

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

**Specifika edukačního procesu u jedinců
s hluchoslepotou**

Diplomová práce

Brno 2007

Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Petra Hamadová, Ph.D.

Vypracovala:
Petra Řezáčová

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Petře Hamadové, Ph.D. za laskavé vedení a odborné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce.

Děkuji také panu PhDr. Janu Jakešovi a PhDr. Radce Horákové, Ph.D. za ochotné poskytnutí rad, paní Ivaně Rečkové a Otě Pačesové za zprostředkování kontaktů na hluchoslepé osoby a jejich rodiče. V neposlední řadě děkuji rodičům hluchoslepých respondentů a všem, kteří mi poskytli rozhovor.

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

Souhlasím, aby práce byla uveřejněna v knihovně Pedagogické fakulty MU a zpřístupněna ke studijním účelům.

Podpis:.....

Obsah

Úvod.....	5
Teoretická část.....	6
1 Uvedení do problematiky.....	6
1.1 Vymezení pojmu hluchoslepota.....	8
1.2 Klasifikace hluchoslepoty.....	10
1.3 Etiologie a diagnostika hluchoslepoty.....	12
1.4 Charakteristika hluchoslepých osob.....	16
2 Hluchoslepí a společnost.....	19
2.1 Rodina – hluchoslepé dítě v rodině.....	21
2.2 Specifika komunikace hluchoslepých osob.....	24
2.3 Poradenské a sociální služby pro hluchoslepé jedince.....	27
2.4 Prostorová orientace.....	29
3 Edukace hluchoslepých žáků, koncepce výchovně vzdělávací péče.....	33
3.1 Raná péče, specifika přípravného ročníku.....	36
3.2 Nižší, střední a vyšší stupeň pro hluchoslepé žáky.....	39
3.3 Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Olomouci.....	42
3.4 Úprava prostředí pro výchovu a vzdělávání hluchoslepých.....	45
4 Volnočasové aktivity hluchoslepých osob.....	48
4.1 Akce pořádané pro hluchoslepé.....	50
4.2 Hry pro hluchoslepé.....	52
4.3 Sport a rekreační aktivity hluchoslepých.....	54
4.4 Využívané formy terapie u hluchoslepých jedinců.....	57
5 Empirická část.....	60
5.1 Metodologie výzkumu.....	60
5.2 Analýza šetření.....	62
5.3 Závěry šetření.....	70
5.4 Ověření tvrzení.....	76
Závěr.....	78
Shrnutí.....	79
Zusammenfassung	80
Seznam literatury.....	81
Seznam příloh.....	86

Úvod

Hluchoslepí tvoří mezi všemi postiženými jednu z nejproblematictějších skupin, v nepostižené populaci se o nich ví však poměrně málo a v odborné literatuře se o problematice hluchoslepoty píše často jen povrchně. Mnozí si myslí, že takový člověk je zcela bezmocný a odkázaný pouze na pomoc svých nejbližších. Systematickým výchovně vzdělávacím působením se zvyšuje možnost hluchoslepých aktivněji se zapojit do společnosti zdravých lidí. Edukační proces hluchoslepých osob se ale vyznačuje značnou variabilitou a má svá specifika.

Hlavním cílem mé diplomové práce je analyzovat právě jedno ze specifík edukačního procesu, jímž jsou volnočasové aktivity hluchoslepých. Volnočasovým aktivitám hluchoslepých jedinců není věnována dostatečná pozornost. Přitom většina hluchoslepých osob se volnočasovým aktivitám věnuje. Umožňováním úspěšných zážitků se posiluje u mladistvých hluchoslepých sebedůvěra, což má velký význam nejen v daném okamžiku, ale zejména pro budoucnost. Každý hluchoslepý člověk je jedinečný a v důsledku toho mohu v empirické části sledovat volnočasové aktivity jednotlivých respondentů, dále jak se jejich volnočasové aktivity liší a v čem se naopak shodují. Práci jsem zaměřila na hluchoslepe jedince ve věku od 8 – 30 let. Práce je členěna do pěti kapitol.

První čtyři kapitoly tvoří teoretickou část, pátá kapitola je částí empirickou. Abychom mohli rozšířit nabídku volnočasových aktivit pro osoby s hluchoslepotou a obohatit tak jejich život a zvýšit kvalitu jejich života, je nutné se nejprve s hluchoslepotou seznámit. Uvedení do problematiky hluchoslepoty je věnována první kapitola této práce. Obsahuje vymezení pojmu hluchoslepoty, její klasifikaci, etiologii, diagnostiku a charakteristiku hluchoslepých osob. Hluchoslepi lidé žijí mezi námi. Důležitou roli hrají v životě hluchoslepých rodina, komunikace, podpůrné služby a prostorová orientace. Touto problematikou se zabývá druhá kapitola.

Třetí kapitola je věnována edukaci hluchoslepých žáků. Tématem čtvrté kapitoly jsou volnočasové aktivity hluchoslepých osob. Kapitola popisuje akce, hry, sportovní aktivity a využívané formy terapie u hluchoslepých jedinců.

Empirická část práce zahrnuje popis metodologie, analýzu šetření, závěry výzkumu a ověření tvrzení. Informace pro výzkum byly nasbírány prostřednictvím rozhovoru s hluchoslepy jedinci a také s matkami několika hluchoslepých jedinců.

Teoretická část

1 Uvedení do problematiky

S osobami se zdravotním postižením se můžeme setkat ve všech částech světa a na všech úrovních každé společnosti. Příčiny a následky postižení jsou v jednotlivých oblastech různé. Rozdíly jsou výsledkem odlišné sociálně-ekonomické situace a různých opatření, kterými jednotlivé státy zabezpečují blaho svých občanů (Ludíková, 2000).

Matějček (2001) uvádí, že zdravotní postižení není pouze újmou na zdraví jako důsledek vrozené nebo získané poruchy struktury a funkce organismu, nýbrž se jedná o všechna postižení vedoucí k omezení pohybové zdatnosti, funkce smyslových orgánů, mentálních a jiných funkcí a vyúsťující v handicap dotýkající se postavení takového jedince ve společnosti.

Trvalé (nezvratné) zdravotní postižení má podobu defektů organismu nebo poruch jeho funkcí. Tyto negativně ovlivňují schopnosti existovat a vyvíjet aktivity směrem k prostředí (Jesenský, 1995).

Dle Ludíkové (2001b) specifickou skupinu mezi zdravotně postiženými občany tvoří osoby (děti, mládež a dospělí) s duálním postižením – hluchoslepí. Představy „normálních“ lidí o hluchoslepých bývají opředeny mnoha nejasnostmi, záhadami a často i zcela bezdůvodnými obavami. V povědomí naprosté většiny lidí se vyřazení zraku a sluchu dokonce rovná vyřazení člověka z aktivního smysluplného života vůbec.

Souralová (2000) definuje hluchoslepotu jako takové současné postižení zraku a sluchu, které je závažné tím, že svému nositeli způsobuje problémy ve sféře psychické, sociální a v běžných každodenních situacích. Je samostatnou kategorií, která se vyznačuje nutností individuálního specifického přístupu k osobám takto postižených, a to v otázce výchovy, následně v oblasti vzdělávání a sociální rehabilitace. Takto postižené osoby tvoří různorodou skupinu, kde postižení každého jedince závisí na délce projevu smyslového poškození a na jeho stupni.

Ludíková (2000) uvádí, že odpovídající koncepce a obsahová náplň výchovy a vzdělávání hluchoslepých osob na počátku devadesátých let 20.století neexistovala. Česká republika se až do roku 1992 problematikou hluchoslepých osob specificky nezabývala.

Od roku 1948 v naší republice neexistovala žádná školská ani jiná zařízení, která by poskytovala odborné speciální služby hluchoslepým. Stávající legislativa zcela opomíjela specifickou situaci osob s duálním postižením.

Pomoc, kterou tito lidé potřebují, nelze opírat pouze o postupy zaměřené na čisté sluchově či zrakově postižené. Porušená schopnost zrakového vnímání ovlivňuje tělesný i duševní vývoj dítěte (Kudelová, Květoňová, 1996).

Ludíková (2000) uvádí, že rodinám s hluchoslepými dětmi se nedostávalo odborné pomoci při výchově jejich dětí. V případě, že se rodina z nejrůznějších důvodů nemohla věnovat péči o hluchoslepé dítě, bylo toto zařazeno do kojeneckého ústavu a následně do ústavu sociální péče. Dítě pak bylo mnohdy považováno za mentálně retardované. Existující speciálně pedagogická zařízení, která se starala o zrakově či sluchově postižené děti, přijímala do své péče výjimečně pouze děti s velmi lehkým stupněm duálního sensorického postižení. Speciálně-pedagogická centra při školách pro zrakově či sluchově postižené se problematikou hluchoslepých nezabývala, tyto jedince nevidovala a rodinám s hluchoslepými dětmi poradenské služby neposkytovala. Ani pedagogicko-psychologické poradny neprováděly evidenci těchto dětí. Při jejich diagnostikování se potýkaly s problémy neinformovanosti, s nemožností používat standardní diagnostické metody pro zdravou či jednosmyslově postiženou populaci. U řady hluchoslepých osob neexistovala ani úplná zdravotní dokumentace. Diagnostická vyšetření nebyla často prováděna, protože lékaři neměli s takto postiženými žádné zkušenosti. Důsledkem tohoto stavu bylo, že u některých hluchoslepých nebyla známa ani hloubka postižení.

„V tomto období tedy v naší republice neexistovala koncepce výchovně vzdělávací péče pro hluchoslepé děti. Žádné školské zařízení neposkytovalo systematickou a komplexní výchovu a vzdělávání dětem s duálním sensorickým postižením“ (Ludíková, 2000, s. 9).

Ludíková (2000) poznamenává, že hluchoslepým dětem bylo fakticky odepřeno právo na vzdělání, na odpovídající výchovu, na přístup k informacím, právo vést samostatný nezávislý život, právo na volný pohyb. Hluchoslepí nebyli respektováni jako svobodní lidé a tímto přístupem k nim nebyla v České republice dodržována řada mezinárodně uznávaných úmluv.

Dle Ludíkové (2000) můžeme počátky vytváření moderní koncepce péče o hluchoslepé spojit se založením Společnosti pro hluchoslepé LORM v roce 1992 a navázáním kontaktů jejich představitelů s pracovníky Katedry speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Ludíková (2000) dále uvádí, že výrazně pomohla vstřícnost vedení a pracovníků Speciální mateřské a základní školy pro sluchově postižené v Olomouci – Svatém Kopečku, ale i nadšení a pomoc studentů Pedagogické fakulty UP v Olomouci. Společnost pro ranou péči sehrála významnou úlohu zejména v oblasti poradenství.

Hluchoslepému dítěti je nutno dát nejdříve co nejlepší pedagogicko-terapeutické vedení (Cardinaux, V., H., Löwe, 1999).

1.1 Vymezení pojmu hluchoslepota

Dle Ludíkové (2000) patří hluchoslepota mezi nejtěžší postižení, se kterými se setkáváme. Hluchoslepi lidé jsou od narození nebo pozdější doby ochuzeni o schopnost vidět a slyšet a nemohou se přirozenou cestou naučit mluvit. Jednotná definice hluchoslepoty v současné době neexistuje. Verze jednotlivých zemí se částečně liší, ale společné mají to, že hluchoslepotou označují specifické postižení, které zahrnuje kombinaci sluchového a zrakového postižení, ale nejedná se o pouhý součet těchto vad. Dalším pojetím rozličných definic hluchoslepoty je, že se tento termín vztahuje nejen na osoby s úplnou ztrátou sluchu a zraku, ale i na jedince, kteří mají tyto funkce postiženy jen částečně.

Hlaváčová (2003) definuje hluchoslepotu jako samostatnou kategorii, která se vyznačuje individuálním a specifickým přístupem k osobě s tímto postižením a to v otázce výchovy, vzdělávání a sociální rehabilitace.

Cardinaux, V., H., Löwe (1999) charakterizuje hluchoslepé dítě je takové, které má od narození (před osvojením řeči) poškozený sluch i zrak a často je i jinak postižené. Hluchoslepé děti se vzhledem k postižení zraku (slepota) nemohou přiměřeně rozvíjet ve škole pro neslyšící, stejně jako pro postižení sluchu (hluchota) nemohou být ve škole pro nevidomé.

Ludíková (2001b) uvádí, že pro hluchoslepé od narození nebo pro ty, kteří získali hluchoslepotu v raném věku, je situace komplikovaná skutečností, že mají další problémy ovlivňující jejich osobnost a chování.

Dle Sirotkina (2000) hluchoslepota, zvláště vrozená či časně získaná, byla a zůstane nejtěžším zdravotním postižením, kdy už není naděje na normální psychický rozvoj bez speciální výuky a výchovy. Specialistům se ale daří hluchoslepé osoby naučit, jak mají uspokojovat základní životní potřeby, dorozumívat se s nejbližším okolím a vytvářet nejjednodušší návyky při plnění pracovních úkolů. Tyto hluchoslepé osoby však nejsou objektem zvláštního zájmu společnosti.

Odlišná pojetí hluchoslepoty ve světě a ČR

Ludíková (2001b) uvádí, že termínem „hluchoslepota“ bývá v zahraničních materiálech označováno specifické postižení, které zahrnuje kombinaci sluchového a zrakového postižení. Definice se často stávají předmětem střetu názorů odborníků z různých oblastí vědy, především lékařů, psychologů, pedagogů atd. Charakteristiku postižení pojmají ze svého hlediska.

V současné době je možné setkat se v literatuře s několika definicemi „hluchoslepé osoby“. Všechny definice přijímají kritéria dvojího druhu:

- kritéria biologická či medicínská čili současné vážné poškození smyslů zraku a sluchu,
- kritéria funkční či společenská čili následky tohoto poškození pro činnost v různých sférách lidského života – v životě osobním, profesním a společenském (Majewski, 2000).

Lékařské definice hluchoslepoty předpokládají obvykle konkrétní hodnoty postižení zraku a sluchu v číslech. Výhodou takto vytvořených definic je zcela konkrétní kritérium pro stanovení diagnózy a dalšího postupu práce s pacientem. Za nevýhodu lze považovat nepostižení člověka s hluchoslepotou jako celku. Dalším sporným bodem zůstává samotný proces diagnostiky a diferenciální diagnostiky (Ludíková, 2001b).

Druhá skupina definic vychází z tzv. funkčního pohledu. Propagátory tohoto náhledu jsou především *severské země* – Norsko, Švédsko, Finsko, Dánsko a Island, kde za hluchoslepu je považována osoba s vážným stupněm kombinovaného sluchového a zrakového postižení. Některé hluchoslepé osoby jsou úplně hluché a slepé, zatímco jiné mají zbytky sluchu a zraku (Ludíková, 2001b).

Dle Ludíkové (2001b) závažnost kombinovaného postižení zraku a sluchu způsobuje, že hluchoslepe osoby nemohou automaticky využívat služeb pro osoby se zrakovým nebo sluchovým postižením. Hluchoslepota tedy způsobuje extrémní problémy se vzděláváním, výchovou, pracovním uplatněním, sociálním životem a informacemi.

Je nutné vnímat pojem hluchoslepota jako zastřešující název pro celou škálu kombinovaných sensorických poruch, počínaje plnou hluchotou a slepotou až po neschopnost kompenzace úbytků či absence jedné funkce pomocí druhé (<http://www.lorm.cz/cs/hluchoslepi/definice-hluchoslepoty.php>).

Specifika českého prostředí

V České republice se občas mezi odborníky objevuje již dnes zastaralý a dávno nepoužívaný výraz slepohluchota (ačkoliv v anglickém jazyce se již desítky let zcela běžně užívá pro hluchoslepotu termín „deafblind“ a pro hluchoslepe označení „the deafblind“, v německém jazyce obdobně termíny „die Taubblindheit“ a „die Taubblinde“) (<http://www.lorm.cz/cs/hluchoslepi/definice-hluchoslepoty.php>).

Dalším českým specifíkem jsou názory, že termín hluchoslepota se týká pouze osob s vrozenou hluchoslepotou nebo hluchoslepotou získanou v raném věku, kdy míra tohoto postižení bývá nejtěžší. Tento názor vůbec nepřipouští skutečnost, že nejčastější příčinou hluchoslepoty je proces fyziologického stárnutí. Osoby se získaným sluchovým a zrakovým postižením různého stupně v pozdějším věku mají natolik specifické problémy, které se projevují zejména v komunikaci, prostorové orientaci a přístupu k informacím. Z toho vyplývají jejich potřeby a nároky na odborné služby a úpravy prostředí. I tato skupina osob se ve světě označuje jedním zastřešujícím pojmem „hluchoslepi“ s tím, že tento pojem zahrnuje osoby jak s částečným, tak úplným postižením dvou smyslů - zraku a sluchu (<http://www.lorm.cz/cs/hluchoslepi/definice-hluchoslepoty.php>).

1.2 Klasifikace hluchoslepých

Ludíková (2000) uvádí, že klasifikace hluchoslepých je velmi obtížný úkol. Nejsnadněji ji lze provést v případech totálně a prakticky hluchoslepých vzhledem k síle příznaků.

Tito nejtypičtější hluchoslepí jsou však nejméně zastoupenou skupinou v celém spektru této kategorie. Daleko častější jsou případy, kdy se nejedná o totální ztrátu sluchu a zraku.

Kategorie hluchoslepých je velmi různorodou skupinou osob s celým spektrem rozsahu postižení dvou základních analyzátorů. Uvnitř jednotlivých skupin nelze najít plnou podobnost v úrovni celkového rozvoje, v možnostech sociální adaptace a styku s okolními lidmi. Tyto rozdíly jsou určovány mnohými faktory, jako např. dobou ztráty sluchu a zraku, formami kontaktu s okolím, stupněm ovládnutí slovní formy řeči (Ludíková, 2000).

Dle Ludíkové (2000) má pro rozvoj psychiky hluchoslepeho rozhodující význam doba ztráty sluchu. Pokud se dítě narodí hluché nebo ztratí-li sluch v raném dětství, nemá možnost přirozených podmínek rozvoje orální řeči. Hluchoslepí tvoří heterogenní skupinu. Hluchoslepota se vyskytuje v mnoha variantách, v závislosti na stupni zrakového a sluchového postižení.

Obecně se provádí dvojí základní třídění podle těchto kritérií:

1. podle stupně poškození smyslů – zraku a sluchu,
2. podle období života, ve kterém se hluchoslepota projevila (Majewski, 2000).

Hlaváčová (2003) rozděluje na základě prvního kritéria (senzorického příznaku) pět skupin:

1. totálně hluchoslepí - osoby s totální absencí zraku i sluchu,
2. prakticky hluchoslepí – osoby s minimálními zbytky zraku či sluchu,
3. slabozrací neslyšící – osoby se zbytky zraku a totální či praktickou hluchotou,
4. nedoslýchaví nevidomí – osoby se zbytky sluchu a totální či praktickou slepotou,
5. slabozrací nedoslýchaví – osoby se zbytky zraku i sluchu.

Podle druhého kritéria – podle doby, kdy došlo k projevu jednotlivých příznaků, rozlišuje Majewski (2000) osoby:

- hluchoslepé od narození čili s hluchoslepotou vrozenou,
- hluchoslepé s vrozeným poškozením sluchu a s poškozením zraku získaným v pozdějším období života,

- hluchoslepé s vrozeným poškozením zraku a s poškozením sluchu získaným v pozdějším období života,
- hluchoslepé s poškozením zraku a sluchu získaným v pozdějším období života.

Ludíková (2000) dále uvádí dělení hluchoslepých podle způsobu komunikace na skupinu, která využívá slovní formu řeči, kam můžeme zařadit hluchoslepé, kteří plynule a kvalitně vládou slovní formou řeči (ne nutně orální řeči z hlediska hlasité výslovnosti).

Druhou kategorií je skupina znaková, kde hluchoslepi dávají přednost znakové řeči i v tom případě, kdy jsou schopni slovně-řečového kontaktu. Bývá pravidlem, že se do té skupiny začleňují hluchoslepi s předřečovou ztrátou sluchu (v období do sedmi let) (Ludíková, 2000).

Třetí kategorii tvoří skupina němých, což jsou hluchoslepi, kteří neovládají ani slovní formu řeči, ani znakovou řeč. Nejčastěji se do této skupiny zařazují mentálně retardovaní hluchoslepi, dále děti s ranou hluchoslepotou, které se ještě nikde nevzdělávají, nebo dospělí, kteří svůj život prožili v plné izolaci, ztratili nebo častěji neměli možnost kontaktu s okolím, nikde a nikdy se neučili (Ludíková, 2000).

Majewski (2000) uvádí také obecnou charakteristiku hluchoslepých osob: s vrozenou, získanou a částečnou hluchoslepotou. K osobám s vrozenou hluchoslepotou náleží děti, které se narodily se současným poškozením sluchu a zraku. Jsou mezi nimi jak děti s úplnou, tak i částečnou hluchoslepotou. Osoby se získanou hluchoslepotou je skupina osob, u nichž se hluchoslepotu objevila v různých obdobích života: v mládí, v dospělosti nebo ve starším věku. Situace osob s hluchoslepotou získanou je nepochybně příznivější než situace hluchoslepých od narození. Osoby s částečnou hluchoslepotou mají větší možnosti edukace a rehabilitace.

1.3 Etiologie a diagnostika hluchoslepoty

Etiologie hluchoslepoty

Dle Ludíkové (2000) je jedním z hlavních problémů hluchoslepých jejich sociální izolace, vyloučenost z každodenní společnosti okolních lidí. Příčiny tohoto jevu nejsou ve všech případech stejné.

Pro pochopení a překonání sociální izolace osob s duálním sensorickým postižením je nutné znát příčiny nástupu hluchoslepoty u každého jednotlivého případu, ale rovněž i celkové osobnostní a intelektové vybavení každého hluchoslepeho.

Ludíková (2000) uvádí, že pokud není hluchoslepota ztížena mentálním postižením, existuje před hluchoslepým možnost stát se plnohodnotným členem společnosti, všestranně rozvinutou osobností. K tomu je třeba speciálně pedagogického působení.

Etiologie hluchoslepoty je velmi rozmanitá, od příčin známých, často se objevujících, až po syndromy, které se vyskytují vzácně. Zjistit konkrétní příčiny hluchoslepoty je někdy velmi obtížné, zejména jedná-li se o kombinaci různých faktorů zapříčiňujících postižení. V úvahu je nutno brát hereditární vlivy, které hrály svou úlohu již v době početí. Důsledky těchto vlivů se mohou projevit buď hned při narození, nebo v menším procentu až v pozdějším období. Vedle dědičných vlivů mohou hluchoslepotu způsobit rozličné virové i neviróvé infekce, traumata (prenatální, perinatální, postnatální), biologická nezralost a jiné (Ludíková, 2001b).

K nejčastějším příčinám hluchoslepoty dle Ludíkové (2001b) patří: rubeola, syndrom CHARGE, toxoplasmosa, cytomegalie, Syndrom Usher, moebius, syfilis, Rosenbergův syndrom, syndrom Cogan I., syndrom Patauův, syndrom Goldův, syndrom DE TONI-FANKONI. Za další více známé příčiny lze pokládat předčasné porody s následným umístěním dítěte do inkubátoru, porodní traumata, malformace různého typu, virové encefalitidy, bakteriální meningitidy, intoxikace a virová onemocnění matky v době gravidity, metabolické a ektodermální poruchy, mozkové nádory, úrazy hlavy, incest a jiné.

Diagnostika hluchoslepoty

„Pedagogická diagnostika je velice významnou disciplínou pedagogických věd. Pojem „diagnóza“ je řeckého původu a znamená „rozlišovací konstatování“, rozpoznání příčin“ (Monatová, 2000, s. 9).

Dle Přinosilové (1999) je speciálně pedagogická diagnostika součástí speciální pedagogiky. Jejím cílem je co nejvíce poznat postiženého či narušeného jedince, jeho osobnost, možnosti vzdělatelnosti a vychovatelnosti.

Ludíková (2000) popisuje hluchoslepotu jako jedinečnou kombinaci, které je možné plně porozumět až po rozsáhlém multidisciplinárním diagnostickém vyšetření.

Pouze po takovém vyšetření je možné stanovit vlastní plán činností nebo rehabilitace. Úkolem diagnostiky je stanovit druh, rozsah poškození a omezení. Vstupní diagnostika je jednou z nejdůležitějších, ale současně nejobtížnějších fází péče o hluchoslepé jedince.

Ludíková (2000) dále píše, že počáteční diagnostika a z ní vzešlá diagnóza jsou nesmírně důležité pro stanovení následné odpovídající výchovně vzdělávací péče o hluchoslepé dítě (včetně individuálního programu, který právě z objektivního stavu dítěte musí vycházet).

„Komplexní pedagogická diagnostika sleduje dítě i jeho prostředí v jeho vzájemných vztazích“ (Monatová, 2000, s. 12).

Dle Ludíkové (2000) je k diagnostikování hluchoslepých třeba zabezpečit spolehlivé diagnostiky foniatrické, logopedické, oftalmologické, neurologické, psychiatrické, popř. pediatrické a další. Vysokou pozornost je nutno věnovat diagnostice a prognostice struktury osobnosti, poznávacích, ale i dalších schopností hluchoslepého, zejm. jeho sociabilitě, tedy schopnosti žít ve společnosti. Prognostika vývoje hluchoslepého by měla být vysoce individualizovaná.

Dostatečně spolehlivá diagnóza a prognóza je věcí dlouhodobějšího procesu odborného pozorování a posuzování. Jde o klíčovou oblast, která musí počítat s delším časovým intervalem vyšetřování, s nestandardními prostředky a technikami (Ludíková, 2000).

Přinosilová (2005) uvádí, že pro diagnostiku je důležité navázání kontaktu a ochota ke spolupráci ze strany dítěte. V rámci vývojových škál je vhodné zaměřit se na hodnocení vývoje řeči, orientačně zjišťovat vývoj motoriky.

Při diagnostikování hluchoslepého dítěte je důležité vyšetření poškozeného zraku, sluchu a psychomotorického vývoje:

Vyšetření zraku

Okamžitě po porodu je lékař schopen posoudit stav viditelných částí zrakového analyzátoru, ovšem ne vždy a ne každá zraková vada je rozpoznatelná ihned po porodu pouhým pohledem na narozené dítě (Ludíková, 2000).

Další posouzení zrakového analyzátoru a jeho funkčnosti se děje v pozdějším období za pomoci speciálních vyšetřovacích metod a elektrofyziologických testů. Klinické testování hluchoslepých je do značné míry komplikováno vlivem ztíženého dorozumívání.

Lékaři mají k dispozici řadu metod a pomůcek, jež lze využít i u hluchoslepých dětí. Vždy je třeba použít individuálně vhodných metod. K hlavním měřítkům lékařské klasifikace funkce zraku patří zraková ostrost a zorné pole (Ludíková, 2000).

Ludíková (2000) dále uvádí, že kromě medicínských vyšetření existuje celá řada poměrně jednoduchých testů a technik a takto získané poznatky ukazují hlavně na skutečnost, jak je hluchoslepý schopen využívat zraku v běžných situacích. V neposlední řadě je třeba vysledovat využitelnost zraku při prostorové orientaci. V tomto případě lze sledovat, jak se dítě orientuje v prostoru, který důvěrně zná apod.

Dle Přinosilové (1999) by měla být součástí vyšetření podrobná anamnéza a pozorování dítěte v různých situacích.

