři komunikace snaží o porozumění, o kterém se vzájemně ujišťují. Naproti tomu obsah neverbální složky komunikace často obsahuje více emocionálních a postojových informací, což souvisí i s tím, že neverbální komunikace bývá často neuvědomělá, protože obsahuje sdělení, která např. nechceme, aby druhý poznal.

Zvláštní pozornost věnuje Křivohlavý in Mikuláščík (2010) významu pohledu v komunikaci člověka. Oči kontrolují zpětnou vazbu mezi komunikačními partnery. Absence očního kontaktu může ve druhém vzbuzovat mnoho nejistoty. Pokud chceme na druhou osobu zapůsobit, ovlivnit ji, používáme k tomu jiný druh pohledu, než když nám nejde o jeho ovlivnění. A také z druhé strany dává komunikační partner svým pohledem najevo, zda je zainteresován v našem sdělení.

## **2.1 Raná komunikace mezi matkou a dítětem**

Ke komunikaci mezi matkou a dítětem dochází již v prenatálním období. Řičan (2004) popisuje první chvíle po narození novorozence, kdy vzniká intenzivní pouto mezi matkou a dítětem. Dítěti je v této chvíli přirozené dáno, aby po matce lezlo, hledalo matčina prsa a pokoušelo se o sání. Podle autora jde o instinktivní akt, při němž dochází k prvotní komunikaci mezi matkou a dítětem, kdy dítě matce dává najevo, že je zde a je pouze její.

Dítě přichází na svět s vrozenou preferencí sociálních podnětů. Již od narození je snáze upoutáváno lidským obličejem než ostatními podněty z okolí. Vrozená je také aktivita, která stimuluje okolní osoby ke specifickým reakcím k dítěti např. úsměv, hlasové projevy nebo přibližování obličeje. (Vágnerová, 2008) Langmeier, Krejčířová (2006) k tomuto ještě dodávají, že dítě je dokonce schopno rozeznat mezi jinými pachy vůni své matky a dále že je při kontaktu s lidskou kůží mnohem živější než když jej položíme do postýlky. Dítě tedy specificky reaguje na kontakt s lidmi.

Langmaier, Krejčířová (2006) pojednávají o studiích, které dokázaly, že dítě je schopno již v novorozeneckém období napodobit výrazy obličeje, které vidí u ostatních lidí, jde například o výrazy jako přimhouření očí, otevření a zavření úst. Nejde však o statickou nápodobu, ta je možná u dítěte až mnohem později, zde dochází k částečně instinktivní reakci, ale odpověď dítěte je cílená, protože vždy objekt svého pozorování nejdříve určitou chvíli pozoruje a až potom ho napodobí.

Mezi specifické sociální podněty ze strany rodičů lze řadit také úsměv a oční kontakt. Tyto specifické projevy jsou důležitou složkou v komunikaci mezi lidmi. Je-li úsměv nevhodně načasován, může způsobit velká nedorozumění, stejně jako se obvykle nepříjemně dorozumívá s člověkem, který neudrhuje oční kontakt. Projevy tohoto typu si dítě osvojuje ve své rodině a to již od nejtělejšího dětství.

Obecně řečeno, jak uvádí Skorunková (2007) je dítě v novorozeneckém období schopno vnímat objekt ve svém zorném poli do vzdálenosti asi 20 až 30 cm oko ještě není schopno akomodace a dítě nedokáže oddělit sledovanou figuru od pozadí.

Vzájemný pohled mezi kojencem a matkou má dle Doherty-Sneddon (2005) svou sociální, emocionální i kognitivní funkci. Děti od narození zajímá lidský obličej, avšak dlouhodobější oční kontakt jsou schopné navazovat až kolem tří až čtyř týdnů. Vzájemné pohledy hrají významnou roli při vytváření vazeb mezi rodiči a dětmi. Pohled hraje také důležitou roli v rozvoji rozumovém, když se např. matka zadívá na nějaký objekt a pojmenuje ho, dítě si objekt spojí s její řečí.

Matějček (1996) říká, že se začíná rozvíjet kolem 6. týdne hra mezi rodičem a dítětem, „*hra na dívání z očí do očí*“ (Matějček, 1996, s. 21), kdy je již dítě schopno setrvat pohledem na matčiných očích a ze strany matky i dítěte se uskutečňuje specifická interakce. Matka přibližuje obličej, přidává určitou vokalizaci a různé mimické výrazy a stejně tak dítě reaguje úsměvem, pohledem, vokalizací či pohybem. Kolem 8. – 9. měsíce se podle Langmeiera a Krejčířové (2007) většina interakcí odehrává dyadicky, tedy výlučně ve vztahu matky a dítěte. Dítě dokáže rozpoznat směr, kterým se rodič dívá a identifikovat tak objekt, který pozoruje. Dochází k tzv. „*sdílené pozornosti*“, kdy rodič a dítě pozorují stejný předmět. Je také dokázáno, že v tomto období děti vykazují větší nadšení při sdílení pozornosti než při jiných atraktivních aktivitách.

Dalším důležitým signálem v interakci mezi rodiči a dětmi je výraz obličeje. Sem patří kromě mimických výrazů i úsměv. Právě úsměv má velmi významnou sociální funkci a je, jak uvádí Vágnerová (2008), primárně vrozenou reflexní záležitostí, kterou se až postupem času naučí dítě cíleně používat k sociálnímu kontaktu. Dítě používá úsměv ke komunikaci, dle

Matějčka (1996), až mezi 2. a 3. měsícem života, předtím je možné na dětském výrazu úsměv pozorovat, ale nejedná se ještě o pokus o nějaké sdělení mateřské osobě, teprve mezi zmíněným 2. a 3. měsícem dítě dává najevo, že se cítí bezpečně a dává tak najevo svou náklonnost k osobě, kterou zná. První úsměv se dle Čačky (2000) u dětí objevuje již v rozmezí několika týdnů až třech měsíců jejich stáří, tento úsměv je ale stále reflexní reakcí. Jako komunikační prvek jej začíná dítě používat až v 5. - 8. týdnu. Až kolem půl roku věku si dítě, jak uvádí Říčan (2004) začíná samo vybírat, na koho se bude usmívat a tímto milým výrazem oslovuje čím dál více výlučně své lidi, které zná, dochází tedy již k čistě sociální reakci, kterou si dítě uvědomuje.

Úsměv, vedle pláče a křiku, dítě využívá také k aktivizaci dospělých, když se dožaduje uspokojení svých potřeb. Stejně jako bylo zmíněno u očního kontaktu, také úsměv má, dle Doherty-Sneddon (2005), velký význam pro vytvoření vazby mezi dítětem a rodičem. Již šestitýdenní dítě začíná mít větší zájem o lidský obličej, než o hlas. Úsměv však u takto malého dítěte je, jak již bylo řečeno, reflexní děj, ne pokus o sociální kontakt. Postupně, ale začne dítě chápat, že svým úsměvem vyvolává pozitivní reakce, tedy, že jeho chování má předvídatelný vliv. Dítě brzy pochopí, že svým chováním může ovlivnit i jiné lidi krom matky a snaží se tak vyvolávat reakce lidí, které jemu samému velmi příjemné. Může to znamenat, že pokud v rodině chybí pozitivní kontakt, dítě nevstupuje do dalších vztahů s očekáváním této příjemné reakce a to mu může zkomplikovat budoucí sociální interakce. (Doherty-Sneddon, 2005)

Zde také nacházíme propojenost s tématem předchozí kapitoly. Přiměřená komunikace rodiče s dítětem je velice důležitá i při utváření jistých pravidel v rodině. Je dobré, aby rodič vyjadřoval své požadavky na dítě jasně, jednoduše a smysluplně, aby jim dítě bylo schopné porozumět. V tomto ohledu je také jasné, že i složka neverbální musí být v souladu s verbálním sdělením. Jak uvádí Špaňhelová (2009) propojuje se neverbální a verbální složka komunikace tím způsobem že, dítě je v novorozeneckém období schopno vnímat grimasy obličeje, které používá dospělý při komunikaci s ním, jde tedy nejdříve o úsměv a pohled. Postupem času si dítě začne spojovat sdělení rodiče, ať neverbální či verbální s chováním svým i rodičů a tedy již v devátém měsíci, jak uvádí Špaňhelová (2009) je schopno reagovat a odpovédět svým chování na zákaz rodiče, chápe tedy, že něco není dovoleno.

## 2.2 Průběh získávání komunikační kompetence v rodině

Rodiče dětem pomáhají získávat určité komunikační dovednosti a záleží právě na interakci mezi dítětem a rodičem, aby se tyto dovednosti naučilo dítě používat funkčně a v souladu s kulturou, ve které vyrůstá. Komunikační kompetence zahrnuje, dle Průchy (2011), subjekty, mezi kterými ke komunikaci dochází, kontexty a situaci, za kterých komunikace vzniká a sociální a jiné faktory, které působí na vývoj komunikačních dovedností. Je tedy nutné mít na paměti, že všechny tyto složky mohou ovlivňovat vývoj a průběh komunikace a získávání komunikačních dovedností. Jak dále uvádí autor, lze období vývoje komunikačních dovedností u dítěte rozdělit na období, kdy dochází ke spontánnímu osvojování, tedy spontánnímu učení a přebírání komunikačních vzorců od rodiny a na druhé straně období, kdy jde již v určité míře o osvojování řízené, ke kterému dochází v průběhu školní docházky.

Šulová (2003) popisuje vznik schopnosti funkčně komunikovat u dítěte kolem jednoho roku věku. Nejprve se jedná o výměnu informace mezi matkou s dítětem, ke které dochází během denních rituálů, což zahrnuje stravování, koupání a apod. Při těchto společných činnostech si matka s dítětem vymění mnoho sdělení. Dítě začne, dle autorky, s vědomím jistoty, že má při sobě nápomocnou ruku dospělého, projevovat svou vlastní aktivitu a samo pobízí svého komunikačního partnera. Průcha (2011) dále předkládá výzkum, ve kterém bylo zjištěno, že matka intuitivně bez svého vědomí učí dítě používat ke komunikaci gesta. Ve chvíli, kdy dítě ještě nedokáže používat verbální projev, objevuje se mnohem vyšší frekvence neverbálních gest u matky. Matka a dítě jsou tedy vzájemně propojeni, čím více používá dítě gest, tím více jich používá matka a naopak.

Do vývoje komunikačních dovedností zasahují vedle rodičů i další příslušníci rodiny, tedy nejčastěji sourozenci a prarodiče. Průcha (2011) uvádí, že existují výzkumy, které dokládají pozitivní vliv sourozenců na rozvoj jazyka a komunikačních dovedností dítěte. Na druhou stranu ale říká, že děti bez sourozenců zase mívají více příležitostí komunikovat s dospělými.

Pro rodiče se zrakovým postižením může být obtížné uplatňovat některé aspekty neverbální, ale i verbální komunikace. Lze si představit, že rodič reaguje na pohybový či zvukový projev dítěte úsměvem. Je ale možné, že si děti nevidomých rodičů odnáší z rodiny v tomto ohledu jiné zkušenosti, které mohou působit zvláště při kontaktu s širším okolím. Pokud jde o oční kontakt při komunikaci, ten není v rodině rozvíjen vůbec. Zde může vznikat problém také v oblasti spojování pojmu se slovem, kdy představy nevidomého rodiče mohou

být poněkud zkrácené, nebo prostě není možné, aby reagoval na ukazovaný předmět, který není v jeho přímém dosahu. Další specifikum může být právě ono utváření autority rodiče říká se, že lidé se zrakovým postižením nemívají příliš pestrou škálu mimických výrazů. Když tedy intaktní rodič použije při kárání dítěte výrazný mimický výraz, jistě to dítěti pomůže v tom, porozumět jeho rozladění a patřičně reagovat. Vystává tedy otázka, zda mimické odpovědi rodičů se zrakovým postižením nejsou pro jejich děti hůře čitelné.

## **2.3 Komunikace dítěte před nástupem do mateřské školy**

V tomto období dochází opět především ke komunikaci mezi rodičem a dítětem. Dítěti je sice čím dál více umožněno kontaktovat se s lidmi a dětmi z okolí, ale stále je zde patrna preference mateřské osoby. Rodič dítěti nadále zprostředkovává poznávání okolního světa.