Vyšetření sluchu

Přinosilová (1999) označuje jako důležitou skutečnost při posuzování sluchových vad dobu vzniku, neboť na ní závisí sekundární následky sluchového postižení.

Při podezření na sluchovou vadu se v případě hluchoslepých v novorozeneckém a kojeneckém věku užívá především objektivní vyšetření sluchu, což je celý komplex speciálních metod, které nevyžadují od dítěte spolupráci během vyšetřování, a přesto ztrátu sluchu orientačně stanoví (Ludíková, 2000).

Výsledky prvotní lékařské diagnostiky stavu sluchového analyzátoru je třeba průběžně doplňovat a upřesňovat, což samozřejmě lze jednak opakováním vyšetření po určitém časovém intervalu, ale i každodenním sledováním dítěte v běžných situacích (Ludíková, 2000).

Těžká sluchová vada bývá diagnostikována lékaři většinou na konci 1. roku života nebo i později. Včasná diagnostika je nesmírně důležitá pro umožnění kompenzace formou sluchadla, specifické stimulace a adekvátního způsobu komunikace s dítětem (Přinosilová, 2005).

Vyšetření psychomotorického vývoje

Dle Ludíkové (2000) je posouzení intelektových předpokladů hluchoslepého dítěte nesmírně komplikované, jelikož je brzdí nedostatek nebo v některých případech úplná absence dorozumívacích prostředků. Při vyšetřování hluchoslepých dětí nelze tedy používat obvyklých testů inteligence. Dosud nikde ve světě nebyly vytvořeny a ověřeny speciální testy určené pro vyšetřování hluchoslepých dětí.

Přesto je velmi důležité přesně diagnostikovat, provést diferenciální diagnostiku. K hluchoslepotě se jako k primárnímu postižení mohou přidružit další poškození, např. tělesné, potom je nutné samozřejmě v rámci diagnostikování takového jedince zaměřit se i na další oblasti, které jsou postiženy.

1.4 Charakteristika hluchoslepých osob

Obecně charakterizovat hluchoslepe osoby jako celek je dle Ludíkové (2001b) poměrně komplikované. Přes tento fakt lze specifikovat alespoň několik základních znaků, které jsou společné pro velkou většinu hluchoslepých osob. Rovněž lze uvést některé odchylky, kterými se odlišuje od okolí. Do jisté míry je možné i vydefinovat, v čem mají největší problémy a omezení.

Ludíková (2001b) dále uvádí, že primárně všichni hluchoslepi lidé vykazují zvláštnosti v oblasti percepce. Zasažen změnami, a to v různé míře, je u těchto osob vývoj sociálně-emocionálních a psychomotorických schopností a rozvoj poznání. Závažná jsou u hluchoslepých omezení a výpadky zejména v oblasti řečové a mimořečové komunikace.

Největším problémem, před nímž stojí rodiče hluchoslepých dětí, je dle Cardinaux, V., H., Löwe (1999) nedostatek komunikace s nimi.

Hmatové vnímání poskytuje nevidomému cenné poznatky o okolním světě. Hmat nevidomých dětí se musí cílevědomě cvičit a rozvíjet. Pozornost bývá hlavně v předškolním věku menší, je rozptýlená (Vítková, 1993).

Uvádí se, že citový vývoj hluchých bývá téměř vždy opožděn. Opoždění se projeví i v motorickém vývoji. Nejzávažnější skutečností je, že se nevyvíjí řeč (Vítková, 1993).

Vágnerová (1995) popisuje, že se u nevidomých dětí (s normálním sluchem) vyvíjejí určité charakteristické způsoby chování, např. dloubání v očích, zakrývání si rukama oči, rytmické kývání hlavou či celým tělem, strnulé zírání do světla. Je velmi důležité tyto zvyky přerušit (učit vědomými).

Reakce hluchoslepých dětí na běžné podněty jsou nulové nebo neadekvátní. U těchto dětí je velmi podstatně omezena stimulace psychických funkcí. Bez speciálního výcviku dochází k obrazu naprosté netečnosti dítěte k prostředí.

U jedinců od narození hluchoslepých a nekompenzovaných se objevuje vysoká míra závislosti absence osobní aktivity. Hluchoslepí nevnímají nebo vnímají jen nedostatečně pozitivní stimuly z prostředí, které je obklopuje. Dřívější negativní zkušenosti, které ve snaze o kontakt s okolím hluchoslepý zaznamenal, nedostatečné sebevědomí, podceňování svých schopností mohou vést k obrannému postoji vůči novým dojmům (Ludíková, 2001b).

Poznávací procesy jsou v důsledku senzorické deprivace značně omezeny. V důsledku potíží v oblasti percepce se dostává hluchoslepým pouze nekompletních a často útržkovitých informací (Květoňová-Švecová, 2000).

Ludíková (2001b) popisuje, že zpracování reálného obrazu bývá velmi obtížné až nemožné. Hluchoslepý, protože neporozumí, reaguje chaoticky, zmateně. Vzniká u něj situace podrážděnosti. V některých případech rezignuje na další poznávání, stává se apatický a stahuje se do svého vlastního světa, čímž je v nebezpečí, že bude usilovat výhradně o uspokojování svých základních potřeb. Komplikace či nemožnost interakce s okolním světem vede u řady hluchoslepých dětí k jediné náplni, a tou je zabývání se vlastním tělem, což způsobuje, že hluchoslepý setrvává v autostimulaci. Obvykle následně dochází k rozvoji stereotypních způsobů chování, ty mohou přejít až do roviny nežádoucích návyků (zlozvyků), jež v pozdějším období mohou bránit v dalším rozvoji.

Hluchoslepé děti se jen pomale učí pohybovat se jako ostatní děti, zacházet s předměty (Cardinaux, V., H., Löwe, 1999).

Dle Květoňové-Švecové (2000) obtížné vnímání prostoru omezuje pohyb a aktivity s ním spojené a v důsledku toho dochází u zrakově postižených k jistému zpoždování vývoje v motorické oblasti. Problémy se vyskytují jak v oblasti hrubé, tak i jemné motoriky.

Hmatové vnímání je jedna z klíčových oblastí, které umožňují hluchoslepému seznámit se s vnějším světem. Této sféře je nutné věnovat od raného období mimořádnou pozornost. Při sledování hluchoslepých dětí byl zjištěn i silný pokles přirozených rytmických pohybů. Tyto děti jsou na základě chybějících zkušeností pohybově chudé, pohybově limitované, mají strach z pohybu a nemají k pohybu chuť (Ludíková, 2001b).

Pro dosažení úspěchu je třeba hluchoslepého dostatečně podnítit a motivovat. U většiny hluchoslepých dětí se však projevuje v souvislosti s poškozením sluchu a zraku nedostatek motivace, nedostatek touhy po nových poznacích a často jim chybí jakákoli iniciativa (Ludíková, 2001b).

Ludíková (2001b) uvádí, že osoby od narození hluchoslepe mají vysoce omezenou možnost normální komunikace. Pokud nedojde k vybudování nějakého komunikačního kanálu, který zajistí interakci s okolím, projeví se sekundární důsledek nemožnosti komunikovat s ostatními tím, že nastane hluboké zaostávání rozvoje myšlení, rozvoje emocionálně-volní sféry, ale i opoždění v osvojování si norem lidského chování a v pochopení a utváření stupnice jakýchkoliv hodnot.

Hluchoslepe dítě může vnímat řeč těžko nebo téměř ne. Dnes však můžeme zvuk zesílit a sluchové možnosti dítěte, dokonce i sebemenší jejich zbytek, využít (Cardinaux, V., H., Löwe, 1999).

Sociální a citový vývoj hluchoslepeho dítěte je vážně ohrožen. Absence citové vazby je u hluchoslepých dětí častá a přetrvává i v době dospívání. Místo ní vykazují zdánlivý mechanický zájem o lidi, jistý okruh dovedností v ustálených situacích, výrazný nedostatek zvědavosti (Ludíková, 2001b).

Cardinaux, V., H., Löwe (1999) popisují, že hluchoslepe dítě nemůže nebo jen částečně může využívat sluchu a zraku k získávání potřebných informací. Dítě tedy získává mnohé dodatečné informace z vibrací, z vjemů hmatových, čichových, chuťových nebo kinestetických. Tak se učí poznávat okolí, rozeznávat věci a osoby.

Rozvoj osobnosti, její normality, vychovatelnosti, vzdělavatelnosti a sociability je podmíněn včasným působením soustavy pedagogických, rehabilitačních a sociálních opatření (Ludíková, 2001b).

2 Hluchoslepí a společnost

Dle Vágnerové (2004) člověk žije ve společenství ostatních lidí, kde získává specificky lidské vlastnosti a dovednosti. Sociální prostředí je jedním z nejdůležitějších faktorů podmiňujících rozvoj lidské osobnosti. Každý jedinec potřebuje být součástí takového společenství.

Ludíková (2000) uvádí, že do nedávné minulosti byla hluchoslepota neznámým pojmem. Laická veřejnost se domnívala, že takto postižení snad již nejsou a pokud ano, potom jsou považováni za nevzdělavatelné. I dnes si mnoho z nás nedovede takto postiženého člověka představit.

Emocionální postoj k postiženým obsahuje pozitivní i negativní citové hodnocení. Postižení lidé jsou předmětem soucitu, zároveň však vzbuzují i hrůzu a odpor. Neinformovanost zde hraje velkou roli, protože vzácná postižení vyvolávají více strachu než běžné choroby (Vágnerová, 1999).

Dle Matějčka (1986) každá společnost v každé době má určité normy tělesné krásy a zdatnosti. Tyto normy a ideály jsou v dnešní době nepochybně vyšší než kdy dříve. V televizi se např. popularizují modely krásy, seznamují nás se špičkovými sportovními výkony, pracovními rekordy apod. Obecné nebezpečí pocitů méněcennosti se tedy zvyšuje. Pocity méněcennosti jsou pak závislé především na tom, jak tyto normy zpracují vychovatelé dítěte a jak je dítěti zprostředkují.

Vágnerová (1995) popisuje, že postoje společnosti k postiženým jsou ovlivněné nedostatečnou informovaností. Mívají charakter stereotypu, ve kterém je zřejmá tendence ke generalizaci. Důvodem takového vyhranění postoje je především nedostatek znalostí o skutečných možnostech či omezeních těchto lidí. K tomu přispívá i pohodlnost a neochota měnit svůj názor, ale i určitá potřeba tabuizovat něco, co se zdá ohrožující. Existence postižených mezi zdravými je oběma stranami akceptována různým způsobem.

Důležité je myslet na rozsah sociální. Ptáme se, jakou společenskou hodnotu má postižená část těla a jeho funkce, jakou odezvu v okolí budí a jak svého nositele společensky omezuje nebo činí nápadným. Některé činnosti jsou přímým prostředkem společenského kontaktu jako např. řeč, mimika obličeje, podávání ruky, jídlo apod.

Postižení a ani jejich rodiny nenacházejí dost možností své obtíže sdělit, ventilovat, dosáhnout sympatizující odezvy. (Často jsou jen předmětem zvědavého zájmu) (Matějček 1986).

Dle Ludíkové (2001b) cesta k integraci hluchoslepých osob do společnosti nás ostatních není a asi ani nebude jednoduchá. K tomu, aby se úspěšně podařila, je nutná humanizace celé společnosti. Podmínkou je vytvoření takových vztahů mezi lidmi, aby nikdo nebyl přehlížen, vylučován a diskriminován jen proto, že je jiný než ostatní a něčím se liší.

Prvním společenstvím, do kterého dítě vstupuje je rodina. Zjištění, že dítě je postižené, je pro jeho rodiče těžce traumatizující událostí, která může vzbuzovat pocity bezmoci, viny i hanby. K narušení interakce hluchoslepečého dítěte s lidmi nejbližšího okolí dochází hned od počátku jeho života. Většina postižených dětí pobývá delší dobu v nemocnici, dochází tedy k odloučení od rodičů (Ludíková, 2001b).

Vágnerová (1999) uvádí, že narození postiženého dítěte je pro rodiče zátěží. Reakce rodičů na takové trauma je mimo jiné ovlivněna i převažujícími postoji společnosti, v níž žijí.

Největším problémem, se kterým se rodiče hluchoslepých dětí setkávají, je dle Cardinaux, V., H., Löwe (1999) nedostatek komunikace s nimi. Příčinou je právě zrakové a sluchové postižení. Přesto je možno vést dítě ke komunikování.

V současnosti je v základních rysech zajištěna pouze doba před vstupem hluchoslepečého dítěte do školy a období povinné školní docházky. V následujících životních etapách mají hluchoslepi možnost využívat pouze nabídky dobrovolných institucí (Ludíková, 2001a).

V České republice zcela chybí zařízení pro hluchoslepu mládež a dospělé s celoživotním servisem. Záblesk jako sdružení rodičů dětí s hluchoslepotou nemůže být nečinný v oblasti dalších možností vlastních dětí po dovršení plnoletosti, po ukončení školní docházky. Hluchoslepi jedinci, kteří potřebují jistou míru dopomoci 24 hodin denně, tak mohou strávit celý svůj život v ústavu sociální péče, v domovu důchodců nebo se svou rodinou. Členové Záblesku si uvědomují nutnost zajisti důstojný, smysluplný a pokud možno samostatný život lidem s hluchoslepotou (<http://www.zablesk.olomouc.com/index.php?page=common.shelteredliving>).

Jako optimální se jeví řešení chráněným bydlením. Sdružení Záblesk předpokládá do budoucna vybudování malokapacitního asistovaného chráněného bydlení pro lidi s hluchoslepotou. Takové bydlení by bylo určeno pro 6 – 10 klientů.

Služby, péči a asistence budou vykonávat kvalifikovaní a odborní pracovníci (<http://www.zablesk.olomouc.com/index.php?page=common.shelteredliving>).

Koncepce výchovy a vzdělávání hluchoslepých musí být nutně doplňována dalšími službami, jež jsou již zajišťovány jinými organizacemi i částečně odlišnými formami práce, než je tomu v rámci školské přípravy. Péče o mládež a dospělé hluchoslepé osoby v ČR je dnes řešena pouze částečně prostřednictvím dobrovolných sdružení (Ludíková 2001).

U hluchoslepých dětí je narušen rozvoj motoriky a mají problémy s lokomocí. Rodiče mívají sklon nechávat své hluchoslepé dítě na bezpečném místě, aby je uchránili před úrazu. Tak má dítě stále méně možností získávat nové zkušenosti. Odstup od ostatních se tedy zvětšuje (Cardinaux, V., H., Löwe, 1999).

Baňka (2000) uvádí, že překážky a bariéry brání hluchoslepým v lokomoci. Dům se stává často pro hluchoslepé úkrytem a bezpečným azylem, ale současně místem, které ho odděluje od vnějšího světa.

2.1 Rodina – hluchoslepé dítě v rodině

„Rodina – nejstarší společenská instituce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 211).

Dle Vágnerové (2005) je rodina důležitá také z toho důvodu, že dítěti poskytuje základní zkušenosti. Rodina by měla být zdrojem jistoty a bezpečí a dítě ovlivňuje biologicky i sociálně.

Matějček (1986) definuje rodinu jako malou sociální skupinou. Její základní charakteristikou je vzájemná součinnost všech jejích jednotlivých členů. Ti jsou navzájem spjati řadou vztahů, kdy na předním místě jsou především vztahy citové. Rodina s dítětem postiženým je vystavena na rozdíl od rodiny „normálního“ dítěte určitému specifickému nebezpečí, které může snáze ohrozit její vnitřní soudržnost.

Matějček (1992) uvádí, že když se rodičům narodí dítě s postižením, tak je toto dítě víceméně svědectvím o jejich neúspěchu v biologicky i psychologicky pojaté rodičovské roli. Jejich dítě není zcela zdravé a zdatné, neodpovídá představám o „normálnosti“.

Ať již jde o vadu vrozenou, nebo kdykoli získanou, dítě neodpovídá běžnému očekávání. Jinak rodiče přijímají vadu zraku a jinak vadu sluchu či jiné postižení. První reakcí na poznání, že s dítětem není něco v pořádku, je zpravidla úzkost. Jde o stav napětí a nejistoty. Konkrétní formu projevu nachází po určité době v obranných mechanismech. Obranným mechanismem může být např. tzv. popření skutečnosti, hledání viny a viníka.

Nepřekonají-li rodiče tuto obrannou fázi, zůstávají tu s narušenou, někdy i deformovanou identitou, která ovšem nemůže být dobrou základnou pro účinnou pomoc dítěti ani jim samým. Cílem celého procesu, kterým se rodiče nebo jiní vychovatelé s postižením svého dítěte vyrovnávají, je tedy přijetí tohoto dítěte takového, jaké je. Znamená to pro ně dopracovat se identity rodičů postiženého dítěte (Matějček, 1992).

Dle Procházkové (2004) je pro všechny zúčastněné proces učení hned těžší, pokud se do rodiny narodí právě dítě s postižením. Rodiče a sourozenci se musí naučit a přizpůsobit tomu, že je v rodině nový člen. Rodiče mají odpovědný úkol, musí vysvětlit opatrně starším sourozencům, copak to s mladším sourozencem je a co by to mohlo mít případně za následky.

Narození dítěte s hluchoslepotou je non-normativní událostí (tj. životní událostí neočekávanou, nepředpokládanou – např. narození postiženého dítěte, úraz člena rodiny apod.), která se stává stresorem, jenž vnáší změny do rodinného systému. Pro zvládnutí rodinného stresu je důležité realistické přijetí dětských podmínek a prognózy a důležitost efektivního vyhledávání informací a pomoci. Pro některé rodiny není daná situace tak velkou krizí, jak ji mohou vnímat jiné rodiny, protože už se s nějakou krizí ve své rodině setkali, a vědí, jak ji zvládnout, a tak ji neinterpretují jako krizi vůbec (Štěrbová, 2005).

Narození postiženého dítěte představuje pro rodiče zátěž. Je traumatem, které vyplývá z pocitu vlastního selhání v rodičovské roli. Podstatné je, že postoje a chování rodičů k postiženému budou jiné, než kdyby dítě bylo zdravé (Vágnerová, 1999).

Ludíková (2000) dále uvádí, že hluchoslepé dítě v rodině znamená pro rodiče a sourozence nejen fyzickou a psychickou zátěž, ale i významné konsekvence pro jejich sociální situaci. V některých případech, i když rodiče sami akceptují hluchoslepé dítě v jeho svébytnosti, se mohou stydět ukazovat se s ním na veřejnosti. Může se tak stát, že se rodina se svým hluchoslepým dítětem ocitne v izolaci.

Rodinám může pomoci, když budou dobře umět pohlédnout na situaci, ve které se ocitly, a když budou mít někoho u sebe, kdo by jim pomohl s emocemi, s tím, co právě prožívají. K vytvoření optimálního prostředí pro rodinu, v níž se narodilo dítě se zdravotním postižením, by se mělo zajistit, aby se této rodině dostalo dostatečné průběžné podpory. Podpora by měla být směřována ke všem členům rodiny od počátku, od narození dítěte (Štěrbová, 2005).

Pozitivní zvládnání dle Štěrbové (2005) také často závisí na podpoře prostřednictvím rodičovských skupin, jiných rodin v podobné situaci. Dobrý coping je také spojen s faktory jako dobrá komunikace a spolupráce mezi rodiči, adekvátními finančními zdroji a ochotou využívat jich při copingu s postiženým dítětem a fungováním podpůrných systémů. Významnou roli také hraje sociální podpora ve smyslu bezproblémového fungování sociální sítě a emocionální podpory. Pro rodiny s hluchoslepými dětmi by mělo být cílem, aby se setkávali s lidmi, kteří mají podobné zkušenosti s obdobnou krizovou životní událostí.

Dle Ludíkové (2000) se rodiče, kterým se narodí hluchoslepé dítě, mohou stát snadno příliš ochrannými, netrpělivými nebo mohou dítě naopak opomíjet. Často je dokonce ukryváno před ostatními dětmi, což vede k jeho hlubší sociální izolaci. Rodiče by měli svému dítěti ponechat vlastní časový rozvrh, zatímco v něm budou podněcovat sociální rozvoj. V nejranějším věku dítěte je nejdůležitější osobou matka. Stává se ale, že i matka, která již úspěšně vychovává své zdravé dítě, při péči o hluchoslepé dítě selhává.

Jednou z možných příčin vytvářející komplikace je narušení samozřejmé interakce, která plyne z neschopnosti hluchoslepeho dítěte vnímat matku zrakem a obvyklým způsobem reagovat na běžné zrakové podněty. Tato zdánlivá netečnost dítěte může mít hluboké důsledky pro další vztah matky k dítěti. Matce se nedostává zpětné vazby na její láskyplnou péči. U matky tak může dojít k citelnému oslabení motivace věnovat hluchoslepému dítěti nezbytnou citovou vřelost a další kladné podněty. Tato netečnost matce ztěžuje porozumění potřebám dítěte. Bez správného porozumění projevům a potřebám dítěte se pak silně zhoršují i možnosti jeho vhodného výchovného vedení a podněcování (Ludíková, 2000).

Rodiče hluchoslepých dětí začnou po delší době často ve svých citových projevech ochabovat, neboť tyto děti nemohou zpočátku spontánně opětovat city rodičů (Cardinaux, V., H., Löwe, 1999).

Dítě potřebuje lásku rodičů, jejich povzbuzení a společnou činnost, aby opustilo svůj uzavřený svět. Hluchoslepé dítě se ve všech životních oblastech nachází v extrémní závislosti. Je závislé na ochotě a možnostech členů rodiny osvojit si nové komunikační systémy. Pro rodiče je zpravidla velmi obtížné chovat se vůči hluchoslepému dítěti přiměřeně a vyrovnaně (Ludíková, 2000).

2.2 Specifika komunikace hluchoslepých osob

„Komunikace – Sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 111).

Vágnerová (2005) uvádí, že schopnost komunikovat významně ovlivňuje vývoj vztahu s matkou a dalšími členy rodiny. Komunikace je interakcí s jiným člověkem a umožňuje dítěti stát se aktivnějším a samostatnějším.

Dle Opatřilové (2005) je úspěšný rozvoj komunikace závislý na určitých schopnostech a dovednostech neuromotorických, senzorických, kognitivních a předpokládá se jejich vzájemná kooperace. Z důvodu narušení ve všech jazykových rovinách a dalších složek komunikace je proces komunikace u těžce zdravotně postižených výrazně narušen a omezený. Oblast komunikace je důležitá pro celý proces edukace. Komunikativní kompetence u vícenásobně postižených se rozvíjí na úrovni verbální i neverbální.

Komunikace (zejména mluvená řeč) má velký význam pro rozvoj inteligence a celé osobnosti. Dítě prozkoumává své okolí do značné míry prostřednictvím řeči. Řeč je nejvýznamnějším prostředkem, jak představit své vlastní „JÁ“. Poruchy komunikace mohou způsobit komunikační bariéry. Takovou bariérou může být uzavřenost partnera (Kubová, 1996).

Největším problémem, před nímž stojí rodiče hluchoslepých dětí, je nedostatek komunikace s nimi. Příčinou je právě zrakové a sluchové postižení. Přesto je možno vést dítě ke komunikování. Možnosti komunikace je vhodné utvářet tím, že budou mít rodiče k dítěti dobrý emocionální vztah. Dále je dobré strukturovat život dítěte (např. jeho denní program). Doporučuje se při všech činnostech i mluvit, používat a opakovat stále stejné jednoduché věty, používat několik jednoduchých znaků. Hluchoslepému dítěti je nutné dát nejdříve co nejlepší terapeutické vedení.

Přitom je třeba usilovat o zvládnutí předřečových vývojových stupňů, aby bylo dítě dovedeno až ke komunikaci s okolím. Tato komunikace předchází osvojování artikulované řeči, podporuje ho a provází. Může také zůstat jediným komunikačním prostředkem hluchoslepeho dítěte: míněna je tu prstová abeceda (Cardinaux, V., H, Löwe, 1999).

Hlaváčová (2003) uvádí, že způsob komunikace s hluchoslepým člověkem závisí především na rozsahu postižení. Ne všichni hluchoslepi lidé mají úplnou ztrátu zraku a sluchu, v tom případě mohou využívat zbytků zraku a sluchu. Mohou tak číst zvětšené písmo a slyšet pomocí sluchadla. Jinou kombinací je úplná ztráta zraku se zbytky sluchu či naopak – totálně neslyšící člověk se zbytky zraku. V tomto případě se ke komunikaci s okolím využívá Braillovo písmo, znakový jazyk či prstová abeceda. Největší pozornost je třeba věnovat lidem zcela hluchoslepým. Ti se dorozumívají Lormovou abecedou, znakováním ruku v ruce, případně dohodnutými komunikačními technikami.

Majoritní skupina lidí s hluchoslepotou nejprve ztratí jeden ze smyslů (zrak nebo sluch), a postupně nebo náhle v pozdější době přijde i o druhý ze svých smyslů. U této většinové skupiny předpokládáme, že již byla komunikace vybudována. Alespoň z malé části tedy můžeme vycházet z nějaké formy komunikace, např. mluveného slova, znakové řeči, znalosti základních jazykových pravidel, psaného slova či ze znalosti abecedy. U této skupiny se tedy spolu s chybějícím druhým sensorickým smyslem ztrácí možnost používat zaběhlý způsob komunikace a je nutná jistá „rekvalifikace“ na jiný způsob komunikace. V případě vrozené hluchoslepoty se začíná tvořit komunikace úplně od začátku a nemůže být při jejím budování opřena ani o sluch, ani o zrak a nemůžeme navázat na žádné vědomosti (Rosulková, 2005).

Mezi nejčastěji využívané komunikační techniky hluchoslepých osob dle Hlaváčové (2003) patří:

- Znakový jazyk – jde o komunikační prostředek, který je vhodný pro hluchoslepe osoby se zbytky zraku. Verbální komunikace je nahrazena danými znaky. Je to soubor vizuálně pohybových signálů tvořených tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou a horní částí trupu.
- Znakování ruku v ruce – tato metoda je vhodná pro hluchoslepe osoby s praktickou nebo totální slepotou.

Základem komunikace je zde propojení rukou hluchoslepé osoby s osobou, která sděluje informace. Znaky jsou pro tuto techniku upraveny podle individuálních potřeb.

- Prstová abeceda (daktylotika) – komunikační systém vhodný pro hluchoslepé osoby se zachovanými zbytky zraku. Jde o systém znaků tvořených různou polohou prstů jedné či obou rukou.
- Daktylotika do dlaně – poloha a postavení prstů se neznačí do prostoru, jako tomu je u daktylotiky, ale umísťují se do dlaně.
- Braillovo písmo – bodové slepecké písmo, které pro usnadnění a zdokonalení četby nevidomých, vytvořil francouzský nevidomý student Louis Braille. Písmo je určeno osobám s praktickou či totální slepotou. Základem bodového písma je kombinace šesti bodů ve dvou třibodových sloupcích postavených vedle sebe. Sestavením jednotlivých bodů se tvoří konkrétní znak. Čte se hmatem a je určeno především k psanému dorozumívání a získávání informací. Lze ho psát pomocí Pichtova psacího stroje či Pražské tabulky. U osob, které ztratily zrak v pozdějším věku, se Braillovo písmo učí obtížněji.
- Tiskací písmena psaná do dlaně – tuto formu dorozumívání využívají hluchoslepi se ztrátou zraku a sluchu v pozdějším věku. Do dlaně hluchoslepečho člověka se vpisují velká tiskací písmena.
- Lormova abeceda – je jedním ze základních komunikačních systémů hluchoslepých osob. Vytvořena byla hluchoslepým básníkem, filozofem a spisovatelem, rodákem z jihomoravského Mikulova, Hieronymem Lormem. Ke komunikaci se využívá dlaňová strana nejlépe levé ruky. Prsty této ruky je třeba držet napjaté a roztažené. Podle potřeby je možné využívat i dlaně pravé ruky. Dlaňová abeceda je vhodná především pro prakticky či totálně hluchoslepé osoby. Jednotlivé doteky do dlaně odpovídají konkrétním písmenům abecedy.
- Odezírání – čtení ze rtů - je méně využívanou formou komunikace. Hluchoslepá osoba musí mít zachované velmi dobré zbytky zraku.
- Cardinaux, V., H., Löwe (1999) uvádějí vibrační metodu. Tato metoda se nazývá TADOMA – dostala své jméno podle prvních hluchoslepých dětí, které byly tímto způsobem vyučovány: Tad a Oma. Tato metoda spočívá ve vnímání vibrací a svalových pohybů úst, tváří a krku mluvícího. Palec se přiloží na rty, ostatní lehce roztažené prsty položíme od kosti jářmové dolů ke krku.