Zde se začíná projevovat osobnost dítěte, kdy dochází k tzv. období vzdoru. Dítě prosazuje svou individualitu a projevuje různě silnou nevoli, pokud mu v tom chce někdo zabránit. (Špaňhelová, 2009)

Potřeba komunikovat je podle Vágnerové (2005) pro děti přirozená a tato potřeba dále umožňuje rozvoj řeči, kdy dítě touží po pozornosti dospělých a přirozeně si tedy osvojuje mluvenou řeč, která dominuje při komunikaci dospělých. Podle autorky také často není až tak důležitý obsah onoho sdělení, ale více fakt, že dojde ke kontaktu, který se dítě snaží udržet. Dítě prostřednictvím řeči začíná pociťovat možnost vyjádření svých přání a možnost prosadit sebe sama. Dítě je v období, kdy začíná aktivně komunikovat schopno vymanit se z předchozí „manipulace“.

Již před prvním rokem dle Langmeiera, Krejčířové (2006) dokáže dítě používat stále lépe konverzační gesta, nejvíce děti rozlišují ukazování rukou nebo prstem a odkazování pohledem. Gesta se ale u dítěte objevují již mnohem dříve, ve starším věku je dítě začíná používat stále účelněji s nějakým svým záměrem. Mezi matkou a dítětem dochází ke komunikaci, kdy se dítě učí, že použitím nějakých gest povzbudí matku k interakci. Na konci prvního roku se dítě otáčí s pohledem na matku v neznámé situaci a podle matčiny reakce zhodnotí, zda je situace bezpečná či ne. V této situaci dochází k prvnímu tážení dítěte, zjišťuje matčinu zkušenost a její zhodnocení situace, i když se vše odehrává beze slov.

Komunikační kompetence dítěte se dále rozvíjí také při interakci s vrstevníky. Již před nástupem do mateřské školy se dítě setkává s ostatními dětmi a učí se s nimi komunikovat.

Jak uvádí Průcha (2011), ve dvou letech je dítě schopno navázat rozhovor se svým komunikačním partnerem. V tomto věku se již můžeme setkat se záměrným dialogem, kde se objevuje určitá zaměřenost na partnera s pokusem o sdělení s určitým cílem.

S rozšiřujícím se slovníkem začne převládat nad neverbální komunikací komunikace verbální. Neverbální složka komunikace také dospělému usnadňuje porozumění dítěti. I malé děti dokáží vyjádřit mnoho informací ze svých gest, mimiky, postojů atd. (Vágnerová, 2005)

Dítěti je prostřednictvím komunikace umožněno porozumět okolnímu světu, domluvit se s ním a tím i předvídat nadcházející události. To vše v něm vzbuzuje onen pocit jistoty, již zmiňovaný výše. Dítěti se také dostává určité míry autonomie, je však nutné v těchto jejích začátcích dítě provázet pomocí mu nalézt cestu ke své vlastní samostatnosti a odpovědnosti za učiněná rozhodnutí.

## **2.4 Komunikace dítěte v předškolním věku**

Tento věk představuje mezník, kdy dochází k odpoutání od rodinného prostředí. Dítě v mnoha případech na nějaký čas dochází do mateřské školy. Musí si zvyknout na přítomnost jiných lidí. Dále se musí vyrovnat s tím, že na jednoho dospělého připadá mnoho dalších dětí, není mu tedy věnována taková pozornost jako v případě čistě domácí výchovy. Důležité ale je, že se dítě může dostávat do interakce s jinými dětmi a dospělými a rozvíjet tak své sociální dovednosti. Právě zde jsou dány příležitosti pro komunikaci, protože dítě má možnost dohodnout se s ostatními, prosadit se a hrát si.

Vybíral (2005) nazírá na tematiku komunikace ze sociální stránky věci. Podle něj dítě, které vyrůstá v rodině, kromě získaných předpokladů ke komunikaci, dále získává od svých vychovatelů určitý druh „*neverbální senzitivity*“ (str. 85). Každé dítě si z rodiny odnáší určitou citlivost pro vnímání signálů druhého člověka. Autor uvádí jako příklad výzkum, kdy byly sledovány reakce dětí předškolního věku na videozáznam, na němž byl nahrán rozhovor jejich matky s někým druhým. Dětem bylo video puštěno beze zvuku a ony již po patnácti vteřinách poznaly, s kým jejich matka mluví, zda je to její kamarádka nebo někdo cizí. Dokázaly být natolik senzitivní k matčiným neverbálním projevům, že byly schopné rozlišit druh matčiných mimoslovních projevů. Není to ale jednoznačné, lidé mají míru této senzitivity různou. Někteří lidé také mohou být více citliví na tón hlasu, někdo zas více vnímá vizuální podněty v podobě mimiky, postoje těla atd.

Průcha (2011) se věnuje vlivu předškolního zařízení na komunikační kompetence jedince. Podle jeho slov je v dnešní době stále nedostatek dat, které by odpovíděly na otázky týkající se vývoje komunikační kompetence dítěte v mateřské škole. Mezi velice zajímavá témata považuje to, jak se jazykové a komunikační dovednosti vyvíjí v důsledku docházky dítěte do předškolního zařízení, potom například také, jak může mateřská škola kompenzovat nepříznivé sociokulturní vlivy rodiny. Autor hovoří o výzkumu, kde se potvrdil pozitivní vliv předškolního zařízení na úroveň komunikační kompetence dítěte zvláště v těch rodinách, které jsou sociálně slabé nebo mají rodiče nižší vzdělání.

Z těchto informací je tedy možné soudit, že mateřská škola má významnou roli při vyladování nedostatků z rodinného prostředí. Může se jednat o kompenzaci mnoha druhů rodičovských zanedbávání, ale také indispozic, které sami rodiče nemohou ovlivnit.

K socializaci patří již zmíněná komunikační dovednost, kterou se v mateřské škole snaží dále rozvíjet. V současné době se učitelky a učitelé v českých školách řídí *Rámcovým vzdělávacím programem*, který udává „klíčové kompetence“ a „očekávané výstupy“, týkající se také komunikačních dovedností dětí. Mezi ony očekávané výstupy také patří umění vyjadřovat své pocity a chápat, že komunikovat je výhodou, tedy snažit se o komunikaci. Učitelky v mateřských školách tedy musí pracovat s dětmi, které přišly různě vybaveny ze svých rodin, aby je nakonec dovedly k těmto očekávaným výstupům. A právě učitelky mateřských škol mají jedinečnou možnost sledovat, jak je které dítě z rodiny komunikačně vybaveno a jak jeho vybavenost koresponduje s rodinnými poměry, ze kterých do školy přichází.

Dítě vstupující do mateřské školy přichází do styku s dalšími komunikačními partnery. Jsou to ostatní děti, ale je to i personál v mateřské škole, v první řadě tedy učitelka. Komunikace ve škole může působit na osobnost dítěte, učitel dokonce může svou aktivitou ovlivnit výkon a prožívání žák. Stává se, že učitel má moc spustit v žákovi určitý druh prožívání, které si žák podvědomě zapamatuje a ten se může potom spustit vždy, když nastane tato startovací situace. (Helus, 2009) Takto se může dítě již předem stresovat za situace, aniž by vědělo, jak skončí.

### 3 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ A VÝVOJ OSOBNOSTI ČLOVĚKA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) uvádějí definici zrakového postižení z více pohledů. Prvním z nich je pohled medicínský, ve kterém uvádí, že je „*osoba se zrakovým postižením ta, která má postižení zrakových funkcí trvající i po medicínské léčbě anebo po korigování standardní refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než 6/18 (poměr zrakové ostrosti je uveden tak, že v čitateli je vzdálenost vyšetřovaného od optotypu v metrech a ve jmenovateli je uvedena vzdálenost, ze které má být řádek v ideálním případě přečten) až po světlocit nebo je zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci, přitom tato osoba užívá nebo je potencionálně schopná používat zrak na plánování a vlastní provádění činnosti*“ (str. 10).

Další je psychologický pohled na zrakové postižení, který ve své publikaci rozebírá Vágnerová (1995). Podle ní je zrakové postižení specifické v tom, že „*omezuje či zatěžuje u postiženého jednice schopnost přijímat vizuální informace, a tudíž zrakové postižení ovlivňuje celou osobnost jednice a to v jeho psychickém i fyzickém vývoji*“ (str. 46)

Zrakové postižení se z pohledu speciální pedagogiky dále projevuje ve výchově a vzdělávání osob se zrakovým postižením, kdy zrakově postižený je takový, u kterého se objevuje snížená školní výkonnost, která je způsobena zrakovým postižením. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Jedinec se zrakovým postižením má jistě reálné šance na to, aby se jeho osobnost vyvíjela stejně jako u ostatní intaktní společnosti. Je ale také známo, že lidé se zrakovým postižením mají za sebou povětšinou jinou sociální zkušenost. Mnoho osob se zrakovým postižením totiž často vyrůstalo mimo svou rodinu v internátních či ústavních zařízeních. Velmi důležitým faktorem je také to, kdy a za jakých okolností se u jedince objevilo zrakové postižení a jakého je stupně a rozsahu. Toto všechno by se mohlo jednotně označit, jako „akceptace vady“ daným člověkem, jsou ale okolnosti, které člověk neovlivní a které ho mohou poznamenat, i když se se svým postižením již plně smířil.

Vágnerová (1995) charakterizuje zrakové postižení z psychologického hlediska jako vadu, která ovlivňuje celou osobnost a její psychický vývoj. Dále rozlišuje primární handicap což je samotné postižení zraku a sekundární handicap, kterým míní změny vyplývající ze zrakového postižení v širším kontextu. Při nedostatku nebo úplném chybění zrakových podnětů vzniká tzv. sensorická deprivace v důsledku nedostatku informací z okolí, přičemž

zrak je jeden z nejvýznamnějších zdrojů získávání těchto informací. Psychický vývoj osoby se zrakovým postižením je ovlivněn v závislosti na závažnosti a charakteru zrakového postižení, ale také na době a okolnostech jeho vzniku.

### **3.1 Vývoj osobnosti člověka se zrakovým postižením v závislosti na době vzniku postižení**

Dle doby vzniku rozděluje zrakové postižení Hamadová, Květoňová, Nováková (2007). Dělí ho na vrozené vady, kdy je vývoj osobnosti odlišný od vidících jedinců. Dále se dělí na později vzniklé vady, která jsou podstatně více traumatizující, protože dochází k radikální, náhlé změně zdravotního stavu se svými důsledky a jako poslední uvádí vadu, která vzniká postupně a pozvolna, kdy dochází ke dlouhodobé zátěži jedince.

Zrakové postižení vzniklé v průběhu života jedince je obvykle větší psychickou zátěží než postižení vrozené. Jak uvádí Vágnerová (1995) u jedince se získanou vadou jde o ztrátu již nabytých kompetencí, a tedy o traumatizující pokles celkové schopnosti člověka. Dále autorka uvádí, že dojde-li k postižení zraku v době, kdy je již dítě schopno logických operací, je zátěž o to větší, protože si již může uvědomit, že jde o ztrátu trvalou s jistými následky. Vrozené postižení má na druhé straně větší vliv na celkový psychický vývoj dítěte. Rozvoj jedince s vrozenou zrakovou vadou je určitým směrem limitován ve smyslu učení a celkové stimulace, může zde dojít k deprivaci v důsledku neuspokojení základních psychických potřeb.

Jak uvádí Finková a kol. (2007), u vrozeného postižení, či postižení získaného stagnujícího na stejné úrovni je sice patrný velký vliv postižení na kognitivní procesy a schopnosti, ale co se týče vývoje osobnosti, jedinec se s postižením naučí žít, vyrovná se s ním. Naproti vrozenému stojí náhle získané, či vleklé onemocnění při zhoršujících se zrakových funkcích. Při náhle získaném postižení, je člověk šokován vzniklou situací a vznik postižení zasahuje do struktur osobnosti, které byly dosud vyvinuty normálně.

Jsou určitá období v životě člověka, kdy je pro člověka vznik postižení zvláště traumatizující. Jedná se o období dospívání, kdy dochází k markantnímu formování osobnosti. V tomto věku člověk obzvláště řeší otázky otevřené budoucnosti a představuje si, jakým směrem se bude jeho život ubírat. Vznik postižení v adolescenci často bere životní perspektivu a budoucnost se dotyčnému jeví nejistá. Tato potřeba je jednou ze základních

potřeb člověka a může být při vzniku progresivních, náhlých i vrozených postižení deprivována. (Finková a kol., 2007)

U osob se zrakovým postižením vzniklým od narození je třeba kompenzovat jejich bariéru v poznávání okolního světa. U některých se můžeme setkat s pouhým povrchním tušením o vzhledu určitých předmětů, tito lidé nemají vytvořené příznačné představy o prostoru a prostředí kolem sebe. (Galvas in Jesenský a kol. 2003)

Doba vzniku postižení je tedy důležitá v závislosti na vytváření představ o okolním světě. K tomu, aby si člověk uchoval použitelné zrakové představy, se uvádí maximální věk ztráty zraku mezi 5. - 7. rokem. Představy pomáhají potom v orientaci a utváření zrakových představ. (Požár, 2007)

Doba vzniku zrakového postižení má podle Slowíka(2010) vliv také na vývoj komunikačních schopností člověka. *„Zrakové vnímání (odezírání, zraková orientace apod.) totiž silně podmiňuje schopnosti sociálního učení, které má v interpersonální komunikaci mimořádný význam.“*(str. 64) Dojde-li ke ztrátě zraku v průběhu života, je stále zachována sociální zkušenost oproti lidem se zrakovým postižením vzniklým v raném věku.

### **3.2 Adolescence a dospělost osob se zrakovým postižením**

K tomuto období patří velké změny v životě jedince. Mění se po tělesné stránce a změny přicházejí také v sociálních vztazích. Stejně jako většina osob v adolescentním věku, očekává i mladý člověk se zrakovým postižením přijetí ze strany opačného pohlaví. Je to další naplnění životní potřeby, která zahrnuje nutnost vidět svůj život i do budoucna, mít nějakou perspektivu, kam se bude život jedince ubírat. Dochází k tomu, že člověk se začne vymaňovat z prostředí své primární rodiny a přeje si založení své vlastní rodiny.

Mladý člověk se začíná emancipovat a vytváří si své vlastní názory a postoje. Proces osamostatňování patří k vývoji identity jedince a jeho nezávislosti. U lidí s postižením je doba, kdy se osamostatňují často prodloužena a někdy k ní ani nemusí dojít. (Vágnerová a kol, 2004)

U osob se zrakovým postižením je nejdůležitějším úkolem schopnost samostatné existence a právě u této skupiny lidí může být takový úkol mnohem složitější než u ostatní intaktní společnosti. Změna se odehrává také na poli postoje k vlastnímu handicapu, kdy si opět člověk uvědomuje svá omezení a velmi citlivě je vnímá. Pro člověka se zrakovým

postižením může být také velice obtížné nalézt partnera pro život a založit rodinu, může tedy dojít k neuspokojení této základní potřeby. Jak již bylo řečeno, období adolescence je zvláště krizové, při náhlém vzniku zrakového postižení. Dochází k dotváření identity člověka a budování životní perspektivy. (Finková a kol., 2007)

K osamostatnění a získání kvalitních sociálních dovedností mohou dle Růžičkové in Nuebauer, Kaliba (2012) také dopomáhat programy a speciální kurzy v rámci sociální rehabilitace, zaměřené na sociální rozvoj nevidomých. V zahraničí již takové programy existují a podle autorky je potřebné tyto koncepty prosazovat i u nás.

Co se týče vybírání partnera pro život osobou se zrakovým postižením, bývá i u těchto lidí v adolescenci preference zdravého partnera nebo alespoň člověka s lehčí vadou. Postupem času se ale toto přesvědčení mění a je hledán partner s podobným postižením, který má větší pochopení pro potíže vyplývající z postižení. Je také pravdou, že se lidé se zrakovým postižením často pohybují v prostředí lidí s podobným problémem a volí si přirozeně partnera z těchto kruhů. A co je velmi důležité, partnerství a zakládání rodin je pro lidi s postižením velmi důležité z důvodu potvrzení vlastní schopnosti a hodnoty v životě. (Vágnerová a kol., 2004)

U osob s těžkým postižením zraku se setkáváme s tím, že si již primárně vybírají za partnera člověka, kterého dobře znají, u něhož mohou očekávat určitou jistotu. (Vágnerová, 1995) Ze zjištění svého výzkumu uvádí, že je také důležitým faktorem, zda jedinec se zrakovým postižením vyrůstal v internátním zařízení. V tom případě se potom u těchto lidí objevuje touha po uzavření vlastní rodiny co nejdříve. Dále autorka uvádí, výsledky z šetření, které ukázalo, že 67% manželů ze vzorku byla partnerství osob s postižením, z toho v 56,5% byly obě osoby se zrakovým postižením a v 10,9% se jednalo o kombinaci člověka se zrakovým a jiným postižením. (Vágnerová, 1995) Tato čísla potvrzují již zmíněné, že se pravděpodobně na výběru partnera odráží to, s kým se člověk s tímto postižením má možnost stýkat, tedy se skupinou např. ve školním prostředí, kde jsou lidé s podobným druhem postižení.

Osoby se zrakovým postižením se také mohou často setkávat s negativními ohlasy na jejich rodičovství. Je zřejmé, že člověk s tímto druhem postižení bude mít problémy v určité stránce, týkající se praktických dovedností v životě, ale na druhou stranu může být schopen své rodičovství plně prožívat a dát svému dítěti i partnerovi vše, co je potřebné pro jejich spokojený život.

## 4 VÝCHOVA INTAKTNÍHO DÍTĚTE RODIČEM SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

V této době můžeme narazit již na spoustu odborné literatury, která řeší vývoj dítěte se zrakovým postižením od raného věku. Většina publikací ale končí vývojem člověka se zrakovým postižením v jeho dospívání či rané dospělosti. Dočteme se o touze mladých lidí s tímto postižením zakládat rodiny, touto zmínkou, ale většinou publikací vydaných u nás končí. V českém prostředí chybí informace týkající se právě dalšího života těchto lidí, kdy dochází u mnohých k důležité životní etapě, tedy k době, kdy založí vlastní rodinu a vychovávají dítě. Názory veřejnosti na zmíněnou problematiku jsou různé a jistě by se našli lidé, kteří by s rodičovstvím osob se zrakovým postižením vůbec nesouhlasili. Přitom zahraniční výzkumy i případy z běžné praxe ukazují, že lidé se zrakovým postižením, jsou schopni se o dítě postarat a dát mu vše, co potřebuje. Nevidomí sice používají speciálních technik a potřebují určitou podporu, ale pokud se jim dostane, mohou plnit funkci rodiče velmi dobře. V současné době se toto téma stává více aktuální a můžeme narazit opravdu na páry, kde mají oba partneři těžké zrakové postižení a rozhodnou se založit rodinu. Je tedy potřeba nalézt pro tyto rodiny podporu při péči o dítě. O tu se snaží v současné době neziskový sektor, pomocí kterého se mohou lidé v této životní situaci spolu stýkat a předávat si informace.

O mateřství nevidomých žen a mimo jiné o předsudcích společnosti pojednává Kateřina Gůrová in Schindlerová (2007), ta uvádí příklad, kdy se nevidomá žena setkala s podivem lékaře nad zachováním jejího těhotenství při jejím handicapu. Je tedy opravdu potřebné zamyslet se nad tím, co pro rodiče se zrakovým postižením udělat a jak je podpořit, aby se jim v jejich nové roli dařilo co nejlépe.

Dle zjištění z výzkumu Rosenblum, Hong a Harris (2009), se rodiče ani tolik neobávají toho, že by nedokázali své dítě vychovat po sociální a emocionální stránce, ale nejvíce se bojí aktivit odehrávajících se mimo jejich bezpečné území domova, týká se to zejména přesunů mimo domov. Je to pro ně chvíle, kdy mají opravdu obavu o bezpečnost svého dítěte.

Je jasné, že pokud není možná zraková kontrola nad dítětem a rodič je nucen s ním opustit domov, je pro něj velice stresující a obtížné hlídat své dítě. Jako kompenzační pomůcka se mezi rodiči se zrakovým postižením v dnešní době používají kširy, které si dítě nasadí a rodič je může používat jako „vodítko“ a má tak přehled o pohybu svého dítěte a udrží ho při sobě.

## 4.1 Rodičovství osob se zrakovým postižením

U nás se problematikou partnerských vztahů osob s postižením zabýval Jesenský. Již v roce 1988 byla vydána publikace, která řeší toto téma. Ač je již letitá, obsahuje mnoho aktuálních připomínek k tématu. Veselá in Jesenský (1988) apeluje na vytvoření podmínek u nás, k tomu, aby se mohli lidé s postižením vyrovnat ostatním a mohli zakládat své vlastní rodiny.

Conley-Jung a Olkin (2001) uvádí, že existuje rozdíl na stupnici funkčnosti v životě mezi jednotlivými rodiči se zrakovým postižením, i když mají stejnou hodnotu zrakového vizu. Dále autorky kritizují to, že ve společnosti spíše dochází k léčení zrakových poruch, ale méně se řeší to, jak usnadnit ženám se zrakovým postižením každodenní péči o dítě.

Specifiky vztahu vidícího dítěte a rodiče se zrakovým postižením se zabývá studie Conley-Jung a Olkin (2001), která ukazuje, že ženy se zrakovým postižením při výchově dítěte nacházejí své vlastní návyky péče o dítě, které jsou jim pohodlné a jimiž kompenzují jejich zrakové nedostatečnosti. Dochází k tomu většinou tak, že si nejdříve osvojují dovednosti, které používá majoritní společnost a až potom si je upraví pro své zvláštní potřeby. Také Ware a Schwab in Rosenblau, Hong, Harris (2009) popisují zjištění z rozhovorů s deseti matkami, které ukazuje, že k úkolům péče o dítě většinou matky dostanou základní instrukce a poté se samy zdokonalují většinou metodou pokus-omyl. Autoři studie také volají po vývoji programů a projektů, které by pomáhaly matkám se zrakovým postižením trénovat tyto dovednosti, aby se matky mohly zabývat více jinými stránkami výchovy, jako je emocionální vývoj jejich dítěte. (Rosenblau, Hong, Harris 2009) Dodnes ale nejsou takovéto programy běžně k dispozici a pro rodiče se zrakovým postižením představuje výchova dětí mnoho obav.

V poslední době, kdy se společnost začala zabývat tématem rodičovství osob s postižením, vznikají také studentské práce na toto téma. V jedné z nich jsou analyzovány rozhovory s rodiči se zrakovým postižením. Cílem této práce bylo zachytit problémové situace, které s sebou přináší rodičovství osob se zrakovým postižením. Byly zde zodpovězeny také otázky péče o dítě a jeho výchova rodiči se zrakovým postižením. Autorka potvrzuje tvrzení, že rodiče si jsou vědomi svého handicapu v určitých činnostech týkajících se péče o dítě. Mají ale představu, že s pomocí kvalitní asistence z řad intaktních lidí se jim podaří negativní dopady zrakového postižení na jejich dítě eliminovat. (Šimonová, 2011)

Další práce je zaměřena na téma mateřství žen se zrakovým postižením. Na rozdíl od předcházející práce tato řeší přímo konkrétní dovednosti, které si musí žena se zrakovým postižením osvojit po tom, co se jí narodí dítě. Jako metoda sběru dat byl opět zvolen rozhovor. Tvrzení v šetření potvrzují již výše zmíněné v odborných člancích. Ženy se zrakovým postižením si při péči o své dítě vytvářejí specifické návyky, které jim péči usnadní. Každá žena z dotazovaných volila svou vlastní techniku zvládnání činností péče o dítě. (Svěráková, 2005)

## **4.2 Interakce mezi dítětem a rodičem se zrakovým postižením**

Adamson, Als, Tronick a Brazelton in Conley-Jung a Olkin (2001), popisují zajímavá zjištění, ze kterých vyplývá, že sice totální slepota u rodiče zabraňuje komunikaci z očí do očí, ale rodiče si v tomto případě dokáží nalézt alternativní způsob interakce. U rodičů se zrakovým postižením se tedy objevují zvláštní druhy chování, kterými zjišťují informace o svém dítěti.

O stejném mluví také Gůrová in Schindlerová (2007). Matka je prvním prostředníkem, skrz jehož aktivitu se dítě seznamuje s okolním světem. Stejně tak maminky se zrakovým postižením se snaží zprostředkovat svému dítěti okolní svět. Je dobré, aby znaly věci, které správně stimulují dítě, v první řadě aby mohlo dítě již od počátku sledovat obličej své matky. Pro nevidomou matku to znamená, mít přehled o určité vhodné vzdálenosti, aby dítě matčin obličej vidělo.

Podle Gůrové in Schindlerová (2007) nedochází mezi matkou a dítětem ke stejné interakci jako u rodičů intaktních. V případě, že u intaktních rodičů probíhá interakce, jak byla popsána výše v teoretické části v kapitole o interakci, je jasné, že nevidomá matka nedokáže reagovat na neverbální projevy svého dítěte a k porozumění mezi nimi musí tedy dojít jinou formou.