U nás je jen jednou z celého komplexu metod. Hodí se spíše pro ohluchlé a nevidomé děti.

Výběr komunikačních systémů je individuální. O jeho volbě rozhoduje úroveň vývoje hluchoslepečého, jeho stupeň postižení, doba vzniku hluchoslepoty a individuální potřeby daného jedince. Vybudování komunikačního kanálu je nesmírně důležité pro interakci s okolím. Pokud nedojde k jeho vytvoření, tak to má velmi negativní dopad na celou osobnost daného jedince (Ludíková, 2000).

2.3 Poradenské a sociální služby pro hluchoslepe jedince

Koncepce výchovy a vzdělávání hluchoslepečých musí být dle Ludíkové (2001a) nutně doplňována dalšími službami, jež jsou již zajišťovány jinými organizacemi i částečně odlišnými formami práce, než je tomu v rámci školské přípravy. V současné době není v České republice jediné specializované zařízení pro hluchoslepe mládež a dospělé, které by jim poskytovalo komplexní služby včetně možnosti bydlení a celoroční péče.

Ludíková (2001a) dále uvádí, že péče o mládež a dospělé hluchoslepe osoby v ČR je dnes řešena pouze částečně prostřednictvím dobrovolných sdružení. V České republice je několik neziskových organizací, které nabízí v různé šíři a skladbě své služby hluchoslepým lidem. Mezi tyto organizace patří LORM, Tyfloservis, VIA, Záblesk, Klub přátel Červenobílé hole aj. Všechny tyto organizace mají společný cíl a tím je pomáhat osobám s hluchoslepotou. Některá sdružení se orientují na rodiny s hluchoslepými dětmi a jiná se zaměřují spíše na dospělé. Jednotlivá sdružení pořádají pro hluchoslepe různé akce, kterých se mohou zúčastnit i jejich rodiče či přátelé.

LORM – společnost pro hluchoslepe – se zaměřuje spíše na dospělé. LORM byl založen v listopadu 1991 a byl ustanoven jako občanské sdružení, které sleduje celé spektrum kvalit života hluchoslepečých ve všech věkových kategoriích (Ludíková, 2001a).

Prvotně byla provedena rozsáhlá depistáž. Výsledkem bylo vytipování cca 340 osob s touto kombinovanou vadou. Jednalo se o děti i o dospělé především ve vyšším věku (nad 60 let). V současné době LORM eviduje 142 osob. 88 osobám poskytuje LORM intenzivnější služby. Ostatním jsou pravidelně poskytovány informace (Pačesová, 2004).

Ludíková (2001a) popisuje, že cílem LORMU bylo zpočátku provedení depistáže, zmapování situace hluchoslepých v ČR, vytvoření týmu odborníků (různých profesí), shromažďování informací a literatury. LORM se také snažil o navazování kontaktů v zemích, které již v 90. letech měly bohaté zkušenosti s péčí o hluchoslepé. LORM sleduje problematiku sociálně zdravotní, edukačně rehabilitační, legislativně právní. Dále se zaměřuje na trávení volného času, využívání technických pomůcek a úpravu prostředí, přípravu odborníků a spolupráci s jinými organizacemi. Mezi nejčastější formy práce LORMu lze zařadit vyhledávání klientů, domácí péči, edukačně rehabilitační pobyty, rekondiční pobyty, poradenství, klubovou činnost, osobní asistenci a psychoterapeutickou intervenci.

Tyfloservis, o.p.s. Olomouc – podporuje integraci nevidomých a slabozrakých lidí do společnosti prostřednictvím intervencí zaměřených na nevidomé a slabozraké, dále osoby jim blízké a širokou laickou i odbornou veřejnost. Cílem je vybavit zrakově postiženého člověka staršího patnácti let takovými dovednostmi a informacemi, aby byl schopen v maximální možné míře samostatně naplňovat své životní potřeby (Haiclová, 2004).

VIA – v dubnu roku 1999 část bývalého vedení LORMu založili novou organizaci – sdružení hluchoslepých VIA (Ludíková, 2001a).

Záblesk – je občanské sdružení, které bylo založeno z iniciativy rodičů dětí s hluchoslepotou v září 2001 (<http://www.zablesk.olomouc.com>).

Rečková (2004) definuje Záblesk jako občanské sdružení rodičů a přátel hluchoslepých dětí. Jedná se o dobrovolnou a neziskovou organizaci, která působí v České republice od konce roku 2001. Hlavním cílem této organizace je zkvalitňování péče o dítě s kombinovaným postižením zraku a sluchu, prosazování práv a potřeb takto postižených dětí a zabezpečení jejich životních podmínek v dospělém věku. Dalším cílem je maximální integrace hluchoslepých dětí do společnosti. Organizuje výchovně vzdělávací akce, programy a aktivity pro takto postižené děti a také jejich rodiny. Cílem je také zabezpečení jejich budoucnosti. Rodičům hluchoslepých dětí se Záblesk snaží poskytovat poradenský servis a uskutečnilo se setkání rodičů, dětí a pedagogů. V současné době jsou členy občanského sdružení zejména rodiče takto postižených dětí, pedagogové speciální třídy pro hluchoslepé děti při MŠ a ZŠ pro sluchově postižené v Olomouci a speciální pracovníci, kteří se touto problematikou zabývají.

Klub přátel Červenobílé hole je občanské sdružení, které vzniklo 9.dubna v roce 2005. Klub doposud pořádal především přátelská setkání, která umožňují rozvoj vzájemných komunikačních schopností. Uspořádáno bylo několik společných i individuálních kulturních akcí a týdenní pobytové setkání ve Svratce. V rámci klubu byly návštěvníkům poskytnuty zejména informace z oblasti sociálního poradenství (<http://www.klubpratel.wz.cz/oznameni.html>).

V rámci klubu jsou také nabízeny volnočasové aktivity (např. artedílny, literární dílny, autorské divadlo). Návštěvníci klubu dostávali pravidelné informace díky občasníku „Paprsek ze tmy“. Pobočky klubu jsou v Praze, Brně, Liberci a Ostravě. Služby zajišťují pouze dobrovolníci, kteří jsou speciálně vyškoleni pro tuto práci. Pro svoji činnost mají odpovídající vzdělání s dlouholetou praxí. Klub není vyhraněný pouze pro hluchoslepé osoby, ale je otevřený všem zdravotně postiženým (<http://www.klubpratel.wz.cz/oznameni.html>).

Ve výše jmenovaných neziskových sdruženích pracují zejména dobrovolníci a lidé, kteří mají s problematikou hluchoslepoty určité zkušenosti. Pomáhají hluchoslepým jedincům např. s doprovodem, tlumočením do znakového jazyka či osobní přátelskou návštěvou. Jednotlivé organizace se snaží především zkvalitňovat život jedinců s hluchoslepotou.

2.4 Prostorová orientace

„Orientace v prostoru je proces, při němž člověk určuje na určitém systému souřadnic svoji polohu v prostoru. K tomu je zapotřebí lokalizovat sebe sama v určitém bodě a vzhledem k tomuto bodu prostorově vnímat i okolní předměty“ (Květoňová – Švecová, 2000, s. 66).

Dle Vágnerové (1995) je významným aspektem kognitivního vývoje rozvoj orientace v čase a v prostoru. Pro těžce zrakově postižené dítě se stává orientace v prostoru obtížnější. Pro pochopení prostoru hraje velkou roli jakákoliv zrková zkušenost. Zrakově postižené osoby jsou v této oblasti nejisté. Pro pochopení prostoru hraje velkou roli jakákoliv zrková zkušenost.

Zrakově postižené děti potřebují podle závažnosti zrkové vady vytvořit specifické podmínky, které mu především zajistí samostatný bezpečný pohyb, dobrou orientaci a dodržování zrkové hygieny (Keblová, 1996).

Wiener (1986) prostorovou orientaci a samostatný pohyb blíže vymezuje pojmem mobilita. Mobilita – tedy zvládnutí problémů v oblasti prostorové orientace (PO) a samostatného pohybu (SP) je základním předpokladem samostatného života zrakově postiženého jedince, jeho socializace, začlenění do pracovního procesu i života společnosti vůbec. Problémy v PO SP odlišují těžce zrakově postiženého (ZP) od vidící veřejnosti. Dále způsobují omezené možnosti poznávání objektivní reality a velký vliv mají i na utváření jeho osobnosti. Úspěšnost v každodenní orientační praxi významně ovlivňuje psychický stav zrakově postiženého jedince a přispívá k nezávislosti zrakově postiženého na vidících osobách.

Základní předpoklad, kterým je možné zajistit hluchoslepým kvalitnější život v prostředí, je zvětšit možnosti svobodného jednání (lokomoce) a sestavit a rozmístit objekty a plochy v prostředí takovým způsobem, který by umožnil uspokojovat potřeby (Baňka, 2000).

Květoňová-Švecová (2000) uvádí, že proces orientace v prostoru vyžaduje řešení úkolů, jako je volba směru, udržení směru a dosažení cíle. Do vnímání jsou zapojeny téměř všechny smysly, zejména zrak. Absence tohoto analyzátoru má za následek omezení a komplikaci v orientaci. Nevidomí se proto často těžce orientují v prostoru. Samostatný pohyb je dovednost, kterou je proto nutno cvičit a neustále rozvíjet.

Dle Přinosilové (1999) zraková stimulace významně udržuje přiměřenou aktivační úroveň dítěte. Je zdrojem informací a napomáhá rovněž orientovat se v prostředí.

Výchova prostorové orientace a samostatného pohybu by měla být v centru působení výchovně vzdělávacího procesu u nevidomých a těžce zrakově postižených. Zvládnutí problematiky PO SP je zásadní podmínkou úspěšného a harmonického rozvoje zrakově postižených k prostředí (Wiener, 1986).

Wiener (1986) člení metodiku rozvoje mobility do následujících oblastí. Jedná se o techniky: a) „bez hole“ - chůze s vidícím průvodcem

- bezpečnostní postoje

- kluzká prstová technika (triling)

b) technika dlouhé hole – jde tedy o používání bílé hole.

Hluchoslepý člověk je následkem postižení receptorů již na samém začátku zbaven možnosti vytvořit si obraz o okolí. Tento nedostatek neumožňuje využívat okolí a brzdí také mobilitu v prostředí. Výsledkem je chudá poznávací mapa prostředí. Omezuje se tak rozsah získávaných informací (Baňka, 2000).

Je nutné, aby prostorové orientaci a samostatnému pohybu ve výchovně vzdělávacím procesu zrakově postižených bylo vymezeno samostatné místo, zaručující harmonický soulad a využití vzájemného působení jednotlivých složek výchovně vzdělávacího procesu. I z toho důvodu, že v žádném z předmětů není možno plně rozvinout a upevnit potřebné dovednosti a návyky vedoucí ke skutečné mobilitě zrakově postiženého jedince. Je třeba vytvořit systém výchovy prostorové orientace a samostatného pohybu zrakově postižených (Wiener 1986).

Wiener (1986) uvádí, že je tedy nutno stanovit cíle, úkoly a metody výchovy PO SP. Měla by prolínat všemi činnostmi ZP dítěte a její hlavní část by měla být prováděna v rámci mimotřídní práce školy. V jednotlivých předmětech lze spíše vytvořit určité předpoklady pro rozvoj orientačních a pohybových schopností. Úkolem PO SP je takto vytvořené předpoklady využívat a dále je rozvíjet ve vzájemném, komplexním působení. Za cíl si výchova PO SP klade dosažení co nejvyššího stupně mobility, odpovídajícího schopnostem ZP jedince.

Pro osoby zcela nevidomé jsou povrchy (většina je umělým výtvořem) zcela neviditelné, nebo jen potenciálně vnímatelné. Nevidomý člověk se po několika bolestných kolizích naučí fobické reakci, která ho následně odrazuje od lokomoce a i od možnosti vizualizace. Prostorová orientace je u těchto osob velmi důležitá (Baňka, 2000).

Od roku 2001 mají hluchoslepe osoby důležitou pomůcku pro pohyb po veřejných prostranstvích, ulicích, na přechodech, a to červenobílou hůl. Doposud používali hluchoslepi lidé hůl bílou, ta označuje osobu nevidomou. Toto označení ale nebylo dostatečné. Díky holi s bílými a červenými pruhy o šířce 100 mm se nyní hluchoslepi pohybují bezpečněji. Červenobílá hůl informuje veřejnost o tom, že má před sebou hluchoslepeho člověka a je symbolem ztížené komunikace (Hlaváčová, 2003).

Květoňová – Švecová (2000) uvádí, že na klienta jsou kladeny následující požadavky:

- omezování odchylek do přímého směru,
- odhad vzdálenosti,

- odhad úhlu,
- výchova k vnímání sklonu dráhy,
- výchova k vnímání zakřivení dráhy,
- rozvíjení sluchové orientace,
- rozvíjení smyslu pro překážky,
- chůze po schodišti,
- posilování stability zrakově postiženého jedince.

Prostorová orientace a samostatný pohyb ZP se týká naprosté většiny osob klasifikovaných jako hluchoslepí, neboť tito jedinci disponují omezenými, přesto využitelnými potenciály zrakového, sluchového či obojího čítí nebo alespoň zkušenostmi dříve získanými na jeho podkladě. Schopnosti a výkony v PO SP se mohou individuálně pohybovat od nácvičku pohybu v interiéru až po samostatný pohyb ve známém i neznámém prostředí. (Wiener, 1986).

3 Edukace hluchoslepých žáků, koncepce výchovně vzdělávací péče

Vzdělávání hluchoslepých je velmi specifické a náročné, např. na komunikační techniky a systémy (Štrébllová, 2002).

Učit se není pro hluchoslepé děti jednoduché. Kombinované postižení (souběžné postižení více vadami) obou smyslových orgánů – ucha a oka – působí silně retardačním způsobem na jejich celkový vývoj (Cardinaux, V., H., Löwe, 1999).

Žák (dítě) s kombinovaným postižením by měl být vždy vzděláván podle programu, který odpovídá druhu a stupni jeho postižení (Janovský, 2006).

Dle Suralové (2000) systematické výchovně vzdělávací působení zvyšuje možnost hluchoslepých aktivněji se zapojit do společnosti zdravých lidí. Způsob, který si tito jedinci zvolí, se vyznačuje vysokou mírou variability, která je dána širokým spektrem jednotlivých komponent jejich postižení.

Jakékoliv závažnější smyslové postižení dle Vítkové (1993) ovlivňuje osobnost dítěte a jeho psychický vývoj. Rozvoj postiženého dítěte je více závislý na působení prostředí – rehabilitaci, odpovídající výchově a vzdělání. Pro postižené dítě je z mnoha důvodů obtížnější stát se nezávislým a samostatným. Čím je vada závažnější, tím více může narušit psychický vývoj dítěte. Hlavním úkolem speciálně pedagogického působení je rozvíjení kompenzačních systémů.

Nástup do školy je v životě dítěte (i celé jeho rodiny) důležitým sociálním mezníkem. Tato role představuje změnu životního stylu a také zvýšení nároků (Vágnerová, 1997).

Ludíková (2000) uvádí, že koncepce výchovně vzdělávací péče o hluchoslepé byla v České republice vytvořena na základě studia zahraničních zkušeností a výzkumné činnosti týmu pedagogických pracovníků. Koncepce má napomoci překonat propast, která existuje mezi hluchoslepy a jejich okolím. Cílem je nejen vychovat maximálně samostatné hluchoslepé jedince (samozřejmě s ohledem na jejich postižení), ale i vytvořit pro ně takové životní podmínky, které zajišťují v co největší míře jejich zapojení do společnosti zdravých lidí. Celá koncepce edukace hluchoslepých dětí by měla vést k opuštění segregačního pojetí péče o tyto jedince s cílem zapojit je do integračního procesu.

Dle Souralové (2000) by měla koncepce poskytovat výchovně vzdělávací péči hluchoslepým jedincům od narození až do dospělosti prostřednictvím individuálních programů, které vychází z učebních plánů a osnov příslušného vzdělávacího stupně. Vzdělávání se člení do tří stupňů – nižšího, středního a vyššího – školní docházka je u těchto žáků desetiletá. Žáci navštěvují speciální třídu pro hluchoslepé děti při Základní škole pro sluchově postižené v Olomouci. Tento systém navazuje na počáteční výchovu a přípravný ročník, který je určitým spojovacím článkem mezi ranou výchovou a školou. Třída pro hluchoslepé umožňuje individuální tempo přípravy a usnadňuje zvládnutí stanovených požadavků v souladu s respektováním rozdílného stupně sensorického postižení jednotlivých žáků.

Hluchoslepé děti se vzhledem k postižení zraku (slepota) nemohou přiměřeně rozvíjet ve škole pro neslyšící, stejně jako pro postižení sluchu (hluchost) nemohou být ve škole pro nevidomé (Cardinaux, V. a H., Löwe, 1999).

Zrakové postižení či úplná ztráta zraku ovlivňují výběr metod výuky, a to především v činnostech s převažující zrakovou a pohybovou činností, kam patří psaní, čtení, výtvarná výchova, tělesná výchova, pracovní výchova a hudební výchova (Keblová, 1996).

Volba adekvátní vzdělávací cesty dle Ludíkové (2002) je pro daného jedince velmi důležitá. V této fázi hraje významnou roli rodina, ale neměla by se rozhodovat bez dostatečného množství informací o dalším vývoji dítěte. Rodiče by se měli spojit s odbornými pracovníky. Diskuse s rodiči nad další cestou je třeba považovat za nezbytné. Odborníci by měli velmi pozorně naslouchat zkušenostem jednotlivých rodičů, jejich názorům a poznámkám. Dítě by mělo být vychováváno a vzděláváno podle individuálního plánu. Na tvorbě tohoto programu, jeho plnění a kontrole se podílí celý tým osob, které jsou v kontaktu s daným dítětem a dobře znají jeho specifika.

Není dobré ponechávat děti pouze v péči rodiny. Zkušenosti totiž ukazují, že tyto děti nedosahují v žádné oblasti takového stupně rozvoje, kterého jsou schopny. Při zařazování dětí do příslušné formy péče je třeba vždy vycházet ze situace rodin a zvolit tu variantu, která je pro rodinu i dítě nejoptimálnější (Ludíková, 2000).

Nezbytná volba vyučovacích obsahů se uskutečňuje především z hlediska jejich důležitosti pro život. Cílem je samostatnější utváření života a obohacování života hluchoslepeho dítěte (Ludíková, 2001b).

Hodnocení a klasifikace žáků by měly žáka stimulovat tak, aby pracoval na maximální hranici svých možností, která se však u každého hluchoslepého žáka pohybuje v jiné dimenzi. Proto je vhodné doplňovat klasickou pětistupňovou škálu slovním hodnocením, které je schopno podrobněji a konkrétněji posoudit stupeň rozvoje osobnosti žáka nejen po stránce kognitivní, ale i sociální a emocionální (Ludíková, 2000).

Základ koncepce tvoří dle Ludíkové (2000) existence speciálních zařízení poskytujících výchovu a vzdělání hluchoslepým dětem od předškolního věku až po dospělost. Tato odborná péče je vždy realizována formou individuálních programů, které vycházejí z učebních plánů a osnov příslušného stupně přípravy. Nedílnou součástí koncepce je poradenský servis, který je určen nejen hluchoslepým osobám, ale i jejich rodinám a osobám, které se s nimi dostávají do styku.

Koncepce zahrnuje:

- zřízení speciálních tříd pro hluchoslepé – ty by měly navštěvovat děti, které nutně potřebují odbornou speciálně pedagogickou péči. Maximální počet žáků v jedné třídě jsou čtyři. Na jedno až dvě děti by měl být jeden vysokoškolsky vzdělaný pedagog se specializací surdopedie či tyflopédie,
- zřízení speciálně pedagogického centra pro hluchoslepé, jehož úloha je nezastupitelná jednak při provádění depistáže, diagnostikování dětí, doporučování forem zařazení dítěte do koncepce výchovy a vzdělávání hluchoslepých a při poradenské činnosti pro rodiny s hluchoslepými dětmi,
- zajištění ambulantních pobytů ve speciálních třídách pro hluchoslepé děti,
- spolupráci speciálně pedagogického centra pro hluchoslepé s ostatními speciálními zařízeními, kde jsou umístěné hluchoslepé děti,
- ambulantní péče v rodině (Ludíková, 2000).

Na edukaci hluchoslepých dětí se podílí mnoho faktorů a osob. Nutná je vzájemná spolupráce rodičů hluchoslepých dětí se školou a odborníky v problematice hluchoslepoty. Cílem je vychovat co nejvíce samostatné jedince a vytvořit pro ně takové životní podmínky, které zajistí v maximální míře jejich zapojení do společnosti zdravých lidí. (Ludíková, 2000).

3.1 Raná péče, specifika přípravného ročníku

Ludíková (2001b) uvádí, že počátkem veškeré pedagogické práce s hluchoslepým dítětem je vytvoření sociálně-emocionálního vztahu. Raný dialog mezi dítětem a matkou obsahují základ a podmínky pro budoucí vývoj dítěte. Matčino tělo je pro dítě bezpečím a středem jeho životní sféry. Hluchoslepé dítě v důsledku svého duálního sensorického postižení nemá možnost samo vazby s matkou vytvářet. Cílem je vytvořit citovou vazbu, která jej bude motivovat, aby na dospělého reagovalo.

Počáteční vývoj zrakově postiženého dítěte je na rozdíl od dětí se sluchovou vadou opožděn. Kojenec, který nevidí, je velmi značně podnětově ochuzen. V důsledku nedostatku stimulace se snižuje jeho aktivita. Dochází k opoždění jeho motorického vývoje, neboť zrakové podněty jsou důležitým impulsem pro jeho motorické aktivity a zraková orientace v prostředí podporuje rozvoj lokomoce (Vítková, 1993).

Vrozeně hluchoslepé dítě je extrémně pasivní a neprojevuje touhu po kontaktu s předměty ani subjekty. Rozvíjí se u něj jen stereotypní způsoby chování (Souralová, 2000).

Závažnější porucha sluchu je dle Vítkové (1993) příčinou opožděného a narušeného vývoje řeči a negativně ovlivňuje rozvoj všech poznávacích procesů a socializace. Počáteční vývoj sluchově postiženého není výrazně opožděn, zřetelnější odchylky se projevují až v pozdějším věku. Hluchoslepé dítě je více omezeno ve svých možnostech, než kdyby trpělo omezením pouze jednoho z těchto dvou smyslů. Techniky, které se používají v programech pro nevidomé či neslyšící, se zakládají právě na intenzivním využívání toho smyslu, který jim zbývá. Proto je třeba při výchově hluchoslepého používat jiných metodik, založených na intenzivnějším zapojování nejen možných zbytků zraku a sluchu, ale i jiných smyslů, především hmatu. Výuka hluchoslepého dítěte musí být utvářena přehledně. Zpočátku je důležitá časová pravidelnost a malé učební kroky v pochopitelném sledu.

V batolecím věku se rozvíjí řeč, která se zpravidla u zrakově postiženého dítěte rozvíjí normálně a nedochází k opoždění. Kompenzuje nedostatek zrakových podnětů a umožňuje kontakt s okolím. Na základě řeči se rozvíjí i ostatní poznávací procesy. V tomto věku dochází k zaostávání pod vlivem zpomalení rozvoje motoriky a obtíží v orientaci v chůzi. Hra je u nevidomých batolat značně stereotypní (Vítková, 1993).

Vítková (1993) dále popisuje, že u sluchově postižených dětí v batolecím věku se vlivem nedostatečného rozvoje řeči opoždí i vývoj dalších poznávacích procesů a sociální adaptace. Děti mají méně informací a zkušeností. Zaostává i vývoj hry, který je chudší. Dítě má obtíže v komunikaci s okolím.

U hluchoslepých dětí je třeba účelné pomoci, aby se vzbudila a udržela jeho ochota a připravenost k učení. Často je obtížné poznat pocity a myšlenky hluchoslepých. Poznávání či učení je vývojovou oblastí, na niž má hluchoslepota velký dopad. Hluchoslepé dítě má k získávání informací jen oslabený cit na dotyk, čich a chuť. Učení se výrazně mění (Ludíková, 2001b).

Ludíková (2001b) dále uvádí, že malé hluchoslepé děti se samy neodvážejí prohledávat a prozkoumávat své okolí. Chybí jim zvědavost a motivace setkávat se s novými situacemi. Neschopné volně se pohybovat, objevovat svět se hluchoslepé dítě vzdaluje a vyhýbá kontaktu s okolím. Hluchoslepé dítě není schopno se učit napodobováním.

Vytvoření základů sociální interakce umožňuje rozvoj spontánní aktivity hluchoslepeho dítěte (Souralová, 2000).

Cardinaux, V, H., Löwe (1999) zdůrazňují, že u hluchoslepých dětí je nutné zachovávat denní režim. Vytvoření stabilní každodenní rutiny se stává výchozím bodem programu sebeobsluhy, rozvoje spolehlivých návyků týkajících se jídla, spánku, hygieny. Malé dítě se učí na základě své vlastní činnosti.

Toto dítě se nenaučí, na co si nesáhne nebo co mu není vysvětleno. Používání pravidelných postupů, gest, pokynů a signálů, které dítěti s duálním sensorickým postižením napomáhají předvídat, co se bude dít, je velmi důležité. Hluchoslepé dítě se postupně učí, že se splnění nějakého přání dá dosáhnout určitými projevy nebo účelnými pohyby. Hluchoslepé dítě nemůže bez pomoci dosáhnout žádného komunikačního systému. Zpravidla se nejdříve provádějí pokusy o dorozumění mimikou a gesty. Později jsou mu nabídnuta k rozšíření jeho komunikačních možností meziregionální dohodnutá gesta neslyšících. Co nejdříve se začne používat řečových znaků (Ludíková, 2001b).

Dle Vítkové (1993) se předškolní děti – pohybují ve známém prostředí samy, osvojují si, i když zpozděně základní návyky sebeobsluhy. Zrakově postižené dítě v předškolním věku má vlivem sensorické deprivace menší příležitost k paměťnému vštěpování.

Myšlení nevidících je u malých dětí ovlivněné nedostatečnou smyslovou zkušeností. Rozvoj myšlení je u nich závislý na přiměřeném vývoji řeči. Řeč má pro zrakově postižené velký význam, udržuje kontakt se společností.