Co se týče pravidel mezi rodičem a dítětem, setkávají se nevidomí rodiče často s tím, že jejich dítě přijde na způsob, jak rodiče obelstít a zneužít jejich handicapu. Autorka proto doporučuje nepoužívat tolik trestů při výchově, aby dítě zbytečně nelákalo je porušovat. (Gůrová in Schindlerová, 2007)

## **5 SOCIALIZACE INTAKTNÍHO DÍTĚTE VYCHOVÁVANÉHO RODIČI SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM**

K tomu, jak se bude vyvíjet dítě, je také důležité, jak probíhal vývoj osobnosti jeho rodiče. U rodičů se zrakovým postižením se lze v určitých případech setkat s některými faktory, které mohou komplikovat vykonávání rodičovské funkce. Záleží na tom, jak probíhala výchova rodiče v jeho dětství, zda jsou jeho příbuzní a okolí nakloněni jeho rozhodnutí mít potomka, zda jeho rodina vůbec dovolí jeho osamostatnění a bude mu důvěřovat v kompetentnosti vychovávat dítě. Také závisí samozřejmě na tom, jaký stupeň zrakové vady má, dále na tom, kdy jeho vada vznikla, zda má zachovány určité zrakové představy a zda je již po psychické stránce vyrovnán se svým postižením. Nesmíme ale také zapomenout, že rodičovství osob se zrakovým postižením se odehrává i v těch rodinách, kde je jeden partner vidící a velkým dílem může kompenzovat zrakové postižení druhého rodiče.

Veselá in Jesenský (1988) popisuje zjištění výzkumu, kdy bylo rozhovory s lidmi s postižením a s pracovníky sociálních služeb zjištěno, že největší dopad na postoj mladého člověka k jeho rodičovství má rodinné prostředí jeho samého. Toto zázemí mu často nabízí dostatek podpory pro to, aby svou roli rodiče dobře zvládnul.

### **5.1 Sociální vývoj intaktního dítěte zrakově postižených rodičů**

Podle výzkumu Rosenblaum, Hong a Harris (2009), uvádějí rodiče se zrakovým postižením, že jejich děti jsou díky handicapu rodičů více empatictí k ostatním, jsou více tolerantní k jinakosti mezi lidmi a vidí, že je možné zvládnout i takové překážky, jako je absence zraku.

Postupem času si dítě začne uvědomovat, že jeho rodiče nejsou schopni zcela vše odhalit, kvůli jejich postižení a začnou toho v některých případech zneužívat. Rosenblaum, Hong a Harris (2009) uvádějí případ rodiče, který, řekl svému 17 synovi, aby vynesl koš a ten to neudělal, protože si spočítal, že matka stejně neuvidí, zda je vynesen.

Co se týče psychologického vývoje, lidé s těžkým zrakovým postižením zažívají jinou zkušenost z kontaktu s okolním prostředím. Mohou ho vnímat velmi zkresleně. U rodiče se

zrakovým postižením je potom riziko, že se toto neadekvátní vnímání přeneso v nějaké míře i na své dítě.

Komparativní studie, kterou uskutečnili Dundeveny, Moin a Yahav (2007) srovnává sociální život a emocionální stav dospívajících, které vychovávali rodiče v jedné skupině se zrakovým postižením a ve druhé rodiče bez postižení. Data byla získána pomocí speciálních testů zkoumajících oblasti emocionálního vývoje. Šetření bylo prováděno na 40 adolescentech, jejichž rodiče jsou nevidomí a 42, jejichž rodiče jsou intaktní. K jednomu ze zjištění patří to, že děti (adolescenti) rodičů se zrakovým postižením cítí ke svým rodičům více negativní emoce, než ti ostatní. Zjištění je vysvětleno tím, že obzvláště v tomto věku se mladí lidé špatně vyrovnávají se svou odlišností a právě to, že mají rodiče se zrakovým postižením, berou jako nedostatek. V šetření byla také zkoumána kvalita interakce mezi jednotlivci ve zkoumané a komparativní skupině byla shledána kvalitnější interakce u dětí a rodičů se zrakovým postižením.

Růžičková in Neubauer, Kaliba (2012) vidí možnost zlepšení sociálního chování a schopnosti komunikace dospělých se zrakovým postižením ve speciálním rozvoji těchto dovedností. U lidí se zrakovým postižením je nutné nahradit průběh sociálního učení, které z velké části probíhá u intaktní populace formou nápodoby, dostatečným slovním popisem, který objasní sociální dění v naší společnosti

## **5.2 Verbální a neverbální komunikace mezi rodičem se zrakovým postižením a jeho intaktním dítětem**

Požár (2007) uvádí, že citový život člověka se zrakovým postižením může být stejně bohatý jako u intaktního. Někteří nevidomí mohou působit jako lidé bez náklonnosti k přátelství, bez smyslu pro humor apod. ale takováto skutečnost je většinou způsobena různými výchovnými styly v rodině člověka se zrakovým postižením.

S citovým prožíváním souvisí i výraz mimiky ve tváři osoby se zrakovým postižením. Požár (2007) udává jako příklad šetření, při kterém bylo zjištěno, že nevidomí používají méně mimiky při vyjadřování emocí než intaktní lidé, dále, že míra jejich mimické aktivity s věkem klesá a že mimické výrazy v tvářích nevidomých nebývají mnohdy adekvátní k jejich citovému prožitku. Podobně hovoří také Klenková in Vítková a kol. (2004). Říká, že zvláště u osob s těžkým zrakovým postižením je patrné narušení v neverbálním chování. Jejich

neverbální signály často neodpovídají dané komunikační situaci. „*Jejich tvář může být strnulá, amimická, nebo naopak se mohou projevovat nadbytečné pohyby mluvních orgánů. Také se objevují různé kývavé pohyby tělem, pohyby rukama, grimasy.*“ (Klenková in Vítková a kol, 2004, str. 136)

Výše zmíněný výzkum tedy dokazuje, že v mimické komunikaci osob se zrakovým postižením a osob intaktních jsou patrné mnohé rozdíly. Mimika nevidomého se může zdát v určitém směru strnulá a neodpovídající dané situaci. Samozřejmě zde hraje velkou roli fakt doby, kdy ke ztrátě zraku došlo a také o jaký druh zrakového postižení se jedná. Každopádně tento vývoj neverbálních projevů tedy nabízí mnoho otázek k vývoji reakcí intaktního dítěte vychovávaného osobami se zrakovým postižením. Toho si je vědoma i Gůrová in Schindlerová (2007), která je sama nevidomou matkou, kdy připouští, že u nevidomých matek se může objevit nesoulad mezi jejich mimikou a aktuálním citovým rozpoložením a matka není tedy ani schopna adekvátně reagovat na neverbální projevy svého dítěte. Autorka tedy doporučuje, aby matky se zrakovým postižením myslely na to, jak se na své děti tváří a používaly zvláště často úsměv při kontaktu s ním.

Matka se zrakovým postižením se při interakci s dítětem musí setkávat se spoustou překážek, z nichž některé není schopna překonávat. Růžičková in Neubauer, Kaliba(2012), popisuje výpověď matky se zrakovým postižením, která považuje za svůj nedostatek při péči o dítě to, že není schopna reagovat na neverbální signály dítěte v jeho raném věku, kdy ještě není příliš schopno podněcovat matku verbálně. Matka u dítěte nemůže rozeznat jeho emoce, pokud se nevyjadřuje jasně křikem, smíchem nebo pláčem, to znamená také nemožnost adekvátní slovní či mimoslovní reakce. Tato žena si sama uvědomuje, že nedává dítěti možnost pro adekvátní sociální zkušenost a sociální vývoj.

Jak ale na druhou stranu uvádějí Adamson, Als, Tronick a Brazelton(1977) a dále Collins a Brylant (1981) in Rosenblaum, Hong a Harris (2009), je zjištěno, že děti rodičů se zrakovým postižením se dokáží velmi rychle naladit na styl komunikace, který používají jejich rodiče. Tudiž vzájemná komunikace mezi rodičem se zrakovým postižením a jeho dítětem sice probíhá zvláštním způsobem, ale i v tomto prostředí se může rozvíjet zdravá interakce a vztah mezi nimi.

Samotní rodiče potom shledávají, že jejich děti jsou lepší ve verbální stránce komunikace ve srovnání s jejich vrstevníky a dále velmi dobře zvládají popis věcí a situací. (Rosenblaum, Hong, Harris, 2009)

Teoretická část je záměrně ukončena právě touto kapitolou, protože se daným tématem zabývá následující případová studie.

V teorii byla zmíněna řada výzkumů a publikací, které se věnují vývoji dítěte obecně, ale také specifickým tématům týkajících se následující případové studie. Informací o rozvoji komunikace intaktního dítěte vychovávaného rodiči se zrakovým postižením je v odborné literatuře velmi málo. Následující empirická část se tedy snaží přispět k objasnění některých otázek týkajících se tohoto tématu.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 6 PŘÍPADOVÁ STUDIE

Pro porozumění vztahům mezi jednotlivými proměnnými byl zvolen design případové studie. Umožní prozkoumání problematiky z hlubšího hlediska. Jde o přístup kvalitativního výzkumu. „*Případová studie/kazuistika (z lat. causus, „případ“) je považována za metodu heuristickou (nalézající), ilustrační i verifikační (dokumentační, ověřovací). Je také chápána jako popis jednotlivých případů a může se týkat jedince, skupiny lidí nebo instituce.*“ (Maňák, Švec, 2005 in Skutil, 2011, str. 108)

Hendl (2008) popisuje případovou studii takto: „*V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. Zatímco ve statistickém šetření shromáždíme relativně omezené množství dat od mnoha jedinců (nebo případů), v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. Případová studie v sociálněvědním výzkumu je podobná mikroskopu: její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřena. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. Na konci studie se zkoumaný případ vřazuje do širších souvislostí. Může se srovnat s jinými případy, provádí se také posouzení validity výsledků.*“ (str. 102)

Tato případová studie se snaží prostřednictvím metody kazuistiky, dotazníku a rozhovoru získat co nejvíce informací ke zkoumanému problému. Informace zde získané poslouží k objasnění vztahů mezi proměnnými zrakové postižení rodičů a vývoj komunikační kompetence dítěte. Výsledky nelze statisticky ověřit ani považovat za všeobecně platné, mohou ale pomoci nalézt vztahy, které vyplynou z hlubšího pohledu do zkoumané problematiky.

## 6.1 Téma

Jak dokázala teoretická část, je téma vývoje dítěte, kterého vychovávají rodiče se zrakovým postižením stále nedostatečně prozkoumáno. U rodičů, kde mají oba zrakové postižení, jeví se otázka vývoje komunikačních dovedností u jejich dětí jako velice zásadní. Rodiče samotní si mnohdy mohou uvědomovat, že v některých oblastech se bude interakce s jejich dítětem lišit od interakce rodičů intaktních.

Vývoj dítěte rodičů se zrakovým postižením sebou nese spoustu otázek, na které by bylo zajímavé nalézt odpověď. Jde například o zprostředkování okolního světa dítěti, zajištění dostatečně podnětného prostředí, o nastavení pravidel a kontrole jejich dodržování apod.

Tato práce se zabývá oblastí sociálního vývoje dítěte rodičů se zrakovým postižením se zaměřením na specifickou oblast, kterou je komunikace. Přesný název tématu zní: **Vývoj komunikační kompetence u intaktního dítěte vychovávaného rodiči se zrakovým postižením.**

## 6.2 Výzkumné cíle

1. Zjistit formy komunikace uplatňované mezi rodičem se zrakovým postižením a jeho intaktním dítětem.
2. Zjistit specifika vývoje komunikační kompetence u intaktního dítěte rodičů se zrakovým postižením.

## 6.3 Výzkumné otázky

1. Jaké mechanismy používají rodiče ke kompenzaci svého postižení při komunikaci se svým intaktním dítětem?
2. Jak probíhá vzájemná neverbální a verbální komunikace mezi intaktním dítětem a rodičem se zrakovým postižením?
3. Jak se vyvíjí komunikační kompetence užívána intaktním dítětem vychovávaným rodiči se zrakovým postižením?

4. Jaké komunikační strategie užívá intaktní dítě rodičů se zrakovým postižením při interakci s lidmi mimo rodinu?

## 6.4 Vymezení pojmů

Šetření pracuje s některými pojmy, které chápe výhradně v kontextu ke zkoumané realitě.

### **Intaktní dítě**

Pro účely studie se za intaktní dítě v tomto případě považuje dítě, které nemá zrakové postižení. Defektologický slovník nabízí definici: „*intaktní (z lat. intactus = nedotčený neporušený, nepoškozený) – zdravotně, sociálně nebo jinak nepostižený člověk.*“ (Edelsberger a kol. 2000, str. 143)

### **Rodič se zrakovým postižením**

V odborné literatuře najdeme více druhů zrakového postižení jako: osoby nevidomé, osoby slabozraké, osoby se zbytky zraku a osoby s poruchami binokulárního vidění.

Pro účely tohoto šetření se rodičem se zrakovým postižením rozumí osoba, která vychovává dítě a zastává rodičovskou roli. Tato osoba má podle klasifikace Finkové, Ludíkové, Růžičkové (2007) zrakové funkce na úrovni zbytků zraku až po stav, který se nazývá amaurosa, tedy úplná slepota s chybnou světelnou projekcí či ztrátou světlocitu.

### **Komunikační kompetence**

Tímto pojmem se rozumí schopnost navazování kontaktu za účelem komunikace.

*„Komunikační pragmatickou kompetencí se rozumí soubor všech znalostí, které umožňují mluvčímu, aby mohl komunikovat v určitém kulturním společenství. Tento soubor nezahrnuje pouze znalost jazyka, tzv. jazykovou kompetenci, ale i znalost toho, jak užívat jazyk v nejrůznějších situacích.“* (Králík, Nekula, Pleskalová, 2002, str. 219 in Průcha, 2011, str. 111)

### **Vývoj komunikační kompetence**

Vývoj komunikační kompetence dle Průchy (2011) obsahuje popis samostatných komunikačních dovedností, ale zahrnuje také subjekty, které jsou začleněny do komunikace

jako kontexty a situace, v nichž ke komunikaci dochází a sociální a další faktory, které na rozvoj dovedností komunikovat působí.

## 6.5 Výběr vzorku a jeho charakteristika

Cílovou skupinou k realizaci šetření měly být rodiny, v nichž vychovávají intaktní dítě rodiče se zrakovým postižením. Důležitým kritériem výběru bylo zrakové postižení obou rodičů. V rodině, kde jeden z rodičů vidí, může tento intaktní rodič působit jako kompenzace možných nedostatků svého partnera, který má zrakové postižení. Z tohoto důvodů byly hledány pouze rodiny, kde mají oba rodiče zrakové postižení. V těchto rodinách dochází k rané interakci výlučně mezi osobou se zrakovým postižením a intaktním dítětem, což se může specificky odrážet ve vývoji tohoto dítěte.

Pro výběr rodičů bylo osloveno Tyflocentrum o.p.s., které zprostředkovalo vystavení inzerátu na internetovém serveru pro matky se zrakovým postižením. Po zveřejnění inzerátu se ozvalo mnoho matek, které se chtěly zúčastnit šetření. Ve většině případů, ale nesouhlasily s pořizováním videozáznamu, což bylo uvedeno jako potřebná pomůcka k realizaci šetření. I po seznámení s etikou výzkumu a ochranou osobních údajů se nakonec mnoho z žen nechtělo šetření zúčastnit. Inzerát nakonec rozpoutal na internetovém fóru bouřlivou diskusi, při níž padaly názory, že studie chce dokázat neschopnost rodičů se zrakovým postižením vychovat své dítě. Do diskuse nemá přístup člověk intaktní, byl teda požádán správce, aby zveřejnil upřesnění k realizaci, vyhodnocování a zaznamenávání šetření. Takto bouřlivá reakce matek se zrakovým postižením dokazuje, že se na jedné straně cítí být stále ohrožené odsuzujícím okolím. Na druhé straně se ukázalo, že chtějí o tomto tématu diskutovat a informace s ním spojené je velice zajímaví. Bylo zaznamenáno také několik žádostí o přeposlání výsledků z tohoto šetření.

K dlouhodobému pozorování byla nakonec vybrána rodina, kde jsou oba rodiče zrakově postižení a vychovávají dvě děti. Společná setkávání se stala prostorem pro zúčastněné pozorování, kdy bylo pozorovateli umožněno docházet do přirozeného prostředí rodiny a sledovat interakce v ní.

## 6.6 Etická kritéria výzkumu případu

*„Etické otázky a pravidla nemohou být v případových studiích, které jsou obvykle velmi osobní, pouze formální záležitosti. Hlavní pravidlo zní, že veškeré zamýšlené výzkumné procedury by měly být hlavním aktérům vysvětleny a zdůvodněny. „Citlivé metody“, jako je například zvukové či obrazové zaznamenávání, mohou být prováděny pouze s jejich souhlasem.“* (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 108)

Etika v tomto šetření byla zajištěna výběrem vzorku, kdy byly přesně sděleny postupy, za kterých se bude odehrávat sběr dat. Mnoho účastníků mělo problém s pořizováním nahrávky, což je pochopitelné. Zvláště u rodičů se zrakovým postižením se objevilo, že se cítí být ohroženi předsudky společnosti. Přesné popsání průběhu výzkumu se tedy jevilo jako zvláště důležité u této skupiny, která si dává velký pozor, jak působí navenek a snaží se poukazovat na své schopnosti.

Vybraná rodina, byla seznámena s etickými zásadami této případové studie. Rodiče jsem seznámila s metodami. Nejdříve jsme řešili pozorování, které probíhalo při každé návštěvě a ze kterého byly zhotovovány terénní záznamy. S faktem, že budou nepřímo pozorováni, byli rodiče seznámeni a s pozorováním souhlasili. Poté jsme se domluvili na podmínkách pořizování záznamu. Dále bylo samozřejmostí rodičům vysvětlit, že informace získané v rodině nebudou nikde jinde prezentovány, než k účelům této práce. Shodli jsme se na tom, že záznam může být pořízen, ale používán výlučně pro účely této práce a že nebude nikde jinde prezentováno. Jako další jsem rodiče poprosila, zda by nebylo možné jejich dceru navštívit také v mateřské škole, tam jí pozorovat a udělat krátký rozhovor s učitelkou. Jelikož rodiče samotné zajímalo, jak si jejich dcera vede v prostředí mateřské školy, ochotně zařídili návštěvu.

V rámci zajištění ochrany osobních údajů jsou jména všech účastníků šetření v této práci změněna.

Na závěr výzkumu byly rodičům sděleny výsledky šetření. V případě jedné zkoumané oblasti, kdy jsem si několikrát všimla, že matka používá někdy neadekvátní mimiku, vyvstalo rozhodování, zda o mém zjištění matku informovat nebo počkat na dokončení výzkumu. Jelikož by to mohlo znamenat záměrné ovlivnění výsledků, rozhodla jsem se, že matce tento fakt sdělím neprodleně po ukončení šetření v rodině.

I po ukončení šetření pokračují společná setkávání s rodinou. Výsledky šetření byly rodině sděleny a z toho důvodu, že byli předem seznámeni s jeho cíli, výsledky přijali.

## **6.7 Metody výzkumu**

1. Kazuistika dítěte
2. Dlouhodobé zúčastněné pozorování v rodině
3. Pozorování dítěte při interakci s druhou osobou

### **Doplňující:**

4. Pozorování dítěte v mateřské škole
5. Rozhovor s učitelkou mateřské školy

## 7 VLASTNÍ REALIZACE ŠETŘENÍ

Šetření bylo realizováno po předchozím seznámení s rodinou. Po několika setkáních bylo stanoveno téma, otázky a cíle výzkumu a začalo plánované pozorování. Postupně byly sebrány také informace ke kazuistice dětí. Celkem bylo uskutečněno 25 návštěv s tím, že se jednalo většinou o setkání trvající okolo šesti hodin.

Pro doplnění důležitých informací bylo ještě zhotoveno pozorování dívky v mateřské škole, kde byl také proveden rozhovor s paní učitelkou.

Jako doplňující byla ještě sledována a natáčena interakce dítěte s druhou osobou.

Realizace dlouhodobého pozorování	29. 1. 2012 – 14. 4. 2013
Realizace pozorování v interakci s druhou osobou	15. 8. 2012
Realizace pozorování v mateřské škole	20. 3. 2013
Realizace rozhovoru s učitelkou mateřské školy	20. 3. 2013

### 7.1 Kazuistika dvou dětí

Zkoumána byla jedna dívka a jeden chlapec. Jsou sourozenci, některé údaje jsou pro ně stejné. Informace byly sesbírány pomocí rozhovoru s rodiči a pozorování.

**Barbora 4, 7 let**

**Tomáš 2, 9 let**

#### 1. Rodina

- Obě děti pocházejí z úplné rodiny
- Trvání manželství: 6 let
- Barbora narozena ve 35. týdnu těhotenství jako mírně nedonošená. V důsledku nedonošenosti bylo diagnostikováno nedouzavření foramen ovale. Zdravotní stav je nadále sledován.
- Tomáš narozen ve 38. týdnu jako fyziologický novorozenec.
- Vztahy mezi sourozenci: Vyhledávají společnou hru, starší sestra je často objektem pro nápodobu jejího bratra.

- **Výchova dětí:** Otec působí v rodině více autoritativně. Matka tráví s dětmi mnoho času sama, protože otec se věnuje závodně sportu a často odjíždí na utkání. Oba upřednostňují smíšený výchovný styl, mísí se v něm autoritativní, demokratické i liberální prvky. Díky zrakovému postižení je pro rodiče těžké kontrolovat splnění nastavených pravidel. Děti časem zjišťují, že rodiče lze kvůli jejich zrakovému postižení oklamávat. Stává se ale, že je dítě za něco neprávem káráno.
- **Emocionální klima v rodině:** Matka i otec se s dětmi mazlí a také děti samy vyhledávají kontakt s rodiči.
- **Zdravotní stav rodičů:**  
**Matka:** Hypoplasie očního nervu, zrakové postižení na úrovni úplné nevidomosti při stavu zrakové ostrosti: světlocit s chybnou projekcí.  
**Otec:** Zrakové postižení na úrovni úplné nevidomosti při stavu zrakové ostrosti: úplná ztráta světlocitu.

## 2. **Prenatální, perinatální vývoj**

- Obě děti jsou plánované, rodiče si je přáli.
- Těhotenství u obou sourozenců probíhalo bez komplikací.
- Barbora narozena jako mírně nedonošená v 35. týdnu.
- Tomáš narozen bez komplikací.

## 3. **Zdraví a nemoci**

**Barbora:** Běžné dětské nemoci, časté infekce dýchacích cest kvůli zvětšené nosní mandli.

**Tomáš:** Běžné dětské nemoci.

Obě děti pravidelně podstupují vyšetření zraku.

## 4. **Raný psychomotorický vývoj**

- **Psychomotorický vývoj:** Sed v 8 měsících a chůze ve 14 měsících, u obou dětí probíhal vývoj podobně.
- **Problém ve vývoji kresby.** Důvodem je nemožnost zajištění dostatečných podnětů a motivace ke kresbě ze strany rodičů.
- Obě děti se jeví jako velmi aktivní, někdy až neschopné udržet pozornost.
- Na časté odjezdy otce z domu reaguje někdy dcera negativismem a problémovým chováním.
- **Rodiče chtějí dětem předkládat co nejnornálnější podnětné prostředí.** Matka se snaží dětem zajistit podněty např. v podobě předčítání knih, které má k dispozici v braillově

písmu. S pomocí asistence kupují dětem knihy, pastelky, hračky nebo obrazy do jejich dětského pokoje, protože vnímají jako velmi důležité zařídit dítěti vizuálně zajímavé prostředí. Zvláště u dcery se občas setkáváme se zhoršenou pozorností, ta může být ale dána její vyšší mírou přirozené aktivity.

- Barbora nastoupila ve třech letech do mateřské školy.
- Tomáš začne do mateřské školy chodit v září 2013.

#### 5. Vývoj sociálních vztahů

Vztahy k autoritám: Barbora má občas problém přijmout autoritu svých rodičů. Postupem času si začíná uvědomovat možnost oklamání rodičů, kvůli jejich zrakovému postižení.

- Začleňování do vrstevnické skupiny: Barbora se mezi vrstevníky snaží zapojovat. Komunikuje s nimi a vyhledává jejich přítomnost ke vzájemné hře. Tomáš se postupem času začíná také čím dál více zajímat o ostatní děti.
- Adaptace na předškolní vzdělávání: Na příchod do mateřské školy se Barbora adaptovala bez problémů.