Děti se zrakovým postižením vyžadují příliš mnoho nebo málo pozornosti, pasivně čekají na druhé (Nielsenová, 1998).

U neslyšících dětí v předškolním věku je ještě nápadnější nízká úroveň znalostí a omezený vývoj myšlení. Velmi významným smyslem dítěte je hmat včetně pociťování vibrací a uvědomování si vlastních pohybů. Vnímání vibrací ve spojení s taktilním vjemem je mimořádně důležité při výstavbě artikulované řeči, kdy je nutné mnohé hlásky odhmatat. Převažuje mechanická paměť. Pozornost je nezralá. Nedostatek komunikačních možností neomezuje jen rozvoj poznávacích procesů, ale i sociální kontakt (Vítková, 1993).

Veškerá specifika věku a postižení je nutné zohlednit také ve vzdělávání a v období nástupu do školy, tedy i v přípravném ročníku pro hluchoslepé žáky.

Specifika přípravného ročníku

Ludíková (2000) charakterizuje přípravný ročník pro hluchoslepé, který tvoří jakýsi předsunutý článek před třístupňovým vzděláváním hluchoslepých žáků na nižším, středním a vyšším stupni speciální školy pro hluchoslepé. Přípravný ročník je tedy propojovacím segmentem mezi počáteční výchovou hluchoslepých a jejich dalším vzděláváním. Určen je pro žáky s duálním sensorickým postižením, kteří vzhledem k hloubce sluchového a zrakového postižení nebudou moci být vzděláváni v základních školách běžného typu a ani ve speciálních základních školách pro zrakově či sluchově postižené.

Hlavními úkoly přípravného ročníku jsou dle Ludíkové (2000):

- osvojování a automatizace dovedností souvisejících s hygienou a sebeobsluhou,
- utváření základních návyků pro práci ve škole,
- systematický rozvoj aktivního vnímání a koncentrace pozornosti,
- soustavná reedukace kontaktních smyslů pro jejich možné další využití v rámci výchovy a vzdělávání hluchoslepých žáků,
- osvojování komunikativních dovedností v průběhu celého výchovně vzdělávacího procesu – forma komunikace musí být volena individuálně dle možností žáka,

- využití základů zvolené komunikační techniky pro rozšířené poznání a navazování kontaktu s okolím,
- rozvíjení dovedností nezbytných pro výuku čtení, psaní a počítání,
- zvyšování tělesné zdatnosti žáků,
- prohlubování dovedností v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu, v oblasti sebeobslužných činností.

Obsah jednotlivých složek výchovy se dle Ludíkové (2000) částečně překrývá. Pro posílení mezipředmětových vztahů lze složky výchovy spojovat. Při práci s hluchoslepy je nutné, aby učitel kladl důraz na emocionální prožitek žáka. Pro hluchoslepeho žáka je velmi důležité, aby se utvářel pevný systém návyků, jež jsou základem pro reakce v různých situacích.

Je třeba důsledně dbát na každodenní opakování a současné praktické procvičování v běžných situacích, aby žák získané vědomosti, dovednosti a návyky byl schopen uplatnit i v praktickém životě. Absolvent přípravného ročníku je vybaven takovými vědomostmi, dovednostmi a návyky, že může dále bez větších problémů přejít na nižší stupeň speciální školy pro hluchoslepe žáky (Ludíková, 2000).

Počet vyučovacích hodin v přípravném ročníku byl stanoven na 22 hodin týdně. Délka vyučovací jednotky je maximálně 45 minut. Učitel ale může hodiny dělit na kratší úseky dle potřeb hluchoslepých žáků, v situacích, kdy jsou již unaveni, nesoustředěni, neudrží pozornost tak, aby nedocházelo k jejich přetěžování. Učební plán přípravného ročníku pro hluchoslepe obsahuje český jazyk, matematiku, tělesnou výchovu, pracovní vyučování, výtvarnou výchovu, individuální logopedickou péči (Ludíková, 2000).

3.2 Nižší, střední a vyšší stupeň školy pro hluchoslepe

Vágnerová (2005) uvádí, že s nástupem do školy dítě získává nové role. Škola dítěti umožňuje postupnou integraci do společnosti a nástup do školy je významnou fází v procesu odpoutávání ze závislosti na rodině. Škola přispívá k socializaci dítěte jiným způsobem než rodina. Dítě zde získává nové a mnohdy rozdílné zkušenosti, než jaké získalo v rodině.

Dle Matějčka (1996) škola není jen místem, kde má dítě získávat vědomosti, ale je i místem společenského života. Dítě ve škole společensky vyspívá, roste a zraje. Školní věk je doba maximální družnosti, kdy dítěti velice záleží na tom, jaké o něm mají druzí mínění. Je to také období nejrůznějších soutěží, ve kterých se má dítě osvědčit a povznést svoje sebevědomí.

Obsahová náplň jednotlivých předmětů se částečně překrývá, žáci tak mají možnost se seznámit s probíraným učivem v různých souvislostech. Délka vyučovací jednotky na nižším, středním a vyšším stupni je maximálně 45 minut (Souralová, 2000).

Nižší stupeň školy pro hluchoslepy je časově rozvržen do tří let. Je určen pro žáky s duálním sensorickým postižením, kteří úspěšně absolvovali přípravný ročník. Cílem výchovně vzdělávací práce na nižším stupni je vybavit žáky takovými vědomostmi, dovednostmi a návyky, aby byli schopni se zapojit do společnosti na úrovni odpovídající hloubce jejich defektu. Při práci s hluchoslepým žákem je nutné, aby učitel kladl důraz na jeho emocionální prožitek a utvářel u něj pevný systém návyků, které jsou základem pro adekvátní reakce v různých životních situacích. Je nutné důsledně dbát na každodenní opakování a současně praktické procvičování v běžných situacích, aby byl žák schopen získané návyky uplatnit také v praktickém životě (Souralová, 2000).

Souralová (2000) uvádí, že absolvent nižšího stupně speciální školy pro hluchoslepy je vybaven vědomostmi, dovednostmi a návyky, které jsou předpokladem pro postup do středního stupně vzdělávání. Má vytvořeny základy komunikačního systému, může tak přijímat informace a navazovat kontakty s okolím. Je schopen na základě pokynů vykonávat jednoduché činnosti, při nichž potřebuje jen občasný dohled. Písemné práce vyhotovuje v černotisku či Braillovu písmu podle typu a hloubky postižení zrakového analyzátor.

Střední stupeň školy pro hluchoslepy je časově rozvržen do tří let. Je určen pro žáky s duálním sensorickým postižením, kteří úspěšně absolvovali nižší stupeň speciální školy pro hluchoslepy. Cílem na středním stupni je vybavit žáky takovými vědomostmi, dovednostmi a návyky, aby byli schopni zapojit se do společnosti na úrovni odpovídající hloubce jejich postižení. Ve všech předmětech a při probírání veškeré látky vychází zásadně z místních podmínek a vlastních zkušeností jednotlivých žáků.

Pro adekvátní zapamatování a uchování nových poznatků dělí učitel probíranou látku na malé úseky a důsledně provádí každodenní opakování a praktické procvičování v běžných podmínkách. Na středním stupni by učitel od žáků měl již vyžadovat jistou míru samostatnosti při plnění známých úkolů. Absolvent středního stupně speciální školy pro hluchoslepé je vybaven takovými vědomostmi, dovednostmi a návyky, jež mu umožňují s ohledem na míru jeho postižení zapojit se do společenského života. Má vytvořen vztah k sobě, svému nejbližšímu i širšímu okolí. Měl by být zcela samostatný v oblasti hygienických návyků a sebeobslužných činností denní potřeby. S mírnou pomocí zvládá základní domácí práce a orientuje se v aktivitách realizovaných v širším okolí. V oblasti prostorové orientace je zcela samostatný ve známém prostoru, v cizím prostředí využívá ještě stále průvodce. Ovládá základní techniky chůze s bílou holí. Má vytvořen komunikační systém, který mu umožňuje přijímat informace z okolí a současně jeho prostřednictvím sdělovat své potřeby (Souralová, 2000).

Vyšší stupeň školy pro hluchoslepé je rozložen časově do tří let a je poslední etapou, v níž hluchoslepi žáci dokončují svou povinnou školní docházku. Je určen pro žáky s duálním senzoryckým postižením, kteří úspěšně absolvovali střední stupeň speciální školy pro hluchoslepé (Ludíková, 2001a).

Učivo kontinuálně navazuje na poznatky a dovednosti osvojené v předchozích letech. Cílem výchovně vzdělávací práce s hluchoslepy na tomto stupni je příprava žáka k co nejvyššímu stupni samostatnosti při zapojování se do každodenního života. Na tomto stupni se projevují rozdíly mezi jednotlivými žáky. Učivo je třeba upravit vzhledem k této skutečnosti tak, aby žák dosáhl přes rozličná individuální omezení co možná nejvyšší úrovně. Výrazně individuální pojetí je zejména v základech společenskovedních a přírodovědných předmětů (Ludíková, 2001a).

Ludíková (2001a) poznamenává, že z výchovných úkolů musí žáci zvládnout především úlohy spojené se sebeobslužnými činnostmi, domácími pracemi. Velký důraz se klade na výchovu k soběstačnosti a tím i socializaci. Realizace stanovených úkolů v praxi je však velmi náročná. Ve třídách je možno pozorovat značné rozdíly u jednotlivých žáků. Vyučující musí obsah vyučování přizpůsobit, to vyžaduje vysokou odpovědnost již při přípravě vyučovací hodiny, při volbě vhodných metod a organizačních forem práce.

Učební plán nižšího, středního a vyššího stupně

UČEBNÍ PŘEDMĚTY	NIŽŠÍ STUPEŇ	STŘEDNÍ STUPEŇ	VYŠŠÍ STUPEŇ
český jazyk	8	8	8
matematika	5	5	5
základy společenských věd	-	1	2
základy přírodních věd	-	1	2
tělesná výchova	4	4	3
pracovní vyučování	4	4	5
výtvarná výchova	1	1	1
individuální logopedická péče	2	2	2
znakový jazyk	-	-	2

Ve výchovně vzdělávacím procesu hluchoslepých žáků je nutné vycházet z individuálních předpokladů a možností daného dítěte. Optimální podpory je dosaženo ve spolupráci s rodiči a dalšími odborníky (Ludíková, 2001a).

3.3 Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Olomouci

Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Olomouci má více než stoletou tradici. Novodobá etapa v historii školy začíná dnem 3.zář 1999, kdy byla slavnostně otevřena nová škola v Olomouci. Bylo vybudováno moderní, účelové zařízení evropského formátu s kapacitou celkem 120 dětí. Součástí školy je mateřská škola, základní škola, internát a speciálně pedagogické centrum (<http://www.sluch-ol.cz/1280x1024/index.html>).

Škola je zařazena do sítě škol Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Navštěvují ji děti se sluchovým postižením bez ohledu na rozsah sluchové ztráty, také děti hluchoslepé a děti s vadami řeči. Součástí školy je mateřská škola, základní škola, internát a speciálně pedagogické centrum.

Podle potřeby rodiny i děti mohou využívat možnosti denního nebo také týdenního provozu (<http://www.sluch-ol.cz/1280x1024/index.html>).

Ludíková (2000) uvádí, že během roku 1993 se podařilo zrealizovat zřízení první experimentální třídy pro hluchoslepé děti v České republice při MŠ a ZŠ pro sluchově postižené v Olomouci – Svatém Kopečku.

Součástí základní školy je třída hluchoslepých dětí

Základní vzdělávání je dětem s hluchoslepotou poskytováno v ZŠ pro sluchově postižené v Olomouci, kde je součástí školy speciální třída pro hluchoslepé děti. Výuka tu probíhá s důrazem na individualitu a jedinečnost každého žáka s hluchoslepotou. Spolu s touto třídou je při škole pro sluchově postižené i speciálně pedagogické centrum. (<http://www.zablesk.olomouc.com/index.php?page=common.primaryschool>).

Třída pro děti s hluchoslepotou při Základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené v Olomouci vznikla ve školním roce 1992/1993 z iniciativy pracovníků Pedagogické fakulty Univerzity Palackého. Do roku 1996 třída pracovala jako experimentální, od tohoto roku se stala pevnou součástí vzdělávacího systému v České republice a jako jediná v ČR nabízí vzdělání pro děti s hluchoslepotou (<http://www.zablesk.olomouc.com/index.php?page=common.primaryschool>).

Třidu navštěvují v současné době čtyři děti, se kterými pracují dva speciální pedagogové. Celkem třídou prošlo šest dětí. Třída také pomáhá s pořádáním diagnostických pobytů tří dětí s hluchoslepotou (ve věku 3,5 – 5 let), kteří jsou klienty Speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené v Olomouci (<http://www.zablesk.olomouc.com/index.php?page=common.primaryschool>).

Školní docházka hluchoslepých žáků je desetiletá. Děti jsou vzdělávány individuálně podle osnov schválených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Současný počet čtyř dětí pracuje ve dvou skupinách. Vedle výuky, která zahrnuje předměty běžné školy, se speciální pedagogové zaměřují především na výchovu sebeobsluhy a rozvoj praktických dovedností. Práce s hluchoslepými dětmi je náročná a je třeba využívat při ní speciální pomůcky jako je např. televizní lupa, kolektivní zesilovací aparatura, light box a pomůcky k rehabilitaci. Děti se účastní sportovních akcí a mimo jiné také každoročního týdenního pobytu v přírodě (<http://www.sluch-ol.cz/1280x1024/index.html>).

Děti jsou vzdělávány dle Ludíkové (2000) podle učebních plánů a osnov, které odpovídají stupni, v němž jsou zařazeny, přičemž jsou vedeny podle individuálních výchovně vzdělávacích programů, které jsou speciálně pro jednotlivé děti sestavovány. Pro tvorbu dobrých výchovně vzdělávacích programů pro hluchoslepé děti je vždy nutné znát přesně možnosti toho určitého dítěte. Optimálnímu stanovení cílů je velmi nápomocna dobrá diagnostika, na které se podílí celý tým odborníků.

Na jednoho vysokoškolsky vzdělaného pedagoga připadají nejvýše dva hluchoslepí žáci. Obdobná situace by měla být respektována i v odpolední výchovné činnosti. Veškerý pečující personál, učitelé i vychovatelé, by měli být speciální pedagogové, protože práce s dítětem s duálním senzoryckým postižením si vyžaduje nejen mít dobrý vztah k dětem, ale i široké spektrum odborných vědomostí a dovedností, které je třeba ve výchovně vzdělávacím procesu s hluchoslepými žáky realizovat. V každé třídě by měl být alespoň jeden pedagog s kvalifikací v oboru surdopedie a tyflopédie. Děti ve speciální třídě pro hluchoslepé pobývají od pondělí do pátku a na víkendy se vrací zpět domů do rodin. Děti jsou odborně systematicky vedeny po celý den. U některých hluchoslepých dětí je žádoucí zpočátku zajistit pobyt ve třídě i pro matku či pečující osobu (Ludíková, 2000).

Docházka se organizačně dělí na tři stupně: nižší, střední a vyšší. Nižšímu stupni předchází přípravný ročník. Členění do stupňů umožňuje učiteli postupovat s žákem individuálně dle jeho potřeb a schopností v rámci dosti širokého intervalu přibližně ohraničeného věkem. Možnost volby individuálního tempa zabezpečuje pro hluchoslepé žáky zvládnutí předpokládaných požadavků (Ludíková, 2000).

Ludíková (2000) uvádí, že obsahová náplň speciální školy pro hluchoslepé je koncipována tak, že absolvent má vypěstovány hygienické návyky, zvládá sebeobslužné činnosti a dovednosti související s pracemi v domácnosti, má vytvořen komunikační systém, jehož pomocí navazuje kontakty s okolím, přijímá jeho prostřednictvím informace a sám ho aktivně využívá v běžném životě.

Dle Ludíkové (2000) dále absolvent zvládá základní formy společenského styku, s různým stupněm dopomoci, podle hloubky svého postižení si osvojuje základní poznatky ze společenskovedních a přírodovědných předmětů a je schopen aplikovat je v běžném životě. Čte a píše s porozuměním (černotisk, Braillovo písmo – dle typu jeho postižení), zvládá předepsané matematické operace včetně jednoduchých slovních úloh, zvládá manipulaci a operace s penězi a měrnými jednotkami.

3.4 Úprava prostředí pro výchovu a vzdělávání hluchoslepých

„Životní prostředí člověka lze tedy vymezit jako tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 99).

Keblová (1996) uvádí, že zrakově postižené děti potřebují podle závažnosti zrakové vady vytvořit specifické podmínky, které mu především zajistí samostatný bezpečný pohyb, dobrou orientaci a dodržování zrakové hygieny.

Baňka (2000) popisuje, že čitelně navrhžené prostředí umožňuje hluchoslepému snadnější percepci prostorových znaků, snadnější učení se prostorovým relacím, snadnější rozvoj prostorového poznávání a na těchto základech umožňuje i vytvářet plány a struktury cílového jednání. Není například možné, aby hluchoslepý člověk byl plně samostatný, nemluvě o profesi, jestliže se nejdříve nenaučí orientovat v architektonickém prostředí (uměle vytvořené, opakem přirozeného prostředí) a pohybovat se v terénu .

K dosažení úspěšného rozvoje hluchosleпého jedince vedle volby optimálního způsobu výchovy a vzdělávání, odborného působení pedagogických pracovníků ve velké míře může napomoci vytvoření takového prostředí, které plně respektuje veškerá specifika, zejména v oblasti vnímání, která jsou spjata s fenoménem hluchoslepoty. Faktory životního prostředí jsou důležité pro schopnost vizuální představitivosti a nejen pro ni, velmi často jsou ale přehlíženy. Osvětlení, barvy a kontrasty, velikost, vzdálenost a čas jsou faktory, které mohou být snadno a často kontrolovány, a právě ony spolu s úpravami místností, kde se pracuje s hluchoslepým dítětem, mohou napomoci dobré orientaci a vytvoření optimálního klimatu pro výchovu a vzdělávání s duálním sensorickým postižením (Ludíková, 2000).

Zrakově postižené dítě (žáka) je nutné umístit do nejpříznivějších světelných podmínek. V případě nevidomého žáka je důležité, aby dítě sedělo v přední části třídy (Keblová, 1996).

Přes skutečnost, že každé hluchosleпé dítě je jiné, je možno stanovit alespoň základní obecně platné požadavky na úpravu vnitřního prostředí, které nemusí být zcela bezbariérové, ale mělo by splňovat základní bezpečnostní parametry s vědomím, že hluchosleпé osoby při své prostorové orientaci využívají specifické techniky.

V místnosti, kde pobývá hluchoslepé dítě, by se mělo využívat zástěn a záclon, aby bylo možné upravovat úroveň osvětlení. Prostor, kde se pohybuje hluchoslepý, by měl být vždy bezpečný, neměly by se na zemi nacházet volně rozmístěné předměty, nábytek je nutné stabilně rozmístit, všechny předměty, které hluchoslepý používá musí mít pevně stanovené místo. Veškeré nápisy, symboly, které označují jednotlivé místnosti, musí být umístěny ve výšce očí hluchoslepeho, dostatečně velké a v kontrastní barvě k pozadí. Reliéfní značení musí být v takové výšce, aby se dalo pohodlně vyhmátnout (Ludíková, 2000).

Konkrétní vybavení třídy pro hluchoslepé žáky musí být dle Ludíkové (2000) vždy přizpůsobeno individuálním potřebám hluchoslepých, kteří danou třídu navštěvují. K základnímu vybavení pro hluchoslepé patří: zvýšené centrální nasvícení, zaclonění oken proti oslnění, samostatné pracoviště pro každého žáka, stolky s úložným prostorem (skříňka, zásuvky) a se sklopnou deskou (úhel nastavení musí odpovídat zrakovému postižení), lampy, tabule černá či tmavě zelená (žlutá křída), optické pomůcky (lupy, televizní lupa barevná), zesilovací aparatura (bezdrátový převod zesíleného zvuku), fonátory, indikátory řeči, zvětšovací kopírka, televize, video, magnetofon, pomůcky pro psaní Braillova písma (Pichtův stroj...), hudební nástroje (klavír, dechové nástroje, bubínek...), relaxační koutek (žíněnka, gymnastický koberec, trampolína, základní tělocvičné náčiní – ozvučený míč, posilovací náčiní, švihadla), suchý bazén, houpací síť, skluzavka, rotoped, kuchyňský kout (lednice, varný panel, dřez, základní nádoby), cvičné panely (textilní panák – šněrování, zapínání,...), montážní panel (vypínače, zásuvky,...), speciální pomůcky pro rozvoj zraku, hmatu, sluchu, čichu a chuti, počítačové pracoviště se speciálním softwarem.

Keblová (1996) uvádí, že v případě dvoumístné žákovské lavice se upravuje pouze její jedna polovina, druhá pevná část se využívá k odkládání speciálních pomůcek, popř. umístění zvětšovací televizní lupy. U zrakově postiženého dítěte je nutné, aby bylo umístěno do nejpříznivějších světelných podmínek. Důležité je zajištění speciálních pomůcek, které umožňují využít buď zbytky zraku, nebo náhradní smysly, především hmat a sluch (zvláště u dětí nevidomých).

Práce s hluchoslepými dětmi je náročná a je třeba využívat při ní speciální pomůcky jako např. televizní lupa, kolektivní zesilovací aparatura, light box a pomůcky k rehabilitaci (<http://www.sluch-ol.cz/1280x1024/index.html>).

Specifické úpravy si vyžadují dle Ludíkové (2000) i učební pomůcky a texty, s kterými mají pracovat hluchoslepí.

V současné době ještě neexistují speciální učebnice pro výuku hluchoslepých žáků a učitelé si musí učební materiál sestavovat sami. Není možné ani využívat učebnic pro zrakově či sluchově postižené. Pojetí učebních textů pro hluchoslepé žáky musí respektovat vzdělávací cíle a specifika učení hluchoslepých, napomáhat rozvoji jejich lokomotoriky a využívat jejich manipulačních dovedností k pochopení učiva.

Možnosti využití zbytků zraku předpokládá speciální písmo, speciální psací potřeby a také úpravu povrchu předmětů. Je nutné převést černotisk do Braillova bodového písma (Keblová, 1996).

Hluchoslepí, kteří disponují dostatečnými zbytky zraku, využívají textů v černotisku, které musí být zvětšeny. Čtení písma je mnohdy vázáno na používání optických pomůcek pro zrakově postižené. Podle aktuální schopnosti vidění je třeba dbát na optimální velikost písma, přehlednou délku celého slovního obrazu, zřetelné členění podle horních a dolních délek a na dobrý kontrast proti pozadí. Hluchoslepí, kteří nemohou zrak využívat, potřebují učební texty v Braillovu písmu doplněné reliéfními obrázky (Ludíková, 2000).

4 Volnočasové aktivity hluchoslepých

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

Dle Matějčka (1996) je dobré, když se zdravé dítě v prvních letech školní docházky přijatelně naučí plavat, jezdit na kole a lyžovat či bruslit. To jsou základní sportovní dovednosti, které jsou mezi dětmi vysoce ceněné.

Tvrdí se, že děti jsou přirozeně aktivní, ale je prokázáno a výzkumy potvrzují, že děti nemají dostatečnou úroveň aktivity, která by naplňovala jejich požadavky na zdravý život a fitness. U hluchoslepých dětí je zřejmé, že jejich denní aktivity jsou ještě v menším poměru, a měli bychom pro ně příležitosti k pohybovým a volnočasovým aktivitám připravovat. Nejen pro ně samotné, ale nejraději pro celé rodiny. Tak, aby se rodina mohla účastnit volnočasových aktivit se svým hluchoslepým dítětem, popř. aby se dítě s hluchoslepotou mohlo účastnit aktivit společně s rodinou. U nás se volnočasové aktivity dítěte s hluchoslepotou shodují většinou se zájmy některého z rodičů. Nabídka všech pohybových aktivit pro hluchoslepe děti není a tak nejsou zájmové kroužky pro hluchoslepe děti. Zatím nejsou odborníci na cílený pohybový rozvoj dětí s hluchoslepotou. Nejčastější volnočasové aktivity rodin s hluchoslepými dětmi jsou v České republice – plavání, turistika, jízda na kole (Štěrbová, 2005).

Rodina pro dítě a mladého člověka zůstává prvním prostředím, které pro jejich volný čas vytváří (či má vytvářet) příznivé podmínky. Způsoby realizace volného času v našich rodinách se však v závislosti na jejím sociálním statusu, životním stylu i vztahu k volnočasovým potřebám dítěte od sebe značně odlišují. Aktivity volného času významně spoluvytvářejí životní styl rodiny a jsou jím zpětně ovlivňovány (Hofbauer, 2004).

Rodiče by se svému hluchoslepému dítěti měli ve volném čase dostatečně věnovat. Společná námaha, společná práce, čas něčemu společně věnovaný, to všechno utužuje rodinné společenství, kterého je u těchto dětí třeba víc než čeho jiného (Matějček, 1996).

Rosulková (2004) píše, že účastníci workshopu „Volnočasové aktivity dětí s hluchoslepotou“ se shodli společně na několika základních bodech, které by měly být nápomocny každému člověku, jenž je v kontaktu nebo plánuje činnost s dítětem s hluchoslepotou. Pro lepší orientaci jsou zásady rozděleny do několika skupin: užitek z aktivit, prožitek z aktivit, směrovost, motivování, komunikace a emoce při volnočasových aktivitách.

Užitek aktivit – důležité je budování vazby a důvěry k druhým. Dítěti bychom měli zprostředkovávat nová poznání a neměli bychom se bát prvotního odmítnutí. Může jít totiž o novou nebo pro dítě neznámou situaci, na kterou si musí nejprve zvyknout. Z volnočasových aktivit vyplývají nové sociální situace, na které děti musí reagovat. Úzká je zde návaznost na komunikaci. Volnočasové aktivity nemusí mít okamžitý užitek. U dětí s hluchoslepotou se efekt z aktivit může objevit později. Je důležitá i psychohygienu vycházející z volnočasových aktivit (Rosulková, 2004).

Prvním bodem dle Rosulkové (2004) je prožitek z aktivit – zde je nejdůležitější taktilní odezva. Dítě může mít z neznámého strach a ten bychom měli postupně odbourat. Prožitek může být diametrálně odlišný od našeho vlastního prožitku (káva, čaj, prací prášek – jsou příliš aromatické).

Směrovost – prvotní určení aktivit – nutné je stálé střídání a tvorba nových činností. Musíme také myslet na místo, kde bude aktivita probíhat (známé/neznámé prostředí, venku/uvnitř). Je třeba dodržovat zaběhnuté základní stereotypy při činnosti a děti udržovat neustále v činnosti (zásobárna jednoduchých aktivit, mít při sobě oblíbenou hračku) (Rosulková, 2004).

Třetí bod definuje Rosulková (2004) jako motivování dětí k aktivitám – děti k aktivitám může motivovat např. zvědavost, vlastní činnost. Děti si často přejí mít člověka jen pro sebe. Postupně navazujeme na oblíbené a známé aktivity.

Komunikace – je důležitá proto, aby dítě vůbec spolupracovalo. Dítě musí mít před zahájením činnosti základní informace o jejím průběhu, aby vědělo, co se bude dít. Komunikace je prostředek, který umocňuje poznatky z volnočasových aktivit (získání nových poznatků, pojmů). Volnočasové aktivity vytváří nové komunikační situace (Rosulková, 2004).