#### Klíčové údaje

Pro účely této práce se jeví jako klíčové informace:

- starší sestra je často objektem pro nápodobu svého bratra
- matka s dětmi tráví více času
- nemožnost zrakové kontroly zadaných pravidel v rodině
- zrakové postižení matky i otce na úrovni úplné nevidomosti
- u obou dětí se objevuje zvýšená aktivita
- rodiče se snaží dětem zajistit co nejnornálnější prostředí
- ve třech letech nastoupila Barbora do mateřské školy

## 7.2 Dlouhodobé pozorování dítěte v rodině

*„Pozorování ve vědeckém kontextu má trochu jiný charakter. V tomto kontextu o pozorování hovoříme tehdy, jde-li o pozorování nejen záměrné, ale i plánovité, cílevědomé, systematické a řízené“ (Pelikán, 2011, str. 209)*

K účelům této případové studie bylo použito pozorování pro účastníky otevřené, kdy byly zkoumané osoby poučeny o tom, jak a co se bude zkoumat. Účastníkům bylo sděleno téma výzkumu, avšak nemohli být seznámeni s přesným zněním výzkumných otázek, protože by mohlo dojít k ovlivnění jejich chování. S tímto byli účastníci také seznámeni a i přesto se do výzkumu chtěli zapojit.

Jednalo se o pozorování zúčastněné, kdy byl pozorovatel plnou součástí dění. Snažil se ale nezasahovat do klíčových interakcí mezi dětmi a rodiči.

Pozorování bylo prováděno v přirozeném prostředí domova rodiny a jeho okolí. Probíhalo strukturovaně, protože byly známy výzkumné cíle a otázky s přesným zaměřením na to, co bude později vyhodnocováno.

Pozorovatel zde měl roli účastníka jako pozorovatele, dle Hendla (2008). Znamená to, že se zapojil do dění jako rovnoprávný člen skupiny a účastníci pozorování byli seznámeni s jeho rolí.

Výhodou pozorování v tomto šetření bylo, že záměrné sledování rodiny začalo až po tom, co byla s pozorovatelem již nějaký čas v kontaktu. Členové rodiny si mohli zvyknout na přítomnost pozorovatele a chovat se přirozeně. Pozorování také probíhalo v dlouhém časovém úseku, čímž došlo k opravdovému přivyknutí na přítomnost pozorovatele

Za dobu, kdy probíhalo šetření, byl patrný výrazný vývoj dětí v jejich komunikační kompetenci. Také interakce mezi matkou a dětmi se v průběhu času proměňovala.

Z každého pozorování byl vypracován záznam v podobě terénní zprávy s ohledem na stanované cíle. Záznam byl zpracován neprodleně po uskutečnění návštěvy, v některých případech, kdy to bylo možné, šlo psát poznámky přímo v průběhu sledování. Informací bylo získáno mnoho, z každé návštěvy, kterých bylo uskutečněno 25, byla zhotovena terénní zpráva formou shrnujícího protokolu. Text z jednotlivých záznamů byl rozřazen do kategorií pomocí otevřeného kódování s vybráním klíčových situací, které proběhly v pozorování a které se vztahují k výzkumným otázkám. Níže jsou uvedeny určité příkladové situace, které demonstrují, jakým způsobem se ukazovala daná oblast komunikace v průběhu pozorování.

Dále byl zhotoven přehled vývoje důležitých oblastí v komunikační kompetenci dětí. Jednotlivé komunikační kompetence jsou uváděny nejdříve dohromady, jak se objevovaly v průběhu zkoumání a potom jsou rozřazeny chronologicky, jak byly zaznamenány u každého dítěte zvlášť.

## **Analýza pozorování komunikačních situací a vývoje komunikační kompetence u dětí**

### **Řešení konfliktních situací**

- Několikrát se stalo, že bylo dítě káráno za něco, co neudělalo. Rodiče neměli možnost přesně zkontrolovat, co se stalo a kým to bylo způsobeno. Z toho důvodu se občas stávalo, že bylo pokáráno dítě neprávem.
- Jindy se rodiče snaží ujistit, co se stalo, jsou ale odkázáni na informace od jejich dětí, které si začínají uvědomovat své výhody vůči rodičům se zrakovým postižením. Děti tedy některé informace schválně zatajují.
- Rodiče kárají Barboru, ta zakázanou činnost provádí dále, než přijde rodič a ujistí se většinou pomocí hmatu, zda ho dcera uposlechla.

### **Neverbální komunikace**

- Po prohřešku proti pravidlům se stává, že děti dostanou od matky „naplácáno“. Matka používá neadekvátní mimický výraz, při trestání dítěte. Někdy má její tvář neutrální výraz, někdy se mírně usmívá.
- Při kárání dětí se stává, že matka střídá výrazy obličejů, mračí se a vzápětí má na tváři mírný úsměv.
- Matka se s dětmi mazlí a říká jim např. „*Ty jsi moje klubičko.*“ Při tom je tiskne na hrud’.
- Matka ani otec nepoužívají gesta při komunikaci. Barbora však gesta používá velice často, doplňuje jimi svá verbální sdělení. U Tomáše se gesta ještě neobjevují.

## **Běžná verbální konverzace mezi rodiči a dětmi**

- Rodiče s dětmi běžně konverzuji. Ptají se dítěte, co zažilo, podněcují ho k mluvení. Dítěti potom naslouchají a nechají ho vyprávět.
- Dívka kreslí na papír a přitom sleduje okolí. Nedívá se na pracovní plochu. Upozorňuji jí, ať se kouká na papír. Otec na to reaguje: „*Nesmíš to dělat jako my, musíš se koukat, když kreslíš!*“

## **Komunikace s lidmi mimo rodinu**

- Při pobytu na hřišti vyhledává Barbora kontakt s ostatními dětmi. Živě s nimi konverzuje a hraje si. Tomáš se také začíná zapojovat do hry s ostatními dětmi.
- Barbora na zákaz dospělého příliš nereaguje. Na chvíli se zarazí, ale poté činnost provádí dál.
- Na hřišti na mě Barbora volá: „*Hele, koukej!*“ A ukazuje, jak sjede klouzačku apod.

## **Vývoj komunikace dětí v průběhu pozorování**

- Únor 2012. Rodiče se ptají „co to je?“ a Barbora na jejich vyzvání popisuje, co drží rodič v ruce.
- V únoru 2012 Barbora informuje rodiče o chování a jednání svého bratra. Např. „*Mami, kluk drží nůžky.*“ „*Tomáš má mokré tričko.*“
- Tomáš v únoru 2012 na výzvu nebo oslovení nereaguje očním kontaktem ani otočením hlavy. Přijde nebo splní, co se po něm požaduje, ale neudrží oční kontakt. Při přímé interakci také neudrží stálý oční kontakt. Jeho pohled není směřován přímo na oči druhého, ale zdá se, že spíše sleduje pohyby úst.
- V září 2012 se již u Tomáše začíná objevovat cílený oční kontakt. Oční kontakt využívá často při komunikaci se svou sestrou a v komunikaci s lidmi kolem.
- V září 2012 si začínají sourozenci společně hrát.

- V prosinci 2012 začíná Barbora zakázanou činnost provádět i přes zákaz a při tom se dospělému dívá do očí. Toto chování působí z její strany provokativně.
- Barbora kolem prosince 2013 sama automaticky popisuje věc, kterou drží rodič v ruce, aniž by se jí někdo ptal.
- Barbora v únoru 2013 na zákaz dospělého téměř nereaguje. Zdá se, jako by neslyšela.
- V březnu 2013 Tomáš ukazuje matce věci kolem sebe. Poukáže prstem a řekne: „*Hele, koukej*“. Matka odpovídá: „*Na co?*“

### Vývoj komunikace, Barbora

únor (2012)	na vyzvání popisuje věci, informuje rodiče o chování a jednání bratra
září	společná hra sourozenců
prosinec	nedbá zákazu, činnost provádí, přitom udržuje oční kontakt
prosinec	samostatně informuje, co drží rodič v ruce
únor (2013)	nereaguje na zákaz
po celou dobu	při běžné komunikaci udržuje oční kontakt, má zájem o komunikaci, používá přiměřená gesta ke komunikaci

### Vývoj komunikace, Tomáš

únor (2012)	chybí cílený oční kontakt
září	společná hra sourozenců
září	začátek cíleného očního kontaktu
březen (2013)	ukazuje matce věci kolem sebe
po celou dobu	neobjevují se gesta doprovázející komunikaci

## **Analýza výsledků z pozorování**

Při nemožnosti zrakové kontroly se rodiče o situaci ujišťují pomocí hmatu a sluchu. Zkontrolují, kde se jejich dítě nachází, co dělá, případně, co drží v rukách.

Lze vidět souvislost mezi počátky hry sourozenců a cíleným zrakovým kontaktem u Tomáše. Dítě, pokud je ještě stále v nejčastějším kontaktu s matkou, může přejímat její komunikační způsoby. Z tohoto důvodu je možné, že se u dítěte začne objevovat nepřesně cílený zrakový kontakt nebo preference pozorování pohybu úst komunikačního partnera. V tomto směru může potom intaktní sourozenec hrát roli toho, u kterého si dítě vyzkouší a upevní neverbální komunikaci, která je běžná u intaktní společnosti.

Z pozorování vyplynulo, že rodiče se zrakovým postižením uplatňují při verbální komunikaci se svými dětmi běžnou konverzací. Někdy se ovšem také můžeme setkat s patrnými zvláštnostmi vyplývajícími z handicapu rodičů. Z chování rodičů je patrné, že se se svým dítětem chtějí bavit o tom, čím je jejich rodina odlišná. Rodiče si také uvědomují, že jsou objektem pro nápodobu svých dětí a snaží se je naučit způsobům intaktních lidí. U rodičů se tedy nesetkáváme s doplňování verbální složky komunikace gesty a adekvátní mimikou. U Tomáše se potom také neobjevují gesta při komunikaci, ale Barbora jich užívá velice hojně.

Ač se tomu chtějí rodiče co nejvíce ubránit, jejich dcera jim poskytuje v mnohém důležitou pomoc. Dívka rodičům často popisuje dění a je často nápomocna při popisu nejrůznějších věcí a situací. Postupem času se stalo, že Barbora popisuje automaticky bez vyzvání. Je možné, že v tomto ohledu bude její komunikační kompetence na vyšší úrovni než u ostatních dětí.

U matky lze pozorovat neadekvátní mimické výrazy k situaci, která se odehrává. U Barbory potom můžeme sledovat postupně se snižující reakci na zákazy a na požadavek dodržování pravidel. Je možné shledat mezi těmito jevy určité souvislosti. Dítě může být zmateno nesouladem mezi neverbální a verbální složkou komunikace její matky. Nemusí přesně chápat, jak matka danou informaci přesně myslí. Tento fakt ještě umocňuje to, že si dítě časem začíná uvědomovat nemožnost jeho rodičů zajistit dostatečnou zrakovou kontrolu nad ním. Přirozené by bylo, kdyby se dítě s „nelegálně“ prováděnou činností snažilo schovat z dohledu dospělého. U Barbory se však setkáváme s úplným opakem. Může to být způsobeno tím, že si již uvědomuje, že její rodiče nekontrolují, zda zakázanou věc dále provádí a ona sama očekává stejné podmínky také při interakci s jinými dospělými.

Obě děti se snaží o kontakt s lidmi mimo jejich rodinu. Vyhledávají společnost svých vrstevníků a dokáží s nimi bez problémů komunikovat. Používají slova jako „koukej“ nebo

„hele“, jak při komunikaci se svými rodiči, tak s ostatními lidmi. Rodiče se potom snaží na takovéto podněty dítěte reagovat a vybízí je, aby popsaly, co a kde vidí. To dokazuje, že děti i rodiče se tedy dovedou těšit ze sdílené pozornosti.

### 7.3 Pozorování dítěte při interakci s druhou osobou

Pro lepší možnost analýzy byl použit videozáznam. Kamera byla v jednom případě umístěna na stativ a dívka byla vyzývána kladenými otázkami k interakci. V druhém případě jsem kameru držela v ruce a snažila se zaznamenávat projevy dítěte. Dívka si v druhém záznamu hraje s pákami od stativu, já jsem ale do tohoto jejího počínání nezasahovala, protože jsem to brala jako přirozený projev její aktivity a v případě, že bych jí nutila sedět nebo stát na daném místě, brala bych to jako nepřirozenou situaci, ve které by se dívka nemohla projevat podle své vůle.