Emoce při volnočasových aktivitách - známé prostředí a lidé navozují kladné emoce. Nutné je znalost dítěte a respektovat vlastní svět dětí. Prázdnost, nejistota před činnostmi vyvolávají negativní emoce – až znemožnění činnosti. Je dobré dopřát dítěti potřebný čas pro zahájení činnosti, nespěchat na dítě (Rosulková, 2004).

Poláčková (2001) uvádí, že kvalita prožívání životního času člověka se dostává do popředí zájmu. Význam mezilidských vztahů v mimopracovním čase narůstá. Volný čas již není pouze prostorem pro relaxaci a oddech, ale je složitým dynamickým systémem širokého dosahu. Naplňování volného času je úzce vázáno na prosazující se hodnotový systém. Jedná se především o rozvoj tvůrčích kulturních a sportovních aktivit, které přinášejí pozitivní prožitky a tlumí konzumní aktivity. Volnočasové aktivity jsou také významné tím, že se v nich učíme brát životní překážky optimisticky.

V civilizovaných industriálních společnostech se dostává do popředí vlastní aktivita a orientace na kvalitu prožívání životního času. Volnočasové aktivity jsou ovlivněny biologickým zráním a jsou odrazem dosažené úrovně sociálního, mentálního a psychického zrání. Kvalitně využívat volný čas je zapotřebí se učit (Poláčková, 2001).

4.1 Akce pořádané pro hluchoslepé

Hluchoslepí jedinci se dle Ludíkové (2001a) vzájemně liší i svým nadáním, schopnostmi a také zájmy. Nezanedbatelné místo by měly zaujímat programy, které nabízejí společné aktivity hluchoslepých s ostatními lidmi. Umožňováním úspěšných zážitků v rámci realizovaných programů se posiluje u mladistvých hluchoslepých sebedůvěra .

Akce pro hluchoslepé se snaží připravovat a realizovat v České republice neziskové organizace pro hluchoslepé. Mezi tato sdružení u nás patří LORM, VIA, Záblesk, Klub přátel Červenobílé hole aj.. LORM – společnost pro hluchoslepé – se zaměřuje spíše na dospělé, občanské sdružení Záblesk nabízí aktivity a různé akce pro hluchoslepé děti. Klub přátel Červenobílé hole připravuje akce pro hluchoslepé osoby od 24 let. Klub uspořádal několik společných i individuálních kulturních akcí a týdenní pobytové setkání ve Svatce. Připravuje do budoucna relaxační pobyt, festivalový pobyt, pravidelná měsíční klubová setkání v Praze a v Brně (Ludíková, 2001a).

Akcí se mohou zúčastnit i rodiče a přátelé hluchoslepých. Nabízeny jsou mimo jiné i rehabilitačně edukační pobyty, výchovně vzdělávací akce a osobní přátelská setkání. Všechny tyto akce umožňují rozvoj vzájemných komunikačních schopností. Hluchoslepí zažívají radost z činnosti a mohou navazovat nové kontakty s lidmi. (Ludíková, 2000).

Kromě dobrovolných organizací pro hluchoslepé organizuje akce pro hluchoslepé také Základní škola pro sluchově postižené v Olomouci. Tato škola pořádá často setkávání rodin sluchově postižených dětí a má mnoholetou tradici. Většinou se jedná o víkendové pobyty nebo letní tábory s různým zaměřením – na sport, turistiku, kulturu apod. Pro žáky školy i jiné děti tyto akce převážně pořádá Oblastní unie neslyšících v Olomouci. Podobná setkání rodin hluchoslepých dětí se pořádají také na Slovensku (Langer, 2004).

Při konání I. konference o hluchoslepých v únoru v roce 2003 se Jiří Langer - ředitel školy pro sluchově postižené v Olomouci se sdružením „Záblesk“ na podnět pana Denise Lolliho dohodli, že uspořádají také nějaké víkendové setkání rodin hluchoslepých dětí. Setkání se konalo mimo školu, aby byla atmosféra uvolněnější a aby mohli rodiče a pedagogové vidět, jak se děti chovají v novém a neznámém prostředí. Náplní setkání byla především rekreace dětí, informace o kongresu o hluchoslepotě v Kanadě a dále vyhodnocení úkolů a závěru z I. konference. V neposlední řadě to byla také výměna názorů a zkušeností při práci s hluchoslepými dětmi (Langer, 2004).

Langer (2004) dále uvádí, že místo setkání se konalo v chatě v Horce nad Moravou. Toto místo bylo vybráno nejen pro pěkné prostředí a okolí ale také proto, že u chaty byly stále s jezdeckými koňmi a volně zde pobíhala i další zvířata – ovce, kozy a psi. Bylo také možné vidět divoce žijící ptáky a zvěř.

Rodiče a pedagogové se zájmem pozorovali, jak se děti adaptují v novém, neznámém prostředí, jak se orientují a jak se chovají např. v restauraci apod. Velkou radost některým působila jízda na koni – tuto zkušenost již měly děti z dřívějších. Mohly si pohladit psy, ovečky a kozy. Rozdíly v „odvaze byly velké. Na chatě si rodiče navzájem sdělovali své dojmy, úspěchy, ale i problémy a těžkosti při výchově svých dětí. Rodiče si mohou navzájem ověřit, zda jsou jejich postupy při výchově a péči o jejich hluchoslepé dítě správné, podobné nebo stejné (Langer, 2004).

Všechny tyto neziskové organizace se snaží pořádat pro hluchoslepe výlety, společné akce, pobyty, výlety aj. Členové jednotlivých sdružení usilují o to, aby hluchoslepí jedinci netrávili volný čas pouze doma.

4.2 Hry pro hluchoslepe

Matějček (1986) uvádí, že hra je přípravou na dospělý život. Hra je činnost, která převládá v dětském věku. Příznačné pro dětskou hru je vážné, hluboké zaujetí, s nímž se dítě této činnosti věnuje. Často zapomene na všechno a chvíli žije v jiném světě. Pro dítě je hra něco příjemného. Dítě se ve hře mnohem učí. Předně objevuje své vlastní tělo. Dítě ve hře také objevuje svět a seznamuje se s věcmi. Hra dítě aktivizuje, drží jeho nervový systém v pohotovosti, cvičí vzrušení i útlum. Hra vede ke cvičení pohyblivosti. Dává však i příležitost ke cvičení smyslovému, ke cvičení orientace na ploše a v prostoru. Rozšiřuje poznání. Dětské hraní by se nemělo tedy podceňovat. Z hlediska dítěte je to práce a navíc má nesmírnou vývojovou a výchovnou hodnotu.

Vágnerová (2005) definuje hru je neverbální symbolickou funkcí. Jedná se o další způsob, který slouží k vyjádření vlastní interpretace reality, postoje ke světu i k sobě samému.

Dle Mišurcové (1980) se hra stává významným prostředkem pedagogickým, protože se ve hře rozvíjejí všechny stránky dětské osobnosti. Hra s dobrou hračkou podněcuje fantazii dítěte a tvořivé myšlení a připravuje také na společný život s ostatními lidmi. Dítě zde získává nové a mnohdy rozdílné zkušenosti, než jaké získalo v rodině. Hračky u dětí postižených slouží jednak volné hře, jednak jsou využívány vychovatelem a lékařem jako léčebný prostředek, který směřuje k odstranění nebo zmírnění defektu.

Mišurcová (1980) dále uvádí, že dítě si hraje, je-li zdravé, ale také je-li nemocné nebo trvale postižené. Důležité je, že hra umožňuje zmírnit dětskou úzkost tím, že vnitřní konflikt převede z reálného světa do představitosti. Hra tak přispívá k vyrovnanosti duševního stavu. Stejně jako u dítěte zdravého a normálního je u dítěte postiženého hra jako výchovný prostředek nezbytná. Děti s poruchami zraku k reedukaci svých vad i pro celkový psychický a motorický rozvoj potřebují hračky, které jsou co nejvěrnějším odrazem skutečnosti.

Děti s poruchami zraku jsou omezeny ve svém pohybu, proto potřebují hračky, které rozvíjejí lokomoční motoriku a dávají jim při pohybu jistotu. U dětí s poruchami sluchu se využívá při hrách celá bohatá nabídka hraček, s kterými si hrají zdravé děti.

Většina dětí si začne hrát spontánně, ale u hluchoslepeho dítěte tomu tak není. Proto je třeba činnosti hluchoslepeho dítěte plánovat a chopit se každé možnosti, aby se jeho hraní smysluplně rozvíjelo. Hluchoslepé dítě se učí hrát si. Podněty však musí dlouhou dobu vycházet od rodičů. Je potřeba si s dítětem hrát, musí se mu ukázat, co se s různými podněty dá dělat, cvičit ho, jak si s nimi může hrát. A to mu má přinášet potěšení (Cardinaux, V., H, Löwe, 1999).

Cardinaux, V., H., Löwe (1999) dále uvádí, že je dobré, když si rodiče hluchoslepých dětí sestaví seznam toho, co už dítě dokáže zvládnout. Musí vzít v úvahu předměty v domácnosti, kterých lze použít na hraní: kuchyňské nádobí, kolíčky na prádlo atd. Při každé své práci v domácnosti se doporučuje nechat dítě, ať si hraje na to, že rodičům pomáhá. Na zahradě mohou rodiče připravit pro dítě bezpečné místo na hraní, aby si mohlo hrát pohybové hry. Možná, že si tam bude moci hrát se sourozenci nebo s dětmi ze sousedství, od nichž získá mnoho podnětů. O víkendech může hrát dítě s jedním z rodičů např. pohybové hry v lese nebo ve vodě, anebo na výletech objevovat něco nového. Dítě přitom sbírá nové sociální zkušenosti, vidí, co dělají ostatní, navazuje s lidmi přátelství, učí se styku s nimi. V přírodě se také učí hrát si s vodou, pískem, se zemí, s květinami, s trávou, s dřívky, kaménky, šiškami a s různými podobnými věcmi a předměty.

Hračky, které má doma, nesmí být pro dítě nebezpečné. Zacházení s hračkami se musí dítěti ukázat jako hra. Toho se může účastnit celá rodina. Jen tak objeví hluchoslepé dítě svět her. Po dlouhém úsilí je odměnou to, že se u dítěte objeví první projevy spontánního hraní (Cardinaux, V., H, Löwe, 1999).

Newman (2004) doporučuje dopřát postiženému dítěti dostatek příležitostí k tomu, aby mohlo poznávat věci kolem sebe a hrát si s hračkami. Dítě se zrakovým postižením je důležité informovat o tom, co se děje kolem něho. Hračky je nutné ukládat stále na stejné místo. Vhodné jsou velké, barevné a také hlučné hračky. U dětí sluchově postižených je důležité navázat oční kontakt. Důraz se klade na vnímání vibrací.

Je důležité se připravit. Pokud je určitá činnost „špinavá“, pak by měli rodiče věnovat pár minut času na vhodnou přípravu místa a na ochranu nábytku i koberců, anebo se do této činnosti pustit tam, kde barva či hlína nemohou způsobit žádnou škodu.

Jestliže se dítě zcela zabralo do své činnosti, rodiče by ho neměli přerušovat, dokud si užití materiálu nevyzkouší k plné své spokojenosti. Činnosti by měly být voleny nejprve jednoduché a nekomplikované. Omezený dohled bude nutný, jestliže dítě používá umělecký materiál (Cardinaux, V., H., 1999).

4.3 Sport a rekreační aktivity hluchoslepých

V posledních letech došlo k prudkému rozvoji sportu zdravotně postižených a celkově vzrostl zájem o tuto problematiku, což souvisí se snahou civilizovaných společností a samotných postižených o integraci. Zrakově postižení chtějí mít v životě stejné zážitky jako zdraví lidé. Zkrátka žít citově bohatým a plným životem, nebýt opuštěn a ponechán depresím ze svého handicapu. K tomu je třeba vytvořit určité podmínky. Zrakově postižené děti, mládež a i dospělí trpí nejen nedostatkem pohybu jako mnozí zdraví, ale u těžkých postižení často až pohybovou deprivací (Kolektiv, 1998).

Zvyšování tělesné zdatnosti a získávání pohybových dovedností i návyků se v různých rovinách pozitivně odráží v praktickém denním životě i v psychice zúčastněných. Je třeba, aby si zvláště nevidomé děti, vyrůstající v situaci informačního deficitu a nedokonalých představ, již v dětství vyzkoušely různá sportovní odvětví a mohly si z nich tak vybrat to, které u nich eventuelně přeroste v celoživotní zálibu. Sport osob se zrakovým postižením postupně přestává být kuriozitou. Se zvětšujícím se počtem závodníků a soutěží nastala nutnost objektivního poměrování sportovních výkonů u různě zrakově postižených sportovců (Kolektiv, 1998).

Keblová (1996) popisuje, že tělesná výchova u zrakově postižených dětí je velmi vhodným léčebným a rehabilitačním prostředkem. Pro všechny zrakově postižené děti má mimo jiné význam také pro nácvik koordinace pohybů, prostorové orientace, lokalizace, pohybové jistoty. Její obtížnost spočívá v omezené možnosti kontroly zrakem. Do hodin pohybových aktivit se zařazuje házení a chytání ozvučených míčů, cviky rovnováhy a pohybové hry. Pokud učitel zařadí cvičení na náradí, musí mu předcházet seznámení s náradím zrakem i ohmatáním. Z lehkootletických disciplín se doporučuje běh, u nevidomých i skoky. Běhat lze za ozvučeným cílem (hlas učitele, rolnička apod.) nebo s trasérem (vidoucí spolužák běží trasu před běžcem, po trase vyznačené např. napnutou gumou).

Jedním z úkolů tělesné výchovy ZP dětí je i výcvik základů prostorové orientace a samostatného pohybu. Jedná se o odhad vzdálenosti, vnímání sklonu dráhy, rozvíjení smyslu pro překážky, nácvik chůze s bílou holí, s vidoucím průvodcem.

Mezi obecně dostupné aktivity nevidomých osob patří **jóga** a **strečink**. Delší nácvik vyžaduje džezgymnastika, pro děvčata by však mohla být nejen výbornou zábavou, ale i vhodnou přípravou před tanečními. I oblast **tance** samotného skýtá mnohé možnosti. Za velmi vhodný prostředek k všestrannému pohybovému rozvoji nevidomých je považováno **cvičení na nářadí**. Obecně platí, že o každém nářadí, na němž má cvičit, musí mít nevidomý předem dokonalou představu. Je to důležité jak z hlediska bezpečnosti, tak z hlediska rozumového vývoje. Pokud jsou již děti dostatečně silné, lze začít cvičit i na visutém nářadí. Z hlediska protiúrazové zábrany však nesmíme zapomenout ani na to, že některé děti, přestože mají lékařem povoleno na nářadí cvičit, z něj nesmějí seskakovat. Cvičení na trampolíně je také možné provozovat. Ze začátku se výsledky obvykle rychle zlepšují, což dodává cvičícím potřebnou sebedůvěru. Judo je u nás dosud málo rozšířeno, i když ve světě je u těžce zrakově postižených běžné a pro nevidomé je paralympijským sportem (Kolektiv, 1998).

Pilířem fyzického rozvoje je asi **lehká atletika**. **Běhat** lze nejlépe s průvodcem (trasérem). Sprint patří k nebezpečnějším sportům. Při skoku vysokém se neskáče přes laťku, ale přes gumu, je třeba si odkrokovat rozběh. Gumu lze ozvučit (např. rolničkami). **Plavat** lze běžným způsobem. **Plavání je pro nevidomé je jednou z aktivit, která je vzhledem k relativní bezpečnosti pohybu ve vodě obzvláště významná** (Kolektiv, 1998).

Lyžování se doporučuje spíše **na běžkách**. Nese s sebou sice určité problémy, ale po zvládnutí základní techniky lze za trasérem (průvodcem) běžet (v dobré vodivé stopě) velmi dobře. Konají se pravidelné běžecké závody. V zahraničí se závodí i v jiných disciplínách (Kolektiv, 1998).

O **vodním lyžování** se zatím dovídáme pouze ze zahraničí. Obvyklé je také **bruslení** na kolečkových nebo běžných bruslích. **Cyklistika** na klasických **tandemech** nebo spřažených **dvoukolech**. Dlouhou tradici mají ve Svazu zrakově postižených sportovců **kuželky**, kde nevidomý stojí při vrhání koule čelem ke kuželníku rozkročmo nad středovým pásem. **Ježdění na koni** je velmi oblíbeno (Kolektiv, 1998).

Vodáctvím myslíme vedle vodní turistiky na kánoích hlavně **rafting**, v cizině se jezdí spíše na **dvoukajacích**. Možné by jistě společně s vidícími bylo i **veslování**. Na vodě lze také surfovat. V zahraničí se jezdí na dvou- až třisurfech. V některých přímořských státech jsou pro nevidomé pořádány i pobyty na velkých plachetnicích. **Lezectví** s horním jištěním, zvláště pak na umělých stěnách. Oblíbené jsou **míčové hry**. Jde o hry speciální (gólbal, showdown, vyhánění míčů), i aplikované (fotbal, vybíjená, stolní tenis, přehazovaná nebo nohejbal pro slabozraké) Nevidomým hráčům se míče ozvučují (Kolektiv, 1998).

Šachy patří již velmi dlouho mezi četné záliby, kterými zrakově postižení tráví svůj volný čas. Zdokonalování paměti, představivosti, předvídavosti a vůbec celkového uvažování jsou hlavní důležité přednosti této hry. Šachy se hrají s označenými figurkami na reliéfní šachovnici. Každý má šachy své a tahy si hráči vzájemně hlásí (Kolektiv, 1998).

Z hlediska bezpečnosti by bylo vhodné, aby sportovci s těžkým zrakovým postižením sportující mezi zdravou veřejností byli nějak viditelně a raději nápadně označeni. Předejde se tak mnoha oboustranně nepříjemným zážitkům, které by je pak mohly ve svých důsledcích skutečně vydělovat (Kolektiv, 1998).

Na **míčové hry** se klade důraz, protože jejich působení na hráče je neobyčejně všestranné a rychle se přemísťující centrum děje mobilizuje neustále pozornost všech hráčů. **Rollping** je další nezávodní aplikací stolního tenisu pro nevidomé. Vymysleli ji nevidomí a osvědčila se v praxi díky snadnější možnosti vyrobit si stůl třeba na táboře, v ústavu sociální péče a všude, kde je potřeba. Protože se nehraje závodně, nemusí být přesně dodrženy ani rozměry stolu ani pravidla a můžou se přizpůsobit druhu a stupni postižení i vlastním potřebám a možnostem (Kolektiv, 1998).

Zvuková střelba - Střílí se běžnou, avšak upravenou pistolí. Úprava spočívá v tom, že střelec nestřílí ostrými náboji, ale snaží se zasáhnout terč pomocí infračerveného paprsku, na který reaguje optické zařízení umístěné v pistolí. Co se týká **cykloturistiky** nevidomých, tak v současné době už existuje velký výběr nejrůznějších dvoukol v nejrůznějším technickém provedení od závodních přes cestovní až ke skládacím. U dětí je však důležité, aby se naučily jezdit na běžném kole a získaly tím o kole dokonalou představu. Již jako malé může jezdit v sedačce. Dítě si tak zvykne na pocit rychlosti, dotyk větru v obličeji a nový způsob přesunu z místa na místo, možná si jej i oblíbí (Kolektiv, 1998).

4.4 Využívané formy terapie u hluchoslepých jedinců

Důležitou součástí předmětu zájmu české speciální pedagogiky jsou terapeutické přístupy ke klientům. Veškeré terapeutické přístupy aplikují v rámci jednotlivých terapií profesionálové, kteří přitom vycházejí z nejrůznějších zdrojů (Müller, 2005).

Terapeutické přístupy charakterizuje dále Müller (2005) obecně jako takové způsoby odborného a cíleného jednání člověka s člověkem, které směřují od odstranění či zmírnění nežádoucích potíží, nebo odstranění jejich příčin, k určité prospěšné změně.

Psychomotorická terapie je široká škála činností, která přesahuje do ostatních terapeutických aktivit. Jde o terapeutický přístup, jehož cílem je ovlivňování duševních procesů člověka za pomoci tělesné stimulace. Mezi metody a techniky využívané v rámci psychomotorické terapie lze zařadit například pantomimu, tanec, relaxaci, pohybové hry, improvizaci s pohybem apod. (Müller, 2005).

Někteří odborníci pracující s postiženými uvádí, že kulturní aktivita není forma psychoterapie. Jiní ale uvádí, že kulturní aktivity jsou pro hluchoslepe výbornou a vítanou formou psychoterapie. Lze je považovat za psychoterapii podpůrnou. LORM má vypracován systém her a soutěží tak, aby nikdo nebyl pasivní a všichni se mohli programu zúčastnit bez ohledu na své komunikační možnosti. Během pobytu jsou klienti podněcováni k aktivitě a k seberealizaci, a to především při arteterapii, muzikoterapii a dramatické tvorbě. Tato forma pro hluchoslepe klienty představuje způsob určitého společenského vyžití a pomáhá jim také zvyšovat sebevědomí a sebedůvěru. Nenásilnou formou se tak učí potřebné speciální dovednosti (různé komunikační systémy, prostorovou orientaci apod.). Poznávají rozličné materiály, tvary. V menší skupině mohou navázat nové přátelské vztahy. Učí se tvořivé spolupráci. Dostanou se ze své křečovitosti a dochází u nich k celkovému uvolnění a otevření (Pačesová, 2004).

Arteterapie je ve speciální pedagogice dle Müllera (2005) prozatím nejvíce používanou expresivní terapií. Arteterapie totiž maximálně a přitom bezpečně využívá lidské exprese (výrazu). Jinými slovy psychické stavy, dojmy, pocity, nálady zde mohou být přirozeně odhaleny.

Dostálová (2001) uvádí, že arteterapie je v odborné literatuře vymezena jako druh psychoterapie.

Můžeme se s ní setkat ve výchovném procesu, v sociální práci a klinické praxi. Arteterapeuti pracují často ve skupinkách a využívají výtvarné umění jako prostředek ke komunikaci mezi klientem a klienty.

Arteterapeut umožní klientovi sebevyjádření k jeho psychotraumatizujícím zážitkům pomocí výtvarné tvorby. V této souvislosti jde o relaxační činnost, chápat ji můžeme i jako prostředek k rozvoji vnímání, popřípadě sebeuzdravování. V arteterapii spatřujeme těžiště práce v samotném tvůrčím procesu, nikoliv v uměleckém hodnocení vzniklého artefaktu (Dostálová, 2001).

Výraz arteterapie vznikl spojením slov umění a terapie. Arteterapie znamená v širším slova smyslu léčbu uměním pomocí hudby, poezie, prózy, divadla, tance a výtvarného umění (Šicková, 2005).

Šicková (2005) k individuálním cílům arteterapie řadí především uvolnění, vnímání sebe samého, poznání vlastních možností, přiměřené sebehodnocení, motivace, růst osobní svobody, rozvoj fantazie, celkový rozvoj osobnosti. Mezi sociální cíle patří vnímání a přijetí druhých lidí, navázání kontaktu, zapojení do skupiny a kooperace, komunikace, společné řešení problémů, vytváření sociální podpory aj. Arteterapie se úspěšně aplikuje především u dětí, které mají např. emocionální problémy, poruchy pozornosti. U dospívajících může arteterapie pomáhat budovat sociální zručnost, empatii, rozvoj zdravé sexuality. Materiály hrají v arteterapii důležitou úlohu. Jejich hlavní úlohou je klienta zaujmout a stimulovat jeho emocionální růst. Prostřednictvím různých materiálů může potom klient dynamicky vyjadřovat své pocity. Doporučuje se dostatečný výběr materiálů. Např. hlína je vhodným materiálem k pochopení světa a života v souvislostech. Mezi měkké trojdimenzionální materiály patří hlína, písek, plastelína, modurit.

Keblová (1996) popisuje, že výtvarné činnosti zrakově postižených se zaměřují na zdokonalení uvědomělého vnímání, vytváření správných a pokud možno přesných představ o předmětech, prostoru a prostředí., ve kterém žijí. Základním úkolem výtvarných činností je záměrný a účelný výcvik ruky – hmatu, uvědomělého sluchového vnímání, hmatové pozornosti a orientace na ploše i v prostoru. Dítě se učí manipulovat s předměty, poznávat jejich podstatné rysy, později využívat modelů předmětů a jejich grafického znázornění. Při výtvarné výchově se děti učí realizovat své představy různou technikou za použití rozmanitých materiálů, např. papíru, přírodního materiálu, hlíny, moduritu apod. Z výtvarných technik se využívá modelování, tvarování, z kreslicích technik je to kresba fixy, dřívkem, prsty, ale i další techniky.

Práce s hlinou přináší pocity tvarování, formování, dotyku. Práce s hlinou se doporučuje jak u malých dětí, tak u mládeže i u dospělých. Posiluje sebevědomí a sebehodnocení, kompenzuje chybějící respektive poškozený smysl (Šicková, 2005).

Při práci s hlinou se využívá hmat. Hmatáním osoba poznává nejen kvalitu povrchu předmětu, ale navíc s tímto předmětem manipuluje. Výsledkem je schopnost definovat různé kvality předmětů. S výcvikem vnímání hmatem je nutné začít co nejdříve: jeho zanedbání by bylo příčinou vzniku nepřekonatelných překážek dalšího vývoje zrakově postiženého dítěte (Keblová, 1999).

Muzikoterapie je dle Müllera (2005) expresivní terapie, která využívá melodii, harmonii, dynamiku, tempo – čili základní prvky hudebního umění. Důležité přitom je, že hudba sama o sobě působí bezprostředně a intenzivně na člověka. Muzikoterapie má svoji složku receptivní (vnímání hudby) a aktivní (vyvíjení hudební aktivity).

Müller (2005) uvádí, že canisterapie vychází z axiomu, že pes patří mezi spolehlivé a jisté partnery člověka v jeho osamění a nemoci a že je toto partnerství dobrým stimulem pozitivních psychických a sociálních změn. Mezi nejužívanější formy canisterapie patří mazlení se psem, hra se psem a výcvik psa.

Efektivita terapie u hluchoslepých jedinců spočívá v tom, že rozvíjí osobnost jedince, stimuluje jeho emoce, pomáhá mu poznávat sebe samého. Mimo jiné slouží jako relaxace a člověk se má cítit uvolněný. Cílem užívání terapie u hluchoslepých jedinců je zmírnění nežádoucích potíží. Terapie u těchto jedinců má vést k pozitivní změně (Müller, 2005).

5 Empirická část

5.1 Metodologie výzkumu

Systematickým výchovně vzdělávacím působením se zvyšuje možnost hluchoslepých aktivněji se zapojit do společnosti zdravých lidí. Edukační proces hluchoslepých se ale vyznačuje značnou variabilitou a má svá specifika.

Hlavním cílem mé diplomové práce je sledovat právě jedno ze specifíků edukačního procesu, jímž jsou volno-časové aktivity hluchoslepých.

Cíle výzkumu:

Hlavní cíl výzkumu: Analýza volnočasových aktivit hluchoslepých jedinců.

Dílčí cíle výzkumu: Analýza nejčastějších volnočasových aktivit hluchoslepých osob.

Zjistit, s kým tráví hluchoslepi jedinci volný čas.

Analýza sportovních a pohybových aktivit hluchoslepých osob.

Zjistit, jestli se jedinci s hluchoslepotou věnují výtvarné a hudební činnosti.

Stanovila jsem následující **tvrzení**:

1. Volný čas tráví hluchoslepi jedinci nejčastěji s rodinou – s rodiči, se sourozenci či s prarodiči.
2. Mezi volnočasové aktivity hluchoslepých jedinců nepatří práce na počítači.
3. K nejčastějším sportovním aktivitám hluchoslepých osob lze řadit plavání.
4. Hluchoslepi nemají dostatečnou úroveň aktivity a stávají se často závislými na pomoci ostatních lidí.
5. Výtvarná činnost nepatří mezi záliby jedinců s hluchoslepotou.

Tvrzení jsou pravdivá, jestliže platí u více než 50% respondentů.

Diplomová práce je zpracovávána **monografickou procedurou**. Použila jsem techniku **polostandardizovaného rozhovoru a pozorování**. Analýza ze všech úhlů pohledu si vyžaduje užití **kvalitativního výzkumu**.

Analytickou jednotkou se stali hluchoslepí jedinci.

Charakteristika výzkumného souboru:

Samotný výběr dotazovaných nebyl jednoduchý. Bylo to dáno tím, že hluchoslepých osob je v České republice málo a najít hluchoslepé jedince s věkovou hranicí do 30 let bylo nesnadné. Vzhledem k malému počtu zastoupení hluchoslepých osob v České republice výzkumný soubor tvořilo 6 hluchoslepých osob s věkovou hranicí do 30 let. Nejmladšímu dotazovanému bylo 18 let, nejstaršímu 27 let. Účastníci rozhovoru byly dále ve věku 20, 22, 23, 24. Dva dotazovaní mají vrozenou hluchoslepotu. Čtyři dotazovaní získali hluchoslepotu až v průběhu života, převážně v dětském věku. Žádný z účastníků rozhovoru nemá totální hluchoslepotu, u všech dotazovaných se tedy jedná o částečnou hluchoslepotu, kdy je stupeň postižení sluchu a zraku na různé úrovni. Dotazovaní tvoří různorodou skupinu a rozdíly jsou určovány mnohými faktory, např. dobou ztráty sluchu a zraku, formami kontaktu s okolím, stupněm ovládnutí slovní formy řeči.

Při výběru účastníků rozhovoru jsem se obrátila na sdružení rodičů a přátel hluchoslepých dětí – Záblesk (Lubina), na občanské sdružení – Klub přátel Červenobílé hole a na hluchoslepé kamarády. Prostřednictvím Záblesku a Klubu jsem získala celkem 5 dotazovaných, šestý účastník rozhovoru je mým kamarádem. Jednotlivé dotazované dělím z důvodu přehlednosti do několika skupin. První skupinu tvoří 3 dotazovaní, z nichž dva účastníci rozhovoru se stále vzdělávají ve třídě pro hluchoslepé v Olomouci a jeden dotazovaný již vzdělání ve třídě pro hluchoslepé ukončil. Rozhovor s těmito dotazovanými z důvodu jejich závažného stupně hluchoslepoty nebylo možné provést osobně. Rozhovor jsem tedy realizovala prostřednictvím e-mailové pošty s matkami dotazovaných, které odpovídaly na otázky jakoby v pozici svých dětí. Do druhé skupiny patří dotazovaný, který navštěvuje posledním rokem Gymnázium INTEGRA v Brně. Ve třetí skupině jsou 2 dotazovaní, které využívají služeb občanského sdružení Klub přátel Červenobílé hole a studium již ukončily.

Prostředí rozhovoru: u třech dotazovaných byl rozhovor realizován v prostředí kavárny. Další tři rozhovory jsem provedla s matkami dotazovaných prostřednictvím e-mailové pošty.

Způsob administrace rozhovoru: rozhovory, které jsem provedla, jsem zapisovala na záznamový arch.

Způsob analýzy dat: zpracování a porovnání odpovědí na jednotlivé otázky, zaznamenaných v písemné podobě.

5.2 Analýza šetření

První skupinu tvořili tři **dotazovaní Z.** (22 let) , **E.** (18 let), **P.** (23 let), které jsem získala prostřednictvím občanského sdružení Záblesk. Dotazovaní Z. a E. navštěvují **třídu pro hluchoslepé**, která je součástí **Základní školy pro sluchově postižené v Olomouci**. Dotazovaná P. již vzdělávání ve třídě pro hluchoslepé ukončila.

Dotazovaná Z. (22 let) získala hluchoslepotu až v průběhu svého života. Narodila se s praktickou hluchotou, od 19 let nosí brýle korigující krátkozrakost (2 dioptrie). V současné době navštěvuje Základní školu pro sluchově postižené v Olomouci, třídu pro hluchoslepé. Její matka uvádí, že Z. není schopna otázkám při rozhovoru rozumět ani na ně odpovědět, odpovídá tedy na otázky (stejně je tomu u E. a P.) za svoji dceru.

Ve svém volném čase ráda maluje, čmárá. Její matka uvedla, že čas tráví Z. hlavně s rodiči a se sourozenci. Pobývá nejčastěji u babičky nebo venku na dvorku. Když pracuje strýček v dílně či na dvorku, tak mu Z. ráda pomáhá a bere různé nástroje. Babička Z. má psa a zahradu a tam jí většinou s maminkou pomáhá, chodí také společně do lesa. Z. nemá žádnou činnost, které by se věnovala pravidelně. Nejráději si hraje s tužkami. Ve škole nenavštěvuje žádný kroužek. V rámci školy se pravidelně účastní výletů a jezdí na školu v přírodě. Její matka poznamenává, že Záblesk pořádá různé akce a škola tyto akce podporuje. Jedná se např. o setkání rodičů a jejich hluchoslepých dětí, těchto akcí se Z. se svými rodiči účastní. S kamarády se po škole nenavštěvuje. Na hudební nástroj nehraje, ale ve škole v rámci výuky poznává různé hudební nástroje, např. dřívka, triangl, bubínek, malé činely na prst. Na počítači nepracuje.

Ze sportovních aktivit má oblíbené plavání – spíše se jedná o hry ve vodě, nejraději má termální koupaliště a sjede i tobogan. Ve škole jezdí na dvoukole nebo na invalidní tříkolce.

Má také ráda turistiku, především výlety s rodiči do přírody a i výlety do hor, líbilo se jí také u moře. Z. neumí číst, prohlížení knížek ji ale baví a nejvíce se jí líbí obrázky, na kterých jsou zvířata. Vlastní zvíře Z. nemá, je ale nadšená, když k nim od sousedů vleze kočka. V přírodě vezme do ruky i různé brouky a housenky. Do divadla Z. s rodiči nechodí. Jednou zahráli přátelé rodičů u nich doma loutkové divadlo a to se jí moc líbilo. O víkendu se Z. věnuje aktivitám podle programu rodičů. Pomáhá při domácích pracích venku i doma, např. s vařením – podle svých schopností. Z. ráda cestuje a poznává nová města. Cestuje s rodiči autobusem, vlakem, autem. Sleduje při jízdě okolí a lidi. Byla už v Itálii, Maďarsku, Chorvatsku. Cestu zvládla dobře a pobyt taky.

Dotazovaná E. (18 let) se narodila s vrozenou hluchoslepotou. Je nevidomá se zbytky sluchu. Mluvenou řeč nerozlišuje a komunikace probíhá formou znaků do dlaně a na tělo. V současné době navštěvuje Školu pro sluchově postižené v Olomouci, třídu pro hluchoslepé.

Po celý týden je E. ve škole a na víkendy jezdí domů. Matka hluchoslepé E. uvádí, že E. chodí s ní a dalšími členy rodiny na výlety, ráda se koupe v bazénu, jezdí na dvoukole, pohybuje se na zahradě. Aktivity je jí potřeba připravovat, neboť je sama nevyhledává. Ve volném čase pobývá nejraději doma i v přírodě, na zahradě – záleží na počasí, náladě apod. E. nemá činnost, které by se ve volném čase věnovala pravidelně. V rámci školy nenavštěvuje žádný kroužek, její matka však říká, že se ve škole během celého dne připravují pro hluchoslepé děti různé aktivity, aby se děti nenudily. E. se účastní akcí, které pořádá škola. Škola organizuje desetidenní školu v přírodě, výlety, jízdu na koni, exkurze do obchodů – v rámci výuky a poznávání. Matka E. uvádí, že E. je po celý týden ve škole, na víkend jezdí domů. Kamarády nenavštěvuje, žádné mimo rodiny E. nemá.

Hudba jí prý nevádí, na hudební nástroj E. nehraje, její matka poznamenává, že pokud se věnuje s dcerkou muzikoterapii, tak má E. radost. Co se týká sportovních aktivit, tak se E. nevěnuje žádnému sportu, ale cvičí ráda na trampolíně, mezi oblíbené aktivity patří také jízda na koni a ve škole cvičení na nářadí.

Přírodu má ráda a s rodiči chodí na různé výlety. Doma má E. psa, vnímá ho jako dalšího člena rodiny a živou bytost. Pohladí si ho, pokud je jí vedena ruka. Na počítači E. nepracuje.

Divadlo či kino s rodiči nenavštěvuje. Matka E. uvádí, že po nabitém týdnu výuky se E. o víkendu věnuje především odpočinku, procházkám, práci v domácnosti – velice jednoduché práce vycházející z okamžité situace, různé hry, navlékání korálků. Ráda bez obtíží cestuje, rychle se orientuje v novém prostředí. Matka E. poznamenává, že je však E. jedno, kde se právě ocitá. Známa místa si sice zmapuje, ale neví např., že Olomouc je vzdálená 80 km od domova apod. Takové pojmy nechápe. Nedělá jí problémy cestovat jakýmkoliv dopravním prostředkem, je ale nutné odznakovat E., jakým dopravním prostředkem jede. Volný čas tráví také se svojí babičkou a dědečkem. Tráví s nimi čas, pokud jsou na návštěvě oni či E., nebo pokud je potřeba ji pohlídat. Chodí s nimi také na procházky.

Dotazovaná P. (23 let) ukončila ZŠ pro sluchově postižené v Olomouci, třídu pro hluchoslepé. Narodila se s vrozenou hluchoslepotou, neslyší a zrakovou vadu koriguje brýlemi. Může tedy využívat zrak.

Ve volném čase se P. věnuje nejvíce plavání, cvičení, práci na počítači a albu s fotkami. Volný čas tráví nejčastěji s matkou, babičkou, s přítelem matky, příležitostně se strýcem a jeho rodinou. Nejvíce volného času tráví E. doma. Vyvolává fotky, má ráda výlety, každoročně jezdí k moři, byla již ve Španělsku, Chorvatsku, Itálii, Řecku, Bulharsku a Tunisku. Dvakrát až třikrát týdně P. plave, plave velmi dobře. Denně cvičí na posilovacích strojích a na karimatce. Se školou jezdí každoročně do Losin. Dříve: Karlov, Braná, Staré město, Kouty nad Dyjí, Zlaté hory, Chomutov. Ze sportovních aktivit má nejraději plavání. Chodí do přírody na krátké i delší výlety. Sbírá houby a lesní plody. Po výletu zajde P. s matkou ráda do restaurace na občerstvení. Oblíbené má také poznávací výlety – hrady a zámky. O výletech si vede pečlivou dokumentaci. Ráda si prohlíží knížky – zejména o vývoji dítěte, jeho narození apod. Doma má P. kocoura, ale věnuje se mu minimálně, jde spíše o pohlázení a pobavení se nad jeho uličnictvím. Matka P. poznamenává, že P. velmi ráda fotografuje, ráda také pořizuje videozáznamy a vede si dokumentaci v albech i na počítači. Fotky si ráda prohlíží, této činnosti se věnuje prakticky denně. Divadlo či kino s rodiči nenavštěvuje. O víkendu se věnuje stejným činnostem jako ve všední den – plavání, cvičení, výletům, práci na počítači. P. velmi ráda cestuje a poznává nová města.

Cestuje vlakem, autem, autobusem i letadlem. S babičkou cestuje, plave, pracuje na počítači a učí se. Matka hluchoslepé P. uvádí jako neobvyklý koníček své dcery velice vyvinutý cit pro dokonalou dokumentaci svých aktivit a způsobu života. Vše zaznamenává.

Do druhé skupiny řadím účastníka rozhovoru V.. V. znám jeden rok, seznámila mě s ním moje kamarádka. V. získal hluchoslepotu v dětství. Narodil se se zrakovou vadou a stav zraku se nadále zhoršoval. Vzhledem ke své zrakové vadě začal navštěvovat Základní školu pro nevidomé, Hlinky v Brně, přes týden pobýval na internátě a na víkendy jezdil domů. Ve 4. třídě na základní škole se u V. projevila slepota a v páté třídě se objevila vada sluchu. V. na obou uších nosí sluchadla. Mluvené řeči rozumí a sám se verbálně vyjadřuje velmi dobře. V současné době V. navštěvuje čtvrtým rokem **Gymnázium INTEGRA v Brně**, v květnu ho čeká maturitní zkouška. Přes týden je na internátě a na víkendy se vrací domů. V. si podal přihlášku na právnickou fakultu v Brně.

S V. jsem provedla rozhovor a měla jsem i možnost ho v různých situacích několikrát pozorovat. Nejprve uvádím **záznam z rozhovoru**.

V týdnu tráví V. volný čas na internátě s kamarády, navštěvuje také přítelkyni, babičku s dědou a o víkendu je s rodinou. Ve volném čase hraje rád šachy. Šachy ho naučil hrát jeho děda, bylo to ještě v době, kdy V. viděl, dříve tedy používal klasické figurky a šachovnici. V. mi sdělil, že existují speciální šachy pro nevidomé. Hraje se na reliéfním poli s označenými figurkami a jednotlivé tahy si hráči hlásí. V. využívá služeb TyfloServisu a TyfloCentra, kde má také možnost hrát šachy. Dříve se účastnil neoficiálních šachových turnajů. Ve volném čase poslouchá rád hudbu, občas zajde i na nějaký koncert. Na základní škole hrál V. na flétnu a na klavír. V. uvádí, že mu udělalo velkou radost, když si mohl jednou zahrát v kostele na profesionální varhany. Na gymnáziu začal hrát na kytaru, nejdříve s učitelem a nyní hraje sám. V. mi sdělil, že hraje na kytaru hlavně, když se cítí smutný a když má špatnou náladu. Dědeček V. jednou pustil Armstronga, od té doby se V. zajímá o jazz. V. poznamenává, že jazz pomáhá rozvíjet jeho fantazii.

Oblíbenou činností je pro V. četba. Využívá k tomu počítač se speciálním softwarem. Speciální software umožňuje hlasový výstup a texty jsou ozvučené. V. tak může texty poslouchat. Zajímá se o Francii. V. mi sdělil, že si např. na internetu našel stránky autora, který píše o Francii.

Ze sportovních aktivit ho baví cyklistika, jezdí na dvoukole. Na ZŠ hrál stolní tenis. Účastnil se také několika kurzů lyžování, kdy měl u sebe traséra. Dříve jezdil s babičkou na výlety především na Moravu. Výletů se účastnil také v rámci střední školy. Do divadla na různá představení chodí V. dvakrát až třikrát za rok. Líbily se mu slavnosti v Brně na Špilberku. Jednou kreslil barvami na hedvábí. V. říkal, že jeho maminka na to byla hrdá. Jednalo se o expresivní malbu. Navštěvoval také taneční pro nevidomé a účastnil se závěrečného plesu. Dva měsíce má V. vodícího psa. Tráví s ním hodně času. Ráno a po škole s ním chodí na vycházky.

V. uvádí, že způsob trávení na internátě při základní škole a při gymnáziu se podstatným způsobem lišil. Na internátě při ZŠ nebyla nabídka volnočasových aktivit velká a děti si musely z nabízených aktivit vždy nějakou vybrat. V. poznamenává, že se mu často žádná z nabízených aktivit nelíbila a raději by dělal něco úplně jiného. To však nešlo. Na internátě při gymnáziu se situace změnila. Po škole má V. čas pro sebe a nic není nařízené. Po škole se věnuje svému psovi, připravuje se na další den do školy a také uklízí na pokoji. Na internátě se navštěvuje s kamarády. V. uvádí, že má na internátě 5-6 dobrých kamarádů. Do budoucna by chtěl úspěšně složit přijímající zkoušku na právnickou fakultu a navštívit Norska.

V. jsem měla možnost **pozorovat** několikrát v průběhu roku. Byla jsem s ním v kavárně, navštívila jsem závěrečný ples pro nevidomé a několikrát jsem V. dělala doprovod, když potřeboval zavést na určité místo.

Při společné návštěvě **kavárny** mě V. poprosil, jestli bych mu přečetla nabídku nápojů. V sebeobsluze neměl V. žádné problémy. Sám si objednal. Když jsem s V. dělala rozhovor, tak mi velmi ochotně odpovídal na všechny otázky a bylo na něm vidět, že se snaží vzpomenout na všechny volnočasové aktivity, které kdy dělal. Velmi rád hovořil o hudbě, kamarádech a rodině.

V. absolvoval taneční kurz **pro nevidomé** a tančil na **závěrečném plese**. Měla jsem možnost zúčastnit se tohoto plesu. V. tancoval velmi dobře, na parketě se pohyboval bez problémů.

Když jsem V. dělala **doprovod**, tak jsem byla velmi překvapena, jak dobře se orientuje ve městě. Když jsme šli např. od hlavního nádraží směrem k ulici Josefská, říkal mi, kde je jaká ulice a co se kde nachází. Musím říct, že V. se orientoval ve městě i v ulicích lépe než já. Má mimořádně rozvinutý talent pro orientaci v prostoru.

Do třetí skupiny patří dotazovaní J. (24 let) a B. (27 let). Oba účastníci rozhovoru využívají služeb Klubu přátel červenobílé hole.

Dotazovaná J. (24 let) získala hluchoslepotu v 6 letech, je nevidomá, nosí sluchadla. Mluvené řeči tedy rozumí a sama se vyjadřuje dobře. Vystudovala Integrovanou střední školu stavební – obor technickoadministrativní pracovník. Následně si udělala nástavbu Hospodářské a správní činnosti.

Žije s rodiči. Ve volném čase ráda čte (pomocí PC). Oblíbené má pohádky, hodně jich přečetla, když byla malá, četla také Foglara, Javořickou. V současné době čte zejména Nordeny od Patricie Vandenbergové. Jezdí na výlety, baví ji práce s počítačem a ráda se seznamuje s novými lidmi. Volný čas tráví s rodiči a se sourozenci, nejčastěji doma a u babičky. Na základní škole navštěvovala keramický kroužek a hru na flétnu. V současné době na žádný hudební nástroj nehraje. Pravidelně se věnuje čtení a práci na počítači. Dříve se J. věnovala také sportovním aktivitám. Běhala 60, 200, 400 a 800m, skákala do dálky a vrhala koule. S rodiči jezdila na kole. J. má ráda přírodu a poznamenává, že na procházky do přírody se dostane většinou až na pobytech. Na pobyty jezdí v rámci Klubu přátel červenobílé hole, který pořádá pobyty pro hluchoslepe. Zvíře doma nemá. Poslouchá ráda relaxační hudbu – bouřku, déšť, zpěv ptáků, moře. Mezi oblíbené zpěváky patří Iveta Bartošová, Radúza, skupina Nedvědi. Se sestrou chodí do kina, naposledy s ní byla na filmu – Obsluhoval jsem anglického krále a moc se jí to líbilo. S matkou jezdí na výlety autobusem a když s nimi jede tatínek, tak jedou autem. Ráda poznává hrady a zámky. Babičky má J. dvě a většinou s nimi něco čte. Samostatně se J. moc nepohybuje, většinou ji dělá doprovod její matka.

Účastnice rozhovoru B. (27 let) získala hluchoslepotu v sedmi letech. Je zcela nevidomá (pouze světlocit) a má střední nedoslýchavost. Sluchovou vadu kompenzuje sluchadly, nosí je na obou uších. Mluvené řeči rozumí díky sluchadlům dobře. Navštěvovala Zvláštní školu pro nevidomé Jaroslava Ježka, Střední odborné učiliště Aloise Klára obor kartáčník – košíkář, Praktickou rodinnou školu Jaroslava Ježka a Střední odborné učiliště Aloise Klára obor keramické práce.

Ve volném čase B. pracuje na počítači. Jejím koníčkem jsou pletení, tkaní, keramika, knížky, televize, karetní hry pro nevidomé. Karty hraje i na počítači. Ráda chodí na výlety a procházky se svým vodícím psem. Oblíbenou činností je plavání. Velmi ráda má keramiku a keramickou hlínu, nejenom jako práci, ale i jako svoji zálibu. Volný čas tráví B. nejčastěji s matkou, se svým psem a s přítelem.

Navštěvuje se také se švagrovou, s tetou a jezdí za kamarádkou, která vycvičila jejího psa. Ve volném čase jezdí sama se svým psem do nejmenovaného města do sboru, ale není to pravidelné. Ráda jezdí do LORMu, což je společnost pro hluchoslepé. Dotazovaná J. uvádí, že LORM připravuje pro hluchoslepé osoby různé akce, např. s nimi jezdí na výstavy, na výlety, rehabilitačně edukační a rehabilitační pobyty. V LORMu mají hluchoslepí jedinci také svůj klub, kde se konají přednášky na různé téma.

Pravidelně se věnuje B. svému psovi a práci na počítači se speciálním softwarem umožňující hlasový výstup. Denně si přečte poštu, odpoví na e-maily nebo si zahraje na počítači karty. Každý den poslouchá televizi, především soutěže, seriály, ale i zprávy a jiné pořady. Pravidelně jezdí do LORMu a jednou týdně jezdí do jedné nejmenované dílny vyrábět drobné, keramické, dárkové a jiné užitečné předměty. Umí vyrobit i zahradní keramiku. S LORMem se každoročně účastní rehabilitačně edukačních pobytů a kromě toho ještě každý rok jezdí s jednou rodinou od střediska D. na Šumavu, tam chodí na výlety a procházky.

Ze sportovních aktivit ráda jezdí na tandemovém kole. Dotazovaná B. uvádí, že nemá v současné době nikoho, kdo by s ní na dvoukole jezdil. Když chodila do zvláštní školy, tak pravidelně plavala a účastnila se i závodů. Dotazovaná B. poznamenává, že po dokončení první školy se jí už nikdo nevěnoval a neměla tedy s kým chodit plavat. Oblíbenou má turistiku a v zimě jezdí na běžkách. B. čte pomocí počítače, nejraději čte romány, detektivky, poezii a také sbírá básničky. Knížky si stahuje z digitální knihovny přes internet. Kromě svého psa má také ráda koně a jízdu na koních. Umí si na koně sednout a vést ho, pokud vedle ní někdo jde nebo jede na druhém koni. Doma má ještě kočku a také chovala papouška, morče, rybičky.

Dříve se B. pokoušela hrát na flétnu a na kytaru, nyní už ale nehraje. Jen občas si u tety zahraje na klavír. Hudbu poslouchá ráda, má doma CD a spoustu kazet, občas jde i na koncert. O Vánocích poslouchá koledy. Ráda také tancuje. Do divadla chodí dvakrát za rok s matkou. B. je ve sdružení Okamžik a od nich dostává během roku několik nabídek na návštěvu koncert či do divadla.

Ráda cestuje po republice, nejčastěji cestuje autobusem nebo s matkou autem. O víkendy si vybere jakoukoliv aktivitu z těch, které ji baví. Babičku a dědu navštěvuje odpoledne, nejraději si s nimi povídá nebo hraje karetní hry. S kamarády se setkává na pobytech nebo na nějaké soutěži s vodícími psy.

Doplňující informace k výzkumné části:

V rámci výzkumné části diplomové práce jsem pro doplnění informací mimo jiné provedla **rozhovor s paní O. Pačesovou**, která pracuje v občanském sdružení – Klub přátel Červenobílé hole. Všechny odpovědi jsem zapisovala na záznamový arch.

Klub eviduje v současné době 48 osob s hluchoslepotou a zrakovým postižením (patří sem i rodinní příslušníci). V klubu jsou lidé s hluchoslepotou od 24 let – 95 let (nejstarší). Nejvíce zastoupenou skupinou jsou lidé ve věku 50 a 70 let. Pobočky Klubu jsou v Praze, Brně a Liberci. Klub není vyhraněný pouze pro hluchoslepy, je otevřený všem zdravotně postiženým. **Služeb klubu využívají dotazované B. (27 let) a J. (24 let)**. Vlastní prostory klub nemá. Členové Klubu a klienti se scházejí různě dle možností – např. u někoho doma. Paní Pačesová se snaží brát hluchoslepy klienty co nejvíce do „normální“ společnosti a prostředí, tzn. např. do kavárny, tak aby se necítili vyřazení ze společnosti. Když vzala paní Pačesová jednou hluchoslepeho chlapce do kavárny, tak ji řekl: „Teď si připadám jako člověk“.

Klub mimo jiné nabízí hluchoslepým osobám doprovod, tlumočení do znakového jazyka, předčítání, osobní přátelskou návštěvu, právní poradnu ze sociální oblasti, poradenství kompenzační pomůcky.

Klub se zaměřuje na volnočasové aktivity hluchoslepých osob a osob zrakově postižených. V popředí zájmu je arteterapie – hluchoslepi nemohou najít na trhu práce uplatnění a často jsou doma a nevěnují se žádné činnosti. Proto se členové klubu snaží nabízet těmto lidem manuální činnosti, které nejsou příliš náročné a přitom z nich mají hluchoslepi lidé velkou radost. Osoby s hluchoslepotou pobírají invalidní důchod a k tomu si mohou přivydělávat – pracují doma – např. navlékají korálky, dělají deštničky do pohárů. P. Pačesová některým klientům rozváží materiál domů a hluchoslepi tak mohou pracovat doma – většinou pracují s přírodním materiálem. Členové klubu jsou dobrovolníci, kteří pomáhají především hluchoslepým lidem a zrakově postiženým. Navštěvují klienty doma, dělají jim doprovod (např. do divadla, kavárny, výlet,). Klub pořádá také různé pobyty – při doprovodu hluchoslepých osob na výletech a pobytech pomáhají rodinní příslušníci a také studenti. Tato práce je velmi náročná a vyžaduje značnou dávku trpělivosti. Ti, kteří dělají hluchoslepým doprovod, na ně musí neustále dávat pozor.

Na pobytech se většinou dopoledne věnuje pozornost arteterapii, poté oběd a odpočinek a odpoledne se chodí na vycházky – cvičí se chůze, protože hluchoslepi lidé se sami moc neodvažují chodit, mají s chůzí problémy.

Ve volném čase se osoby s hluchoslepotou nejčastěji věnují domácím pracím, hrají kuželky, pink ponk (ozvučený míček), arteterapie, plavání, vycházky, keramice, práci s hlinou, vyšívání (slabozrací). Také rádi pěstují květiny, mají doma zvířata.

Paní Pačesová uvádí, že hudbě a kresbě se hluchoslepí jedinci nevěnují téměř vůbec, ale jsou mezi nimi i výjimky a někteří si také zakoupí CD a poslouchají hudbu. V poslední době hodně hluchoslepých pracuje na počítači. Počítač jim hodně pomáhá. Musí mít speciální software, hluchoslepí tak mohou např.: zvětšovat písmo, používat braillovský řádek, využívat hlasový výstup, ozvučené texty.

5.3 Závěry šetření

Z uvedených šesti výpovědí je patrné, že každá hluchoslepá osoba je specifická a jedinečná, také volnočasové aktivity jednotlivých dotazovaných jsou různé. V literatuře se uvádí, že takto postižené osoby tvoří různorodou skupinu, kde postižení každého jedince závisí na délce projevu smyslového poškození a na jeho stupni.