Záznam sleduje dívčiny komunikační strategie při rozhovoru s druhým člověkem. Je třeba zdůraznit, že tato situace ukazuje rozdíl mezi kontaktem dítěte s osobou intaktní a s osobou se zrakovým postižením. Jak uvádí Švaříček, Šed'ová (2007), má videozáznam své opodstatnění v tom, že umožňuje výzkumníkovi odstup od pozorované situace a její pozdější analýzu, přičemž můžeme situaci opakovaně přehrávat a zkoumat do detailů. Nevýhodou může být to, že některé skutečnosti mohou objektivu kamery uniknout. (sestříhaný videozáznam viz. obrazová příloha na DVD, příloha č. 1)

Na nahrávce můžeme sledovat, jak komunikuje intaktní dítě rodičů se zrakovým postižením s člověkem intaktním. Je zde dobře vidět neverbální i verbální složka komunikace, kterou dívka používá. Při prvním vstupu byla dívce vyprávěna „nekonečná“ pohádka. Na tomto příkladu je vidět, že dívka dokáže pochopit sdělovanou informaci a odpovědět na ní. Snaží se s vypětím sil vysvětlit, jak zní odpověď na konečnou otázku v pohádce. Když se jí to nedaří, přibližuje obličej a zvyšuje hlas, oslovuje mne jménem. Snaží se také důrazněji vyslovovat a přeřikávat slova pomaleji, abych pochopila, jak svou odpověď myslí. Nakonec je vidět, že přijde na to, že se jedná o hříčku. Lze vidět, že dívka chápe a dokáže sdílet humor a velice živě se mu směje.

V další zaznamenané situaci můžeme sledovat, že dítě používá doplňující gesta, když např. ukazuje kolik je jí a jejímu bratrovi let. Je nutno podotknout, že tato gesta používá adekvátně ke svému projevu. Dále je dívka dotazována na vztah s jejím bratrem. Je zde vidět

emocionální náboj sdělované informace při tom, když dívka vypráví o chování svého mladšího bratra. V tu chvíli je patrné, že se snaží sdělovanou informací co nejlépe vylíčit, přibližuje obličej, používá široká gesta, upírá zrak na člověka, jemuž se snaží vysvětlit situaci, která jí rozrušila. Pokud si všimneme řečového projevu dívky, dokáže poměrně přesně popisovat, co se jí stalo.

## **Analýza výsledků z pozorování**

U dívky je vidět, že její komunikace s člověkem intaktním má atributy příznačné pro komunikaci dítěte v jejím věku. V neverbální komunikaci dívka používá gesta, kterými vhodně doplňuje své verbální vyjádření. V případě, že chce maximální pozornost a porozumění ze strany druhého člověka, začne se chovat způsobem, aby ho co nejvíce upoutala. Přibližuje obličej, vyhledává upřený oční kontakt a přizpůsobuje tomu i svůj verbální projev.

Barbora dovedně popisuje situaci, kterou zažila. Zde si také můžeme všimnout toho, co již bylo zmíněno, tedy, že se u dětí rodičů se zrakovým postižením předpokládá, že jejich dovednost popisovat a celkově se slovně vyjadřovat může být na velmi dobré úrovni kvůli tomu, že jsou v jejich rodině velice často podněcovány k verbálnímu popisu věcí a situací. Tento fakt potvrzují i výsledky výzkumů uváděné v praktické části.

Z výsledků předchozího dlouhodobého pozorování vyšlo, že rodiče ani její bratr nepoužívají neverbální komunikaci v takové míře, jako se s tím setkáváme u Barbory. Je tedy otázkou, jak dívka osvojila tuto dovednost.

Zjištění shrnuje následující tabulka.

### **Komunikace Barbory při interakci s intaktním člověkem**

gestika	adekvátní situaci a verbálnímu sdělení
mimika	adekvátní situaci, při snaze o zdůraznění přibližuje obličej, snaží se o oční kontakt
verbální projev	dovedně popisuje situace, chápe humor, dokáže odpovědět na otázky, při snaze o zdůraznění zpomaluje řeč a jasněji vyslovuje

## 7.4 Pozorování dítěte v mateřské škole a rozhovor s učitelkou

Otec Barbory zařídil ve školce realizaci pozorování a rozhovoru. Paní učitelky se s ochotou zapojily a zajímaly se o tematiku této práce. Paní učitelka, se kterou byl dělán rozhovor, sice zná Barboru jeden rok, ale nemůže hodnotit její vývoj on nástupu do mateřské školy.

### Pozorování v mateřské škole

Pozorování probíhalo formou nezúčastněného pozorování, kdy byla sledována dívka, při pobytu v mateřské škole. Pozorování mělo za cíl poznat komunikační kompetence dítěte, které je schopné používat v sociálním prostředí mimo rodinu. Bylo možné zaznamenat její interakce s učitelkou a ostatními dětmi.

Nejdříve probíhal ranní kruh, při kterém si učitelka s dětmi povídala o jaru. Měla připravených několik obrázků a pokládala dětem otázky, které se vázaly ke každému obrázku. Barbora byla vyzvána několikrát k odpovědi na otázku. Nad odpovědí se vždy zamýšlela, ale nakonec dokázala učitelce vždy uspokojivě odpovědět. Učitelce vždy poskytla také adekvátní neverbální zpětnou vazbu. V kruhu si ukazovali, jak vypadají sněženky, kdy rostou a co všechno se děje s přírodou, když se probouzí jaro. Když se učitelka ptala všech dětí, Barbora se hlásila a prosila o slovo.

Poté děti dostaly za úkol vypracovávat početní příklady, kde měly dokreslovat obrázky podle čísel apod. V této činnosti bylo nutné, aby se děti domluvily na používání pastelek, protože dostaly ke stolu pouze jedny. Barbora se zdála být trochu nespokojená a úkol splnila jako jedna z posledních. To komentovala paní učitelka tím, že u ní je mírný problém s úkoly tohoto typu, protože to s ní rodiče nemohou nacvičovat.

Nejzajímavější bylo pozorování dívky při volné hře. Zde se objevila její přirozená aktivita v přítomnosti a v interakci s ostatními dětmi. Barbora má ve školce svoje kamarádky, se kterými si při volné hře nejčastěji hraje. Měla jsem možnost sledovat jejich hru. Dívky si hrály na rodinu, kdy měly rozdělené role. Barbora se do hry zapojila, ale musela se podřít pravidlům, která určovala její kamarádka. Tato dívka všem rozdělila jejich role a ony se přizpůsobily jejím přáním. U Barbory se neprojevily, žádné rozdílnosti v pojetí její role rodiče nebo dítěte, které se v průběhu hry u každé dívky proměňovaly. Zdálo by se pravděpodobné,

že bude dívka projevovat své zkušenosti nabyté z rodiny, ale nic zvláštního ve srovnání s ostatními dívkami jsem neshledala.

Podobným způsobem probíhala i hra na hřišti. Barbora se dokázala normálně zapojit do hry, ve které komunikovala se svými kamarádkami jako běžné dítě. Dokáže s dětmi řešit podobu hry, jakým způsobem se bude odehrávat a dohodnout se s nimi.

## Rozhovor s učitelkou

T = tazatel

U = učitelka

T: Jak se Barbora zapojuje do kolektivu mezi ostatní děti ve školce?

U: *„Zapojuje se normálně, hraje si s dětmi a je hodně mazlivá, pořád se chce mazlit s učitelkami. Jinak má tady svoje kamarádky, se kterými si většinou hraje.“*

T: A jak s dětmi komunikuje?

U: *„Když se jí na něco zeptám, tak normálně odpovídá, někdy jí to chvíli trvá, ale to bude taky trochu tím, že je takové živější dítě a hůř se někdy soustředí. Já myslím, že to na ní není vidět, že má nevidomé rodiče.“*

T: Jak vychází s dětmi?

U: *„V tomhle je bezproblémová, hraje si s těmi svými kamarádkami, většinou to jsou ty stejné.“*

T: Myslíte, že je na Barboře poznat z jaké pochází rodiny?

U: *„Ona je občas trochu nesoustředěná, je taková živější. Ale já spíš nechápu, jak to ta maminka dělá, že Barbora přijde vždycky v čistém oblečení, ona nemá nic zaprané ani flekaté, nechápu, jak to ta maminka dělá. Kolikrát si říkám, že se tyhle rodiče starají o své děti mnohem lépe než ostatní.“*

T: A jak komunikuje s dospělými? Je to dítě, které uznává autoritu dospělého?

U: *„Já myslím, že moc zlobivá není. Spíš se někdy nesoustředí, kouká okolo, a tak jí člověk musí občas zopakovat, co po ní chce, ale jinak normálně poslouchá, není s ní problém, že by neposlouchala nebo tak.“*

T: Myslíte si, že může docházka do mateřské školy takovému dítěti nějak zvlášť prospět?

U: „*Myslím, že můžeme v některých případech rozvíjet dítě, tam kde toho rodiče nejsou schopni. Třeba kreslit s dítětem nemohou, nebo s ním prohlížet knížky. Ale jinak s Barborou není žádný problém, až se někdy divím, že to na ní není vůbec poznat, že má nevidomé rodiče.*“

## **Analýza výsledků z pozorování a rozhovoru**

Ačkoli si to učitelka neuvědomuje nebo to pouze neuvádí v rozhovoru, je možné se domnívat, že mateřská škola má v tomto ohledu významný vliv na rozvoj komunikační kompetence intaktního dítěte vychovávaného rodiči se zrakovým postižením. Při společné hře s dětmi si může dítě osvojovat základní dovednosti komunikace, které používá většinová společnost. Chování v naší kultuře a v našich podmínkách dítěti zprostředkovávají vrstevníci, kteří sami zažili výchovu v souladu s běžnými podmínkami.

V prostředí mateřské školy působila jako nesmělé dítě, je ale otázkou zda to způsobuje její výchova nebo se pouze přirozeně neprojevuje jako průbojně dítě.

Učitelka mateřské školy uvádí, že nepozoruje zjevné projevy dítěte, které by poukazovaly na to, že je vychovávaný rodiči se zrakovým postižením. Upozorňuje také na to, že má Barbora ráda přímý kontakt s lidmi, ráda se s nimi mazlí. Pokud opět sledujeme předchozí výsledky, matka se s dětmi mazlí často a je to jistý styl komunikace mezi nimi.

Podle slov učitelky je Barbora někdy méně soustředěná, ale jinak jí několikrát označuje za bezproblémové dítě. Je možné se domnívat, že zde hraje roli ona zraková kontrola nad dítětem, které nejsou její rodiče schopni, ale kterou Barbora zažívá při interakci s paní učitelkou. Často stačí pouhý pohled a dítě pozná, co jí dospělý myslí. V tomto směru má paní učitelka velkou výhodu oproti Barbořiným rodičům.

Z rozhovoru vyplývá, že Barbora působí jako normální dítě, na kterém nejsou patrné zvláštnosti prostředí, ze kterého pochází.

### **Komunikace Barbory při interakci v mateřské škole**

interakce s vrstevníky	zapojuje se do hry, dohodne se s dětmi, je méně průbojná
interakce s dospělými	je poslušná, odpovídá na otázky dospělého
verbální projev	odpovídá na otázky při řízené činnosti, ve volné hře běžně konverzuje s vrstevníky

## 8 ZÁVĚRY PŘÍPADOVÉ STUDIE

Při interpretaci výsledků se ukázalo, že jednotlivé metody použité v případové studii se v průběhu vyhodnocování svými výsledky začaly velmi zajímavě doplňovat.

Metoda kazuistiky pomohla objasnit základní informace o vybraném případě. Dále ukazuje prostředí rodiny, ze které děti pocházejí, ale také další faktory prostředí, které mohly ovlivnit jejich vývoj. Dozvídáme se, že dívku vychovávají rodiče se zrakovým postižením na úrovni úplné nevidomosti a že ve třech letech nastoupila dívka do mateřské školy. Sourozenci tráví mnoho času s matkou a mladší z nich svou sestru v mnohém napodobuje.

Při pozorování bylo zjištěno, že rodiče kompenzují zrak pomocí hmatu a sluchu. Zjišťují tak, kde se jejich dítě nachází nebo co právě dělá. Často se ale stane, že rodičům jejich kompenzační smysly nestačí a děti toho postupem času čím dál více zneužívají. Matka se zrakovým postižením používá také často fyzický kontakt k interakci se svými dětmi v podobě mazlení, což můžeme také považovat za určitý druh komunikace.