Dotazovaní uvedli, že **se ve volném čase věnovali či věnují:**

1. cyklistice, turistice (6 dotazovaných)
2. plavání, cestování s doprovodem (5 dotazovaných)
3. práci na počítači (uvedli 4 dotazovaní)
4. poslechu hudby, hře na hudební nástroj, návštěvě divadla či kina (uvedli 3 dotazovaní)
5. tanci, lyžování, domácímu zvířeti, televizi (2 dotazovaní)
6. lehké atletice, stolnímu tenisu, šachové hře, malování, fotografování, vyvolávání fotek, natáčení na videokameru, keramice (po 1 dotazovaném)

Jako **nejčastější volnočasové aktivity** účastníci rozhovoru uvedli:

1. cyklistiku
2. turistiku
3. plavání
4. cestování s doprovodem
5. práci na počítači

Volný čas tráví většina dotazovaných nejčastěji s rodiči a se sourozenci.

Dotazovaná Z. navštěvuje svoji babičku a pomáhá ji s maminkou na zahradě. Také chodí společně do lesa. Matka dotazované E. uvádí, že E. tráví čas s babičkou a dědou, když jsou na návštěvě oni, či E. Babička s dědou pomáhají mamince s hlídáním E. Matka dotazované E. dále poznamenává, že E. tráví čas ve škole s kamarády a o víkendy s rodinou. Dotazovaná P. tráví čas kromě matky a babičky také s přítelem matky, příležitostně se strýcem a jeho rodinou. Dotazovaní Z., E., P. jsou v důsledku závažného stupně hluchoslepoty odkázáni především na pomoc svých nejbližších. Narušená komunikace a obtížné vyjadřování jim znemožňují navazovat nová přátelství a setkávat se po škole s kamarády, jako je tomu u zdravých dětí. Rodina je místo, kde se cítí Z., E., a P. v bezpečí.

Jiná je situace u dotazovaných B., J. a V. Tito dotazovaní díky sluchadlům rozumí dobře mluvené řeči a nemají problém ve slovním vyjadřování. Mohou tedy navazovat nové kontakty s lidmi a jsou ve svém životě nezávislejší a samostatnější než skupina dotazovaných z první skupiny. Účastnice rozhovoru B. se setkává ve volném čase také se svým přítelem, švagrovou a volný čas tráví díky dobrovolným organizacím pro hluchoslepé na různých pobytech a setkáních. Respondent V., který pobývá přes týden na internátě, se navštěvuje po škole s přítelkyní a s kamarády. Čas také tráví se svým psem, s kterým chodí na procházky.

S kamarády se po škole navštěvuje pouze dotazovaný V. Tráví volný čas také s přítelkyní. Ostatní dotazovaní se po škole s kamarády neschází. Ti dotazovaní, kteří chodí do školy, jsou ve třídě se spolužáky. Matka dotazované E. uvádí, že E. je po celý týden ve škole, o víkendech kamarády nenavštěvuje, žádné mimo rodiny E. nemá.

Z jednotlivých výpovědí je patrné, že dotazovaní **nejčastěji tráví volný čas doma**. Matka dotazované Z. mi sdělila, že Z. tráví volný čas také venku na dvorku. Dotazovaná E. pobývá i v přírodě – záleží na počasí a náladě. Dům se stává často pro hluchoslepé úkrytem, kde se cítí v bezpečí, ale současně místem, které ho odděluje od vnějšího světa. V odborné literatuře se setkáváme s názorem, že hluchoslepé dítě se ve všech životních oblastech nachází v extrémní závislosti. V některých případech, i když rodiče sami akceptují hluchoslepé dítě v jeho svébytnosti, se mohou stydět ukazovat se s ním na veřejnosti.

Může se tak stát, že se rodina se svým hluchoslepým dítětem ocitne v izolaci. Často je dokonce ukrýváno před ostatními dětmi, to však vede k jeho hlubší sociální izolaci.

Z šesti účastníků rozhovoru se **pravidelně věnují určité činnosti** čtyři dotazovaní. Dotazovaná P. dvakrát až třikrát týdně chodí plavat. Denně cvičí na posilovacích strojích a na zemi na karimatce. Matka P. poznamenává, že P. si téměř každý den prohlíží fotky, které vyvolala a třídí je pečlivě do alb. Zrakovou vadu P. koriguje brýlemi a může se tedy výše uvedeným činnostem díky zachovanému zraku věnovat. Dotazovaná J. je nevidomá a proto čte s pomocí počítače s hlasovým výstupem. Četba a počítač patří k jejím pravidelným činnostem. Účastník rozhovoru V. uvádí, že se věnuje ve volném čase takovým aktivitám, které ho v danou chvíli zajímají. V. díky sluchadlům dobře slyší, velmi dobře se orientuje v prostoru a je z velké části nezávislý na pomoci ostatních. Jeho samostatnost mu umožňuje starat se o svého psa, kterého má V. na internátě. Každý den s ním V. chodí několikrát denně na procházky a věnuje mu každodenní péči. Dotazovaná B. se podobně jako V. velmi dobře pohybuje v prostoru a je samostatná. I ona se pravidelně věnuje svému psovi, kterého má doma. B. Nosí sluchadla a proto může poslouchat i televizi. Denně se také věnuje práci na počítači. Dotazovaná B. uvádí, že nečte jinak než s pomocí počítače s hlasovým výstupem.

O víkendu se dotazovaná P. věnuje stejným činnostem jako ve všední den. Ostatní účastníci rozhovoru mají různé aktivity. Dotazovaná B. tráví o víkendu volný čas podle programu svých rodičů. Pomáhá při domácích pracích venku i doma, např. s vařením – podle svých schopností. Dotazovaná E. jezdí na víkendy z internátu domů. Její matka dodává, že E. se po nabitém týdnu výuky věnuje odpočinku, procházkám, práci v domácnosti. Účastník rozhovoru V. chodí o víkendu více ven se svým psem. Dotazovaná J. jezdila dříve, pokud mohla, s rodiči na kole.

Kroužky v rámci základní školy navštěvovali dva dotazovaní z šesti. Účastník rozhovoru V. navštěvoval na základní škole hudební kroužek hru na flétnu a na klavír, na gymnáziu se učil hrát na kytaru. Hudební kroužky mohl navštěvovat díky tomu, že nosí sluchadla. Nyní už kroužky nenavštěvuje, ale na kytaru si občas zahraje. Dotazovaná J. na základní škole navštěvovala keramický kroužek a hru na flétnu.

Dotazovaná E. ve škole sice žádný kroužek nenavštěvuje, ale její matka zdůrazňuje, že ve škole se během celého dne pro hluchoslepé děti připravují aktivity, aby se děti nenudily. Uvádí se, že nabídka všech pohybových aktivit pro hluchoslepé děti není a tak nejsou zájmové kroužky pro hluchoslepé děti. Nabídka kroužků pro hluchoslepé děti je tedy omezená.

Většina dotazovaných uvádí, že se účastní či účastnili různých **akcí, které pořádala jejich škola**. Dotazované Z., E., P., které navštěvují Školu pro sluchově postižené v Olomouci a sice speciální třídu pro hluchoslepé (pozn. dotazovaná P. již speciální třídu pro hluchoslepé opustila), jezdí pravidelně se školou na výlety. Matka dotazované Z. uvádí, že se s dcerkou účastní setkání rodičů a jejich hluchoslepých dětí – tuto akci pořádá občanské sdružení Záblesk s podporou školy. Dotazované Z. a E. jezdí pravidelně na školu v přírodě. Matka dotazované E. mi také sdělila, že se E. ve škole v rámci poznávání a výuky účastní různých výletů, exkurzí do obchodů a jezdí na koni. Dotazovaná P. jezdí se školou každoročně do Losin, dříve – Karlov, Braná, Staré město, Kouty n.D., Zlaté Hory, Chomutov. Účastník rozhovoru V. jezdil na základní škole na tábory a se střední školou na výlety.

Hluchoslepé děti a žáky podporuje ve volnočasových aktivitách občanské sdružení **Záblesk a Základní škola pro sluchově postižené v Olomouci**, jejíž součástí je **třída pro hluchoslepé žáky**. Občanské sdružení Záblesk organizuje výchovně vzdělávací akce, programy a aktivity pro hluchoslepé děti a také jejich rodiny. V ZŠ v Olomouci se děti účastní sportovních akcí a každoročního týdenního pobytu v přírodě.

Hudbu poslouchají tři dotazovaní a sice V., J. a B. Všichni tři kompenzují sluchovou vadu sluchadly a mohou tedy poslouchat hudbu. Dotazovaný V. má hudbu velmi rád. Na základní škole hrál na flétnu a na klavír, nyní hraje na kytaru. K hudbě ho přivedl jeho dědeček, pustil jednou V. Armstronga a V. si tento styl hudby velmi oblíbil. Občas jde V. i na koncert. Dotazované J. se líbí relaxační hudba – bouřka, dešť,...Na koncerty chodí jen příležitostně se sestrou. Dotazovaná B. chodí i na koncerty, poslouchá CD a kazety a dříve hrála na flétnu a na klavír.

Ostatní dotazovaní mají většinou jen zbytky sluchu, z toho důvodu nemůže patřit hudba mezi jejich záliby. Dotazovaná Z. se v rámci výuky seznamuje s hudebními nástroji (např. dřívka, triangl). Matka dotazované E. poznamenává, že pokud se s E. věnuje muzikoterapii, tak z toho má radost.

V literatuře se dočteme, že muzikoterapie je expresivní terapie, která využívá melodii, harmonii, dynamiku, tempo – čili základní prvky hudebního umění. Důležité přitom je, že hudba sama o sobě působí bezprostředně a intenzivně na člověka. Paní Pačesová z Klubu přátel Červenobílé hole mi sdělila, že hudbě se hluchoslepí moc nevěnují a pokud ano, tak jde spíše o výjimky.

Všichni dotazovaní se věnují nějaké **sportovní či pohybové aktivitě**. Je to dáno také tím, že nikdo z dotazovaných nemá přidružené tělesné postižení. Jako nejčastější sportovní aktivita byl uvedena:

1. cyklistika
2. turistika
3. plavání

Co se týká **cykloturistiky nevidomých**, tak v současné době už existuje velký výběr nejrůznějších dvoukol v nejrůznějších technických provedení od závodních přes cestovní až ke skládacím. Ve škole jezdí Z. na dvoukole nebo na invalidní tříkolce.

V rámci **turistiky** mají všichni dotazovaní rádi výlety do přírody. Někteří chodí kratší a někteří i delší úseky.

Plavání je mezi dotazovanými velmi oblíbenou činností. Pro **nevidomé je jednou z aktivit, která je vzhledem k relativní bezpečnosti pohybu ve vodě obzvláště významná**. Z důvodu bezpečnosti mohou nevidomí používat v hloubce vesty a poznat konec bazénu jim umožňují plavecké destičky. Matka dotazované Z. poznamenává, že hraje se Z. ve vodě různé hry. Dotazovaná P. velmi bobře plave. Matka P. mi poslala videozáznamy, jak P. plave v krytém bazénu i venku.

Dotazovaná E. cvičí ráda na trampolíně a ve škole na náradí. Účastník rozhovoru V. rád lyžuje. Dotazovaná J. dříve běhala 60, 200, 400, 800 m, skákala do písku a vrhala kouli.

Čtyři dotazovaní uvádí jako volnočasovou aktivitu **počítač**. Paní Pačesová mi při rozhovoru sdělila, že stále více hluchoslepých osob pracuje na počítači. Jedná se prý zejména o mladší osoby, ale starší lidé také nejsou výjimkou. Je nutné, aby měl počítač speciální software. Hluchoslepí tak mohou např.: zvětšovat písmo, používat braillovský řádek, využívat hlasový výstup, ozvučené texty.

Mohou si na internetu najít texty a přečíst si je. Počítač usnadňuje hluchoslepým jedincům přístup k informacím.

Dva dotazovaní (Z. a E.) z šesti z důvodu závažného stupně hluchoslepoty na počítači vůbec nepracují. Ostatní dotazovaní uvádí počítač jako svoji zálibu. Je to především díky novým softwarům, které umožňují hlasový výstup. Účastník rozhovoru V. vyhledává na internetu různé texty. Prostřednictvím e-mailů si dopisuje s kamarády. Dotazovaná B. se věnuje práci na počítači každý den. Dotazovaná P. koriguje zrakovou vadu brýlemi a může tedy pracovat na počítači bez hlasového výstupu. Pracuje na počítači denně.

Většina dotazovaných má ráda **cestování**. Pouze dva dotazovaní však mohou díky dobré orientaci v prostoru, vodícímu psovi a samostatnosti cestovat bez doprovodu. Všichni ostatní dotazovaní jsou závislí na doprovodu svých nejbližších. Dotazované Z. a P. byly i v zahraničí. Z. byla v Itálii, Maďarsku, Chorvatsku. Její matka poznamenává, že cestu zvládla dobře a pobyt taky. Dotazovaná P. jezdí každoročně k moři. Byla již ve Španělsku, Chorvatsku, Itálii, Řecku, Bulharsku a Tunisku. Cestování autobusem, vlakem či autem nečiní dotazovaným potíže a cestují rádi. Většina z nich jezdí na výlety po naší republice a dotazované (J., P.), rády poznávají hrady a zámky v naší republice.

Divadlo či kino občas navštěvují ve volném čase tři dotazovaní, dva z nich se dokáží pohybovat samostatně bez doprovodu. Všichni tři nosí sluchadla. Dotazovaný V. chodí do divadla dvakrát až třikrát za rok. Dotazovaná J. chodí se sestrou do kina. Dotazovaná B. chodí do divadla dvakrát za rok se svojí matkou. Nabídku kulturních aktivit dostává prostřednictvím sdružení Okamžik. Ostatní dotazovaní kino a divadlo nenavštěvují. Matka dotazované Z. poznamenává, že jim jednou doma jejich přátelé zahráli loutkové divadlo a Z. se to moc líbilo.

Pouze dva dotazovaní (B, V.) se ve volném čase starají o **domácí zvíře**. Je to díky jejich samostatnosti. Dotazovaný V. má půl roku vodícího psa, má ho na internátě a chodí s ním na pravidelné vycházky. V. mi sdělil, že má svého psa moc rád a je to jeho věrný přítel. Dotazovaná B. vlastní také vodícího psa, věnuje mu péči každý den. Ostatní dotazovaní jsou z velké části závislí na pomoci ostatních a nemohou se tedy o zvíře sami starat. Většina z nich si může pohladit zvíře svých sourozenců či sousedů.

Matka dotazované E. uvádí, že mají doma psa a E. ho vnímá jako dalšího člena rodiny a žívou bytost. Pohladí si ho, pokud je jí vedena ruka.

Jako **neobvyklý koníček** bych označila zálibu dotazované P. Její maminka poznamenává, že P. má velice vyvinutý cit pro dokonalou dokumentaci svých aktivit a způsobu života. Vše zaznamenává – velmi ráda fotografuje a natáčí na videokameru. Učí se sama vyvolávat fotky a pečlivě je ukládá do alb. Této neobvyklé zálibě se může věnovat díky tomu, že zrakovou vadu může korigovat brýlemi.

Pokud se chtějí hluchoslepí různých aktivit účastnit, potřebují mít většinou vidícího průvodce, ještě častěji průvodce, který zná jejich formu komunikačního systému. Takže jsou opravdu odkázáni jen na ty možnosti, které jim nabízí vidící a slyšící svět kolem nich. Bylo by přínosné, kdyby se pole nabízených aktivit rozšiřovalo a stalo se snadno dostupným, snadným a bezpečným pro rodinu a dítě, dospívajícího nebo dospělého s hluchoslepotou.

5.4 Ověření tvrzení

Tvrzení č.1 **„Mezi volnočasové aktivity hluchoslepých jedinců nepatří práce na počítači.“** se **nepotvrdilo**, protože čtyři dotazovaní z šesti označili jako svoji zálibu práci na počítači. Dva dotazovaní dokonce uvedli, že na počítači pracují každý den. Paní Pačesová z občanského sdružení Klub přátel Červenobílé hole mi při rozhovoru sdělila, že stále více hluchoslepých osob pracuje na počítači. Jedná se prý zejména o mladší osoby, ale starší lidé také nejsou výjimkou. Dva dotazovaní z šesti se ve volném čase práci na počítači nevěnují. Dotazovaná P. pracuje na počítači denně, prohlíží si na něm fotky a ukládá je na CD.

Pět dotazovaných z šesti uvedlo plavání jako svoji volnočasovou aktivitu. Tvrzení č. 2 **„K nejčastějším sportovním aktivitám hluchoslepých osob lze řadit plavání.“** se tedy **potvrdilo**. Dotazovaná P. plave velmi dobře a plavání se věnuje každý den. Matka P. mi poslala videozáznamy, jak P. plave v krytém bazénu i venku.

Tvrzení č. 3 **„Volný čas tráví hluchoslepí jedinci nejčastěji s rodinou – s rodiči, se sourozenci či s prarodiči.“** se **potvrdilo**, neboť naprostá většina dotazovaných tráví s rodiči převážnou část volného času.

Tvrzení č. 4 „**Hluchoslepe osoby nemají dostatečnou úroveň aktivity a stávají se často závislími na pomoci ostatních lidí.**“ se **potvrdilo**. Pouze dva dotazovaní z šesti jsou schopni pohybovat se a cestovat bez pomoci někoho jiného. Dotazovaná B. pravidelně jezdí do LORMu a jednou týdně jezdí do jedné nejmenované dílny vyrábět drobné, keramické předměty. S LORMem se každoročně účastní rehabilitačně edukačních pobytů a kromě toho ještě každý rok jezdí s jednou rodinou od střediska D. na Šumavu.

Tvrzení č. 5 „**Výtvarná činnost nepatří mezi záliby jedinců s hluchoslepotou.**“ se **potvrdilo**, neboť pouze u dvou dotazovaných je zmíněna výtvarná činnost jako forma volnočasových aktivit. Matka dotazované Z. uvedla, že Z. ve volném čase maluje, a dotazovaný V. zkoušel jednou malovat barvami na hedvábí.

Pokud se chtějí hluchoslepi jedinci různých aktivit účastnit, potřebují mít téměř vždy vidícího průvodce, ještě častěji průvodce, který zná jejich formu komunikačního systému. Jsou tedy opravdu odkázáni jen na ty možnosti, které jim nabízí vidící a slyšící svět kolem nich. Na pomoci ostatních lidí se často stávají závislí a tím, že většinu času tráví doma, se mohou snadno ocitnout v izolaci.

Následkem prudkého rozvoje informačních technologií se oblíbenou činností těchto jedinců stává práce na počítači. Počítač se speciálním softwarem umožňuje např.: zvětšovat písmo, používat braillský řádek, využívat hlasový výstup, ozvučené texty. Počítač tedy usnadňuje hluchoslepým jedincům přístup k informacím, umožňuje jim komunikovat s ostatními lidmi.

Plavání je mezi dotazovanými velmi oblíbenou činností. Pro nevidomé je jednou z aktivit, která je vzhledem k relativní bezpečnosti pohybu ve vodě obzvláště významná.

Výtvarné činnosti nepatří v důsledku poškození zraku mezi volnočasové aktivity hluchoslepých osob. Pouze osoby, které nemají výrazně poškozený zrak, se mohou této činnosti ve volném čase věnovat.

V praxi by bylo přínosné, kdyby se pole nabízených aktivit rozšiřovalo a stalo se snadno dostupným, snadným a bezpečným pro rodinu a dítě, dospívajícího nebo dospělého s hluchoslepotou.

Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo analyzovat jedno ze specifik edukačního procesu, jímž jsou volnočasové aktivity jedinců s hluchoslepotou. Hluchoslepé osoby představují velmi různorodou skupinu a v odborné literatuře se můžeme setkat s různými klasifikacemi tohoto postižení. Přesto je však každá hluchoslepá osoba jedinečná a velmi specifická. Na tento fakt je při výzkumu této problematiky nezbytné myslet.

U hluchoslepých jedinců je zřejmé, že jejich volnočasové aktivity jsou v menším poměru, než je tomu u zdravých osob. Nabídka všech volnočasových činností pro jedince s hluchoslepotou není a tím je omezena i nabídka zájmových kroužků. Kvalita prožívání životního času člověka se dostává do popředí zájmu a v důsledku toho dochází i k rozvoji volnočasových aktivit osob s hluchoslepotou. Nejčastější volnočasové aktivity rodin s hluchoslepými jedinci jsou v České republice – jízda na kole, turistika a plavání. Následkem prudkého rozvoje informačních technologií se oblíbenou činností těchto jedinců stává také práce na počítači. Počítač usnadňuje hluchoslepým jedincům přístup k informacím, umožňuje jim komunikovat s ostatními lidmi a je jejich zálibou. Volnočasové aktivity jsou také důležité tím, že těmto lidem umožňují prožívat úspěšné a příjemné zážitky a to jim napomáhá přijímat životní překážky a obtíže v životě.

Ve své výzkumné části jsem se snažila zjistit, jakým aktivitám se jedinci s hluchoslepotou věnují ve volném čase, s kým tráví nejčastěji volný čas, jestli se volnočasové aktivity jednotlivých respondentů shodují či naopak liší. Pro uskutečnění výzkumu jsem použila techniku polostandardizovaného rozhovoru a pozorování. Výzkumný soubor tvořili hluchoslepi jedinci s různým stupněm hluchoslepoty. U většiny dotazovaných se jednalo o získanou hluchoslepotu, nejčastěji v dětském věku.

Z analýzy výsledků výzkumného šetření vyplývá, že volnočasové aktivity mají pro tyto jedince velký význam, protože jim umožňují prožívat radost a získávat nové zážitky a kontakty s lidmi. Činnosti ve volném čase obohacují život hluchoslepých jedinců a zvyšují kvalitu jejich života. Volnočasovým aktivitám je třeba věnovat větší pozornost a usilovat o rozšíření jejich nabídky.

Shrnutí

Hluchoslepota je vážné zdravotní postižení, se kterým se postižený člověk musí vyrovnávat v běžných situacích všedního dne. Systematickým výchovně vzdělávacím působením se zvyšuje možnost hluchoslepých aktivněji se zapojit do společnosti zdravých lidí. Hlavním cílem této diplomové práce bylo analyzovat jedno ze specifíků edukačního procesu, jímž jsou volnočasové aktivity jedinců s hluchoslepotou.

Teoretickou část práce tvoří čtyři kapitoly. První kapitola je uvedením do problematiky hluchoslepoty. Obsahuje definici hluchoslepoty, její klasifikaci, etiologii, diagnostiku a charakteristiku hluchoslepých osob. Druhá kapitola se zabývá postavením hluchoslepého člověka ve společnosti. Třetí kapitola analyzuje edukaci hluchoslepých žáků. Čtvrtá kapitola se věnuje volnočasovým aktivitám hluchoslepých osob.

Výzkumnou částí se zabývá pátá kapitola. Výzkum byl proveden prostřednictvím rozhovoru s hluchoslepými jedinci a matkami několika hluchoslepých osob. Z analýzy výsledků výzkumného šetření vyplývá, že volnočasové aktivity mají pro tyto jedince velký význam, protože jim umožňují prožívat radost a získávat nové zážitky a kontakty s lidmi. Činnosti ve volném čase obohacují život hluchoslepých jedinců a zvyšují tak kvalitu jejich života.

Zusammenfassung

Taubblindheit ist eine ernsthafte Behinderung, mit der man sich in üblichen alltäglichen Situationen ausgleichen muss. Systematische Edukation erhöht die Möglichkeit, sich aktiver in die Gesellschaft gesunder Menschen einzugliedern. Das Hauptziel dieser Magisterarbeit war die Analyse eines Spezifikums des Edukationsprozess. Es handelt sich um die Tätigkeiten der taubblinden Menschen in der Freizeit.

Den theoretischen Teil der Magisterarbeit bilden vier Kapitel. Das erste Kapitel ist eine Einführung in die Problematik der Taubblindheit. Es enthält die Definition der Taubblindheit, ihre Klassifikation, Ätiologie, Diagnostik und die Charakteristik der taubblinden Menschen. Das zweite Kapitel befasst sich mit der Stellung des taubblinden Menschen in der Gesellschaft. Das dritte Kapitel analysiert die Edukation der taubblinden Schüler. Das vierte Kapitel widmet sich den Tätigkeiten der taubblinden Menschen in der Freizeit.

Mit dem Forschungsteil befasst sich das fünfte Kapitel. Die Forschung wurde durch das Gespräch mit den taubblinden Menschen und mit den Müttern einiger Taubblinden durchgeführt. Aus der Analyse der Ergebnisse der Forschung ergibt sich, dass die Tätigkeiten in der Freizeit eine große Bedeutung für diese Personen haben, weil sie ihnen Freude, neue Erlebnisse und Kontakte mit den Leuten ermöglichen. Die Tätigkeiten in der Freizeit machen das Leben der Taubblinden reicher und erhöhen so die Qualität ihres Lebens.

Seznam literatury:

- BAŇKA, A. Percepce prostoru u hluchoslepých osob a orientace, svoboda jednání a pocit kvalitnějšího života. In: Kowalik, S., Baňka, A. a kol. *Perspektivy rehabilitace hluchoslepých*. Praha: Wagner Press, 2000. ISBN 80-903019-0-8. s. 7-23.
- BLÁHA, L., PYŠNÝ L. *Provozování pohybových aktivit zrakově handicapovaných populací*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2000. ISBN 80-7044-323-5
- CARDINAUX, V., CARDINAUX, H., LÖWE, A. *Ujměte se mě. Výchova hluchoslepých dětí*. Praha: Scientia, 1999. ISBN 80-7183-190-5
- DOSTÁLOVÁ, Š. Kterou barvou hřeje slunce nejvíce. In: Popelová, J., Vítková, M. a kol. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7. s. 105, 106.
- HAICLOVÁ, V. Služby Tyflovisu dospělým hluchoslepým. In: Štěrbová, D. Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí 2003, 2004. Olomouc, 2004. s. 91.
- HANÁK, P. a kol. *Diagnostika a edukace dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-10-0
- HLAVÁČOVÁ, J. a kol. *Hluchoslepi mezi námi*. Praha: LORM, 2003.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-5
- JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením. Somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5
- JESENSKÝ, J. *Edukace a rehabilitace zrakově postižených na prahu nového milénia*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-041-8
- JESENSKÝ, J. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-941-1
- KEBLOVÁ, A. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-085-0
- KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-65-5
- Kolektiv autorů. *Sport a rekreační činnost aktivity zdravotně postižených dětí*. Praha: Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v České republice.
- KOWALIK, S., BAŇKA, A. *Perspektivy rehabilitace hluchoslepých*. Praha: Wagner Press, 2000. ISBN 80-903019-0-8

- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. a kol. *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2
- KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zrakově postižených dětí*. Praha: 1996. ISBN 80-902134-1-3
- KUDELOVÁ, I., KVĚTOŇOVÁ, L. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku. Raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*. Brno: Paido, 1996.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2
- LANGER, J. Význam setkávání rodin dětí s hluchoslepotou. In: Štěrbová, D. Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí 2003, 2004. Olomouc, 2004. s.50, 51.
- LUDÍKOVÁ, L. *Vzdělávání hluchoslepých I*. Praha: Scientia, 2000. ISBN 80-7183-225-1
- LUDÍKOVÁ, L. *Vzdělávání hluchoslepých III*. Praha: Scientia, 2001a. ISBN 80-7183-256-1
- LUDÍKOVÁ, L. *Edukace hluchoslepeho dítěte raného věku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001b. ISBN 80-244-0250-5
- LUDÍKOVÁ, L. Klíčové momenty v edukaci a rehabilitaci vícenásobně handicapovaných zrakově postižených osob. In: Jesenský, J. *Edukace a rehabilitace zrakově postižených na prahu nového milénia*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-041-8. s. 146-148.
- MAJEWSKI, T. Charakteristika hluchoslepých osob a jejich hlavní problémy. In: Kowalik, S., Baňka, A. a kol. *Perspektivy rehabilitace hluchoslepých*. Praha: Wagner Press, 2000. ISBN 80-903019-0-8. s. 33-38.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, n.p., 1986.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5
- MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: Nakladatelství H&H, 2001. ISBN 80-86022-92-7
- MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1989.

- MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z pohledu vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9
- MÜLLER, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice. Teorie a metodika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1075-3
- MÜLLER, O. Teoretický úvod. In: Müller, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice. Teorie a metodika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1075-3. s. 13-34.
- NEWMAN, S. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-872-4
- NIELSENOVÁ, L. *Učení zrakově postižených dětí v raném věku*. Praha: ISV nakladatelství, 1998. ISBN 80-85866-26-9
- OPATŘILOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno, MU, 2005. ISBN 80-210-3819-5
- PAČESOVÁ, O. Návazná péče o hluchoslepé po ukončení povinné školní docházky. In: Štěrbová, D. Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí 2003, 2004. Olomouc, 2004. s. 30-35.
- PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. a kol. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7
- POLÁČKOVÁ, V. Výchova ve volném čase a pro volný čas. In: Kraus, B., Poláčková, V. a kol. *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2. s. 99-108.
- POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3
- PROCHÁZKOVÁ, L. Různé úhly pohledu na edukaci žáků s těžkým postižením a s více vadami. In: Vítková, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a speciální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9. s. 339.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozšířené vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
- PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciální pedagogické diagnostiky a využití v praxi*. Brno: MU, 1999. ISBN 80-210-1595-0
- PŘINOSILOVÁ, D. Současná situace v oblasti psychologické diagnostiky u dětí s postižením. In: Hanák, P. a kol. *Diagnostika a edukace dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-10-0. s. 10, 11.

- REČKOVÁ, I. Význam aktivit rodičů dětí s hluchoslepotou. In: Štěrbová, D. Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí 2003, 2004. Olomouc, 2004. s. 44.
- ROSULKOVÁ, P. Komunikace lidí s hluchoslepotou. In: Štěrbová, D. a kol. *Hluchoslepota, lidé s ní a kolem ní*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1244-6. 53, 54.
- ROSULKOVÁ, P. Volnočasové aktivity dětí s hluchoslepotou. In: Štěrbová, D. Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí 2003, 2004. Olomouc, 2004. s. 111-113.
- SIROTKIN, S. Hluchoslepota v psychologii. Metodologické, teoretické a historické aspekty; problémy a perspektivy. In: Kowalik, S., Baňka, A. a kol. *Perspektivy rehabilitace hluchoslepých*. Praha: Wagner Press, 2000. ISBN 80-903019-0-8. s. 26.
- SOURALOVÁ, E. *Vzdělávání hluchoslepých II*. Praha: Stientia, 2000. ISBN 80-7183-226-X
- ŠICKOVÁ, J. Arteterapie. In: Müller, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice. Teorie a metodika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1075-3. s. 69-91.
- ŠTĚRBOVÁ, D. a kol. *Hluchoslepota, lidé s ní a kolem ní*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1244-6
- ŠTĚRBOVÁ, D. Rodina a děti. In: Štěrbová, D. a kol. *Hluchoslepota, lidé s ní a kolem ní*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1244-6. s. 9-12.
- ŠTĚRBOVÁ, D. Příklady volnočasových a pohybových aktivit pro osoby s hluchoslepotou a jejich rodiny. In: Štěrbová, D. a kol. *Hluchoslepota, lidé s ní a kolem ní*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1244-6. s. 79 -84.
- ŠTĚRBOVÁ, D. Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí 2003, 2004. Olomouc, 2004.
- ŠTRÉBLOVÁ, M. *Poznáváme svět se zrakovým postižením*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2002. ISBN 80-7044-448-7
- VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-053-X
- VÁGENROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004.

ISBN 80-246-0841-3

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

VÍTKOVÁ, M. *Speciální pedagogika v raném a předškolním věku se zřetelem na rozvoj výtvarných aktivit*. Brno: CDVU MU, 1993.

VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a speciální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

WIENER, P. *Prostorová orientace a samostatný pohyb zrakově postižených*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, n.p., 1986.

Internetové zdroje:

Definice hluchoslepoty [online]. [cit. 11.03.2007]. Dostupné z www:
<<http://www.lorm.cz/cs/hluchoslepi/definice-hluchoslepoty.php>>

Chráněné bydlení [online]. [cit. 29.03.2007]. Dostupné z www:
<<http://www.zablesk.olomouc.com/index.php?page=common.shelteredliving>>

Záblesk [online]. [cit. 29.03.2007]. Dostupné z www:
<<http://www.zablesk.olomouc.com>>

Oznámení [online]. [cit. 12.03.2007]. Dostupné z www:
<<http://www.klubpratel.wz.cz/oznameni.html>>

Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené [online]. [cit. 29.03.2007]. Dostupné z www: <<http://www.sluch-ol.cz/1280x1024/index.html>>

Základní škola [online]. [cit. 29.03.2007]. Dostupné z www:
<<http://www.zablesk.olomouc.com/index.php?page=common.primaryschool>>

Třída hluchoslepých dětí [online]. [cit. 29.03.2007]. Dostupné z www:
<<http://www.sluch-ol.cz/1280x1024/index.html>>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Komunikační techniky hluchoslepých osob

Příloha č. 2: Fotografie ze Základní školy pro sluchově postižené žáky v Olomouci

Příloha č. 3: Ukázky volnočasových aktivit hluchoslepých osob

Příloha č. 4: Otázky pro rozhovor s hluchoslepými jedinci

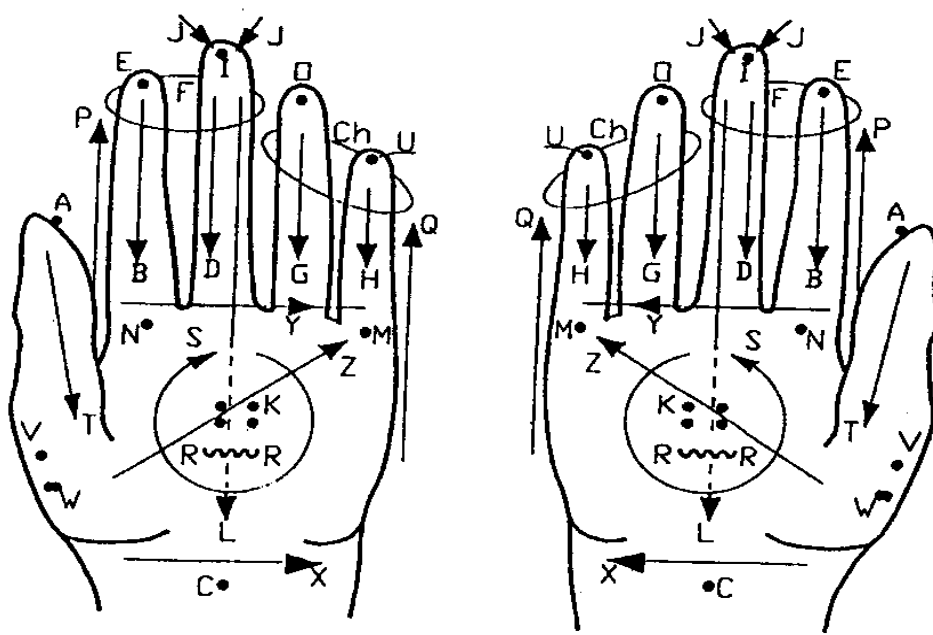
Příloha č. 5: Ukázka rozhovoru s hluchoslepým jedincem

Příloha č. 6: Internetové odkazy

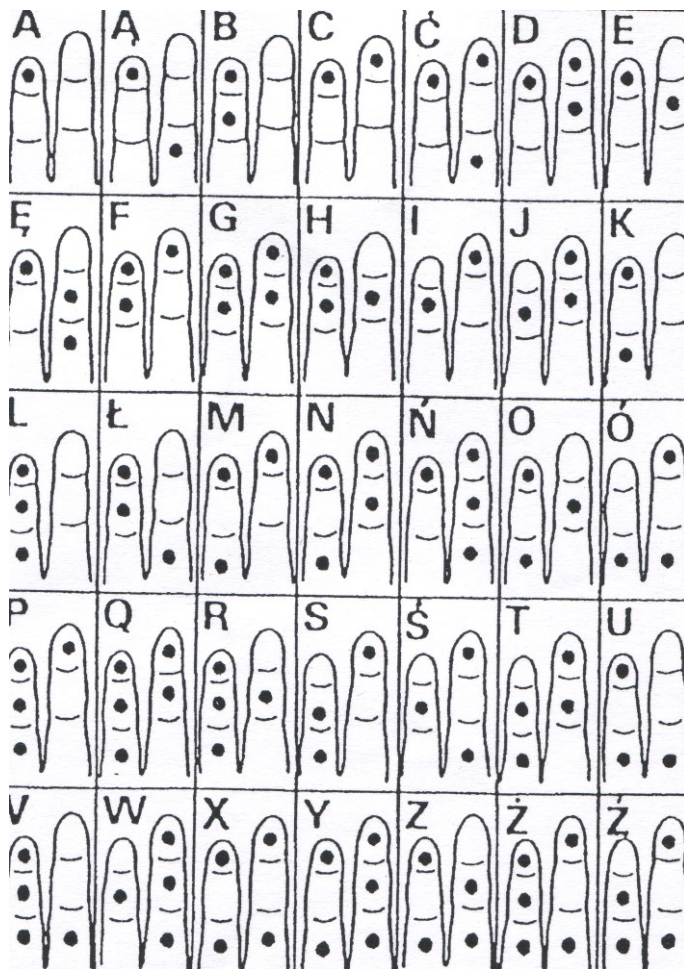
Příloha č. 1: Komunikační techniky hluchoslepých osob

A 1	B 2	C 3	D 4	E 5
F 6	G 7	H 8	I 9	J 0
K	L	M	N	O
P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y
Z		číslo	Malé písmeno	Velké písmeno

Braillovo písmo. (Více viz. Suralová, 2000.)



Lormova abeceda. (Více viz. Suralová, 2000.)



Jednoruční Braillovo písmo do dvou prstů. (Více viz. Suralová, 2000.)



Prstová abeceda do dlaně. (Více viz. Suralová, 2000.)

**Příloha č. 2: Fotografie ze Základní školy pro sluchově postižené žáky
v Olomouci**



Speciální třída pro děti s hluchoslepotou. (Více na www.zablesk.olomouc.cz.)



Keramický kroužek. (Více na www.olomouc.zablesk.com.)

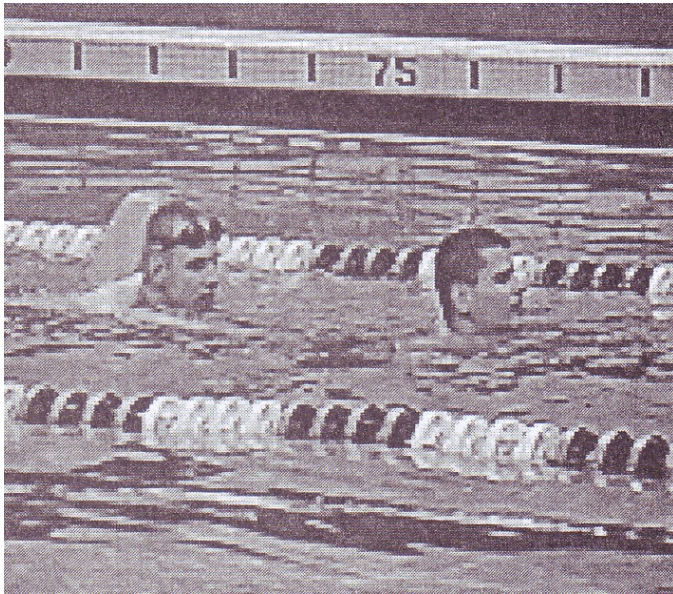
Příloha č. 3: Ukázky volnočasových aktivit hluchoslepých osob



Jízda na dvoukole. (Více viz. Štěrbová, 2005.)



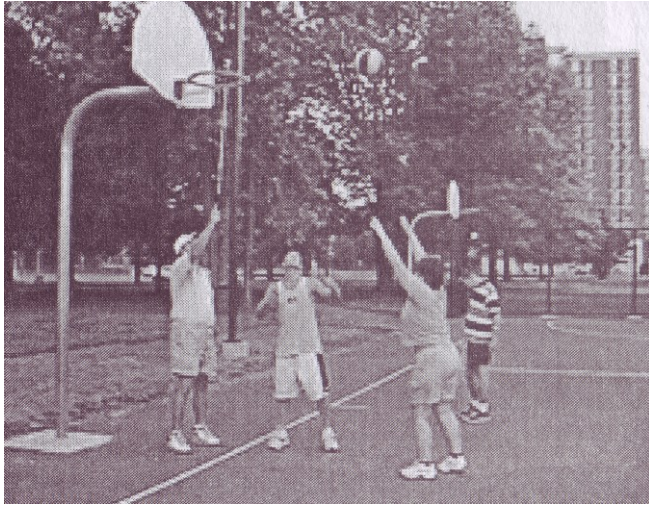
Jízda na dvoukole.



Plavání v krytém bazénu.



Arteterapie – práce s keramickou hlinou.



Košíková s ozvučeným míčem.

Příloha č. 4: Otázky pro rozhovor s hluchoslepými jedinci

1. Kolik je Ti let?
2. Jakou školu navštěvuješ/případně jsi navštěvoval/a?
3. Jednalo se v tvém případě o vrozenou hluchoslepotu?
4. V případě, že se hluchoslepotu objevila až v průběhu života, v jakém věku to bylo?
5. Co děláš rád/a ve svém volném čase? Jakým aktivitám se věnuješ?
6. S kým trávíš volný čas? (např. s rodiči, se sourozenci,...)
7. Kde trávíš nejčastěji volný čas? (např. doma, v přírodě,...)
8. Věnuješ se nějaké činnosti, zálibě pravidelně?
Pokud ano: O jakou činnost se jedná?
9. Navštěvuješ v rámci školy či ve volném čase nějaký kroužek?
Pokud ano: Jaký? Jak často?
10. Mohl bys jmenovat nějaké společné akce (např. besídky, výlety, ...), kterých ses účastnil/a v rámci školy?
Pokud ano: O jaké akce se jedná?
Jak často škola tyto akce pořádá?
11. Navštěvuješ se ve volném čase (např. po škole) s kamarády?
Pokud ano: Jakým aktivitám se věnujete?
Kde s kamarády trávíš volný čas?
12. Jakým sportovním a pohybovým aktivitám se věnuješ?
Pokud ano: Jaký sport tě baví?
Jak často a s kým se sportu věnuješ?
13. Máš rád/a přírodu a chodíš např. s rodiči na různé výlety do přírody?
Pokud ano: Jak často?
14. Poznáváš rád/a nová města či země?
Pokud ano: S kým cestuješ?
15. Jakým aktivitám se věnuješ o víkendu? Liší se tvoje volnočasové aktivity ve všední den a o víkendu?
16. Patří četba mezi tvoje volnočasové aktivity?
Pokud ano: Co nejraději čteš?
Využíváš k četbě počítač s hlasovým výstupem?

17. Jaký je tvůj vztah k hudbě? Posloucháš hudbu?
Pokud ano: Jakou?
18. Hraješ na nějaký hudební nástroj?
Pokud ano: Na jaký a jak dlouho?
19. Navštěvuješ např. s rodiči, se školou divadlo či kino?
Pokud ano: Jak často?
20. Jaký je tvůj vztah ke zvířatům?
21. Máš doma nějaké zvíře?
Pokud ano: Jaké a kolik času se věnuješ?
22. Patří práce na počítači mezi tvé volnočasové aktivity?
Pokud ano: Jak často na něm pracuješ? Pomáhá ti nějak práce na počítači?
23. V případě, že máš babičku či dědečka, trávíš s nimi volný čas?
Pokud ano: Jakým aktivitám se společně věnujete?
24. Máš nějaký neobvyklý koníček?
Pokud ano: Jaký?

Příloha č. 5: Ukázka rozhovoru s hluchoslepým jedincem

Rozhovor 6: B.

Pohlaví: žena

Hluchoslepotu získala v sedmi letech. Je zcela nevidomá (pouze světlocit), má střední nedoslýchavost, kterou koriguje sluchadly na obou uších.

1. Kolik je ti let?

27

2. Jakou školu navštěvuješ?

Školu už mám za sebou.

A dříve jsi navštěvovala jakou školu?

Zvláštní školu pro nevidomé Jaroslava Ježka, Střední odborné učiliště Aloise Klára obor kartáčník-košíkář, praktickou rodinnou školu Jaroslava Ježka a ještě jednu střední odborné učiliště Aloise Klára obor keramické práce.

3. Jednalo se v tvém případě o vrozenou hluchoslepotu?

Ne.

4. V jakém věku se u tebe objevila hluchoslepotu?

V sedmi letech.

A v jaké míře je postižen tvůj zrak a sluch?

Jsem zcela nevidomá a mám světlocit. Ušní diagnózu mám střední nedoslýchavost a mám ji korigovanou sluchadly a to tak, že mám na každém uchu jedno sluchadlo.

5. Co děláš ráda ve svém volném čase? Jakým aktivitám se věnuješ?

Spoustu svého času trávím denně u počítače. Mezi mé koníčky patří ještě veškeré karetní hry pro nevidomé, pletení. Mám vodícího pejska a takže i on je mou zábavou, dále turistika, cestování po Čechách, tkaní, keramika, knížky, a televize.

S kým hraješ karty?

Karty si zahraji na počítači, když není s kým jiným.

Jaké aktivity ještě patří mezi tvé záliby?

Ráda chodím se svým pejskem na výlety a procházky. Z knížek mám ráda romány, romantické detektivky nebo poezii a také sbírám básničky. Knížky si stahuji z digitální knihovny přes internet. Můj vodící pejsek je zlatý retriever, je to náš rodinný miláček a je vycvičený u soukromníků jako vodící. Uplést si umím jediné šálu a začít si ji umím

sama a zrovna mám rozpletenou jednu pro mého psa a jednu pro sebe. Také ráda plavu a když jsem chodila do té zvláštní školy, tak jsem chodila plavat i na závody. Po té první škole se už mi ale nikdo nevěnoval a najednou jsem neměla s kým plavat. Mám také ráda koně a ježdění na koních. Umím si na ně sednout a vést ho. Musí ale vedle mě někdo jít nebo jet ještě na druhém koni. Strašně ráda mám keramiku a keramickou hlínu. Nejenom jako práci, ale i jako svého koníčka. Také ráda jezdím na tandemovém kole, ale tandemové kolo nevlastním. A také po strašně dlouhé době není s kým jezdit, ale snad si časem někoho seženu.

Máš nějaký koníček, který tě hodně baví?

Ano mám a tím koníčkem je keramika. Kromě toho, že v té dílně vytvářím malé užitkové zboží, tak umím různé nádoby a i některá zvířátka. Kromě užitkového nádobí bych klidně vyrobila i zahradní keramiku a to je asi celá moje keramická výroba.

6. S kým trávíš volný čas? (např. s rodiči, se sourozenci,...)

Volný čas trávím se švagrovou, jdeme se spolu projít a chodíme do města. Mám přítele a tak když je v P., tak za ním v týdnu přijedu. Povídáme si a tím se nám zpříjemní volný čas. Když jsem byla na rehabilitačně-rekvalifikačním pobytu, tak jsem se s přítelem seznámila. Také jezdím sama se svým psem do B. do sboru, ale není to pravidelné. Jezdím také za kamarádkou, která mi vycvičila psa.

Bydlím na vesnici a mám spíš spoustu aktivit než kamarádů či kamarádek. Ráda jezdím do LORMu, což je Společnost pro hluchoslepé a jezdím tam ráda. V LORMu dělají pro nás různé akce. Např. chodí a jezdí s námi na výstavy, vymyslí si pro nás také nějaký výlet a nedávno jsme si rukama prohlédli pražskou Loretu. S tím, že pan průvodce nám všechno o ní pověděl a také s námi LORM jezdí na rehabilitačně-edukační a rehabilitační pobyty. Také máme v LORMu svůj klub a v klubu přednášky na různá témata, také jsme se snažili s pomocí naší ergoterapeutky vytvořit si vánoční i velikonoční ubrus.

7. Kde trávíš nejčastěji volný čas? (např. doma, v přírodě,...)

Jsem často doma se svým psem a mamkou. Také jsem na procházce nebo na cestě do Prahy či domů. Chodím také navštívit tetu. Nebo když jedu z Prahy, tak se domluvíme se švagrovou a ona mě vyzvedne u autobusu a jdeme se projít.

8. Věnuješ se nějaké činnosti, zálibě pravidelně?

Ano.

O jakou činnost se jedná?

Tak věnuju se svému psovi a komunikaci s počítačem. Denně si přečtu poštu, odpovím na nějaké maily, zahraju si hru, když není žádná pošta. Přeberu si dokumenty nebo si něco přečtu z těch ztaženejch mailů či dokumentů nebo knížku.

Věnuješ se tedy pravidelně pouze svému psovi a počítači?

Ne, ještě se denně se koukám, teda poslouchám televizi. V pondělí dávají soutěže. Kromě těchto televizních soutěží sleduji seriály, detektivky, soutěže, občas zprávy a také i jiné pořady.

9. Navštěvuješ v rámci školy či ve volném čase nějaký kroužek?

Tak hlavně jezdím do LORMu a jedenkrát každý týden jezdím do jedné nejmenované dílny vyrábět keramické předměty. Jedná se drobné dárkové a jiné užitečné předměty. Kromě keramiky jinej kroužek nenavštěvuji.

10. Mohla bys jmenovat nějaké společné akce (např. besídky, výlety, ...), kterých ses účastnila v rámci školy.

V rámci školy ne.

A nějakých jiných akcí se účastníš?

Tak každé prázdniny jezdím s LORMem na rehabilitačně-edukační pobyty a krom toho ještě každý rok jezdím s jednou rodinou od střediska D. na Šumavu, tam chodíme na výlety a procházky.

11. Navštěvuješ se ve volném čase s kamarády?

Se svými kamarády a kamarádkami se vidím na pobytu nebo na nějaké soutěži s vodícími psy. Nebo se se svými spolužáky setkám na srazu. Také když jedu někam přes Prahu, ale to je málo kdy. Občas mě i někdo překvapí v Praze na ulici nebo v autobuse či v tramvaji.

12. Jakým sportovním a pohybovým aktivitám se věnuješ?

Sport sleduji na netu nebo v televizi, ale ráda mám turistiku a jízdu na běžkách, ale jenom v zimě.

13. Máš rád/a přírodu a chodíš např. s rodiči na různé výlety do přírody?

Jak jsem již řekla, mám ráda turistiku. Kromě svého psa nemám ale s kým chodit na výlety. Maminka s námi chodit nechce, jelikož já a můj pes chodíme moc rychle. Ale ráda bych někde sehnala někoho, kdo by to se mnou, mým psem i přítelem rád aktualizoval. Přírodu mám ráda jako takovou, že se třeba zaposlouchám do ptačího zpěvu či hučícího potoku, jenom škoda, že nemám s kým do ní vyrazit.

14. Poznáváš rád/a nová města či země?

Ráda cestuji po městech a vlastech naší vlasti. Abych poznala jedno nové město sama se svým psem, tak bych tam musela být nejméně celý týden, což nelze, tak občas někam vyrazím s LORMem nebo s mamkou.

Jakými dopravními prostředky cestuješ?

Buď autem nebo autobusem. Málo kdy jedeme vlakem.

15. Jakým aktivitám se věnuješ o víkendu? Liší se tvoje volnočasové aktivity ve všední den a o víkendu?

O víkendu si vyberu jakoukoliv aktivitu, která mě baví, ale je to hlavně můj pes, televize, pletení a procházka.

16. Patří četba mezi tvoje volnočasové aktivity?

Ano. Já nečtu jinak než s pomocí počítače. Mám dva počítače, jeden stolní a notebook.

Co nejraději čteš?

Nejraději čtu romantické detektivky a také všechny ostatní knížky. Momentálně mám rozečtené dvě knížky.

17. Jaký je tvůj vztah k hudbě? Posloucháš hudbu?

Hudbu poslouchám ráda. Mám CD i spoustu kazet a jednou za čas jdu i na koncert. Ráda si i zatancuji.

Jakou hudbu posloucháš?

Mám ráda hudbu: tvrdý techno, trochu i folk, i taneční hudbu. Dechovou hudbu moc nemusím, stačí, když dechovku slyším jednou za čas. Mám také ráda koledy. No a ani vážná hudba mi nevádí, i ta se dá poslouchat, a jak která. Operety a opery také ráda nemám. Od každé trochu a od některé víc a od jiné zase méně.

18. Hraješ na nějaký hudební nástroj?

Ještě ve škole jsem se pokoušela naučit se hrát na flétnu a na kytaru, ale nyní již nehraju na nic, i když si občas zahraju u tety na klavír.

19. Navštěvuješ např. s rodiči divadlo či kino?

V divadle jsem byla naposledy, když jsem ještě studovala a od té doby tak jednou či dvakrát do roka s mamkou zajedeme do divadla. A navíc mamka je ve škole v nějakém klubu a mají tak několikrát lístky do divadla na komedii nebo na muzikál. Já jsem ještě ve sdružení Okamžik a ti mají také do roka pár nabídek na koncert, přednášku či do divadla.

20. Máš doma nějaké zvíře?

Jak jsem již řekla, mám vodícího pejska. Jelikož jsem z vesnice, tak mám také ještě jednu kočku domácí, která má trošku divočejší povahu a je jenom venku. Měli jsme kocoura, ale ten odešel a také jsme měli ještě další čtyři kočky, ale všechny odešly pryč. V minulosti jsme chovali ještě papouška, morče a jako první jsme měli rybičky.

21. Patří práce na počítači mezi tvé volnočasové aktivity? A baví tě práce s počítačem?

Ano. Na počítači pracuji ráda a to denně, ale pracuji s ním spíše pro sebe. Ne abych něco dělala – jako například mamka ve škole, ale počítač můj koníček a dělám na něm svoje věci pro sebe.

22. V případě, že máš babičku či dědečka, trávíš s nimi volný čas?

Ano. Mám oba - babičku i dědečka.

Jakým aktivitám se společně věnujete?

Nejraději si s nimi povídám o tom, co jsem dělal nebo spolu všichni hrajeme karty. Jsem u nich často, ale v poslední době jenom na odpoledne nebo na sváteční oběd a odpoledne.

23. Máš nějaký neobvyklý koníček?

Když je na nějakém pobytu možnost se svést na koni, tak se ráda několikrát svezu. Nebo když mám možnost, tak se svezu s někým známým na motorce.

Příloha č. 6: Internetové odkazy

Odkazy na národní organizace:

Česká republika, LORM: www.lorm.cz

Česká republika, Okamžik: www.okamzik.cz

Česká republika