V oblasti neverbální komunikace mezi rodičem se zrakovým postižením a jeho dítětem byla shledána tato zjištění: Dítě přejímá od svých rodičů formy neverbální komunikace. U intaktních dětí rodičů se zrakovým postižením ovlivňuje dítě fakt, že nemá u svého rodiče adekvátní zpětnou vazbu v podobě očního kontaktu. U dítěte se potom objevuje neurčitý oční kontakt nebo sledování pohybujících se rtů komunikačního partnera. Rodič také téměř nepoužívá při své komunikaci gesta a mimika je často užita neadekvátně k situaci. Bylo ale zjištěno, že se mohou tyto zvláštnosti projevující se také potažmo na dítěti časem změnit. Velkou roli hraje to, s kým má dítě možnost se stýkat. U vybraných případů se jako zásadní jeví přechod dítěte do mateřské školy a hra se sourozencem. Setkáváním s intaktními lidmi se mohou u dítěte rozvíjet způsoby neverbální komunikace běžné pro naši společnost.

Mateřská škola může poskytnout dítěti prostor pro interakci s intaktními lidmi a načerpání jejich zvyklostí. Pokud je dítě zařazeno do mateřské školy, potom intaktního dítěte vychovávaného rodiči se zrakovým postižením nepozorujeme zásadní odlišnosti ve vývoji komunikační kompetence od jiných dětí.

Rodiče se zrakovým postižením motivují své děti k bohaté verbální komunikaci. Dítě je často nápomocno svým rodičům při popisu věcí i situací, které se odehrávají. Dítě si postupně zvyká na svou úlohu a popisuje věci a situace bez vyzvání. Tato informace se také

shoduje se zjištěním výzkumu popisovaného v poslední kapitole teoretické části. Stejně tak u zjištění v tomto šetření je možné vidět dobrý verbální projev a popisnou schopnost dítěte.

## Závěr

Rodina poskytuje dítěti prostředí, kde se může rozvíjet. V první řadě je to matka, kdo poskytuje rané podněty. Mezi ní a dítětem vzniká zvláštní vazba, jejíž kvalita potom určuje předpoklady, se kterými dítě vstupuje do další společnosti. Není to však jen matka, ale také otec a jiní členové rodiny umožňují zabezpečení důležitých potřeb dítěte, které mají vliv na jeho další vývoj v životě.

Důležitou roli ve vývoji dítěte hraje bezesporu také školní instituce, do které dítě vstupuje. V ní si může potvrdit své zkušenosti z domova, ale v mnohém případě může mateřská škola působit jako kompenzační faktor, tam, kde není rodina z nejrůznějších důvodů schopna se dítěti tolik věnovat.

Dítě si osvojuje takovou komunikační kompetenci, kterou mu předá jeho rodina. Nejdříve se vyvíjí primární komunikace, opírající se v první řadě pouze o neverbální výrazy, ale i tak je malé dítě schopno navázat určitý druh komunikace s lidmi ve svém okolí. Postupem času se začínají objevovat gesta a řečový projev dítěte se nadále zdokonaluje. Po příchodu dítěte do mateřské školy se dimenze jeho možnosti komunikovat rozroste o další zkušenost s vrstevníky a učitelkou. Zde potom uplatňuje své komunikační zvyklosti, které nebylo v rodině.

Tam, kde jsou rodiče se zrakovým postižením a vychovávají intaktní děti, mohou mít tyto rodiče velmi složité postavení ve společenství intaktních lidí. Často se setkávají s nepochopením a někdy bývá už samotné osamostatňování těchto lidí velmi problematické.

V případě, že vychovávají dítě rodiče se zrakovým postižením, je otázkou, jak se bude jejich dítě vyvíjet. Rodiče si ale dokáží najít své vlastní způsoby, kterými v mnohém kompenzují zrakové postižení. Objevují se druhy jednání, které jsou u každého rodiče se zrakovým postižením specifické, které si každý rodič upraví pro svou vlastní potřebu.

Při interakci mezi rodičem se zrakovým postižením a jeho dítětem dochází také ke zvláštnostem v jejich komunikaci. Odborná literatura shledává, že se u osob s těžkým zrakovým postižením můžeme setkat se zvláštními mimickými výrazy, které mnohdy neodpovídají jejich prožívání. Děti se ale velmi dobře dokáží naladit na styl komunikace svých rodičů a může mezi nimi probíhat normální zdravá interakce. Nakonec fakt, že dítě má rodiče se zrakovým postižením, může pomoci rozvíjet jeho verbální komunikaci.

Realizovaná případová studie dokázala, že rodiče opravdu dokáží svým vlastním způsobem kompenzovat absenci zraku pomocí hmatu a sluchu, někdy se ale potýkají s tím,

že jejich děti začínají postupem času chápat možnost zneužití jejich handicapu ve svůj prospěch.

Ve vývoji intaktních dětí rodičů se zrakovým postižením se setkáváme se specifickými neverbálními projevy dítěte, jako je neurčitý oční kontakt či sledování úst u druhého člověka. Tyto projevy se objevily u mladšího dítěte, pro kterého byla ještě matka jako nejčastější zdroj interakce. Zmíněné projevy ale vymizí při častém kontaktu s intaktními lidmi. Dítěti může poskytovat běžnou neverbální zpětnou vazbu třeba jeho sourozenec nebo děti a učitelky v mateřské škole. U sledované dívky se objevují běžné komunikační projevy, používá bohaté mimické výrazy a gesta.

V oblasti vývoje verbální komunikace má dítě možnost se rozvíjet mnohdy na lepší úroveň, než jakou dosahují jeho vrstevníci. Rodiče se zrakovým postižením se svým dítětem hodně hovoří a jejich dítě si po čase zvykne na komentování situací a věcí kolem sebe. Dalo by se říci, že řeč mezi nimi v mnohém kompenzuje neverbální složku komunikace.

Na závěr bych ráda vyslovila přání, aby se společnost začala méně zabývat otázkami, jak musí být složité a nemožné vychovávat dítě v případě, že má člověk zrakové postižení, ale více těmi, jak pozoruhodně dobře zvládají rodiče se zrakovým postižením svou roli. Měli bychom je umět uznat jako plnohodnotné rodiče a nabídnout jim podporu, která jim zvládnutí jejich role usnadní.

## Použitá literatura

1. BOWLBY, J., *Vazba: teorie kvality ranných vztahů mezi matkou a dítětem*. 1.Vyd. Praha: Portál 2010. 360 s. ISBN 978-80-7367-670-4
2. CONEY-JUNG, C., OLKIN, R. *Mothers with visual impairments who are raising young children*. Journal of Visual Impairment & Blindness . January 2001. Vol. 104 (2)
3. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 1. Vyd. Tišnov: Sursum & Hroch 1994. 112 s. ISBN 80-85779-03-0
4. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 3. Vyd. Tišnov: Sursum 1997. 156 s. ISBN 80-85799-03-0
5. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. Vyd. Brno: Doplněk. 378 s. ISBN 80-7239-060-0
6. DOHERTY-SNEDDON, G. *Neverbální komunikace dětí: Jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. 1. Vyd. Praha: Portál 2005. 208 s. ISBN 80-7367-043-7
7. DUNVENEVY, I., MION, V., YAHAV, R. *The Social Life and Emocional State of Adolescent Children of Parents Who are Blind and Sighted: A Pilot Study*. Journal of Visual Impairment & Blindness . March 2007. Vol. 101 (3)
8. EDELSBERGER, L a kol. *Defektologický slovník*. 3. Vyd. Jinočany: H&H 2000. 418 s. ISBN 80-86022-76-5
9. FINKOVÁ, D. a kol. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. 1. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2007. 158 s. ISBN 978-80-244-1857-5
10. GRIEBEL, W., NIESLSEN, R. *Poprvé v mateřské škole*. 1. Vyd. Praha: Portál 2005. 104 s. ISBN 80-7178-989-5

11. HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ., Z: *Oftalmopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. Vyd. Brno: Paido 2007. 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1
12. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele*. 2. Vyd. Praha: Portál 2009. 288s. ISBN 978-80-7367-628-5
13. HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. Vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1973.
14. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1.Vyd. Praha: Grada 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3
15. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základy, metody a aplikace*. 2. Vyd. Praha: Portál 2008.
16. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4
17. JEDLIČKA, R. *Psycho-sociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze 2001. 160 s. ISBN 80-7290-070-6
18. JESENSKÝ, J. a kol. *K partnerským vztahům zdravotně postižených*. 1. Vyd. Praha: Horizont 1988. 228 s. ISBN 40-074-88-02 37
19. LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. 4. Vyd. Praha: Karolinum 2011. 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5
20. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. Vyd. Praha: Grada 2007.268 s. ISBN 80-247-1284-9
21. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. Vyd. Praha: Portál 1996. 144 s. ISBN 80-7178-085-5
22. MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. Vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2

23. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Jak a proč nás trápí děti*. 1. Vyd. Praha: Grada 1997. 187 s.
24. ISBN 80-7169-587-4
25. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 3. Vyd. Praha: Portál 2003. 108 s. ISBN 80-7178-853-8
26. MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2. Vyd. Praha: Grada 2012. 325 s. ISBN 978-80-247-2339-6
27. NAUBAUER, K., KALIBA, M. *Komunikace a handicap: Sborník textů mezinárodní vědecké konference*. 1. Vyd. Hradec Králové: Gaudeamus 2012. 491 s. ISBN 978-80-7435-161-7
28. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. Vyd. Praha: Karolinum 2011. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3
29. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 5. Vyd. Praha: Portál 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8
30. POŽÁR, L. *Základy psychologie lidí s postihnutím*. 1. Vyd. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis 2007. 184 s. ISBN 978-80-8082-147-0
31. PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. Vyd. Praha: Grada 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3181-0
32. ROSENBLAUM, L. P., HONG, S., HARRIS, B. *Experiences of Parents with Visual Impairments Who Are Raising Children*. Journal of Visual Impairment & Blindness. February 2009, Vol. 103 (2)

33. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. Vyd. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-06-27]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)>
34. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. Vyd. Praha: Portál 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5
35. SCHINDLEROVÁ, O. *Na ruce si nevidím: Praktické dovednosti pro život se zrakovým postižením*. 1. Vyd. Praha: Okamžik 2007. 230 s. ISBN 80-86932-10-9
36. SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. 2. Vyd. Hradec Králové: Gaudeamus 2007. 69 s. ISBN 978-80-704-956-4
37. SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikované sociální psychologie*. 1. Vyd. Praha: Portál 1998. 384 s. ISBN 80-7178-269-6
38. SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. Vyd. Praha: Portál 2010. 155 s. ISBN 978-80-7367-691-9
39. SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. 1. Vyd. Praha: Portál 2001. 176 s. ISBN 80-7178-559-8
40. SVĚRÁKOVÁ, K. *Mateřství zrakově postižené ženy*. Diplomová práce. Brno 2005. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta pedagogická
41. ŠIMONOVÁ, J. *Rodičovství osob se zrakovým postižením*. Diplomová práce. Brno 2011. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta pedagogická
42. ŠULOVÁ, L., ZAOUICHE-GAUDRON, CH. *Předškolní dítě a jeho svět*. 1. Vyd. Praha: Karolinum 2003. 471 s. ISBN 80-246-0752-2
43. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. Vyd. Praha: Karolinum 2005. 247 s. ISBN 80-246-0877-4

44. ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Vyd. Praha: Portál 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0
45. VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. 1. Vyd. Praha: Karolinum 1995. 182 s. ISBN 80-7184-053-X
46. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie handicapu*. 2. Vyd. Praha: Karolinum 2004. 230 s. ISBN 80-7184-929-4
47. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospělost*. 1.Vyd. Praha: Karolinum 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0
48. VAŠUTOVÁ, M. *Základy biodromální psychologie*. 1. Vyd. Ostrava: Ostravská univerzita 2010. 376 s. ISBN 987-80-7368-934-6
49. VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. Vyd. Brno: Paido 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9
50. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 1. Vyd. Praha: Portál 2005. 320 s. ISBN 80-7178-998-4

## **Příloha 1**

Jako příloha k diplomové práci je přiloženo DVD, které se nachází v kapse na vnitřní straně desek. Na DVD je sestříhaný videozáznam interakce intaktního dítěte s druhou osobou. Záznam je podrobněji analyzován v kapitole 7. 3.

## Souhlas s půjčováním diplomové práce

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

Podpis.....

P ořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Dat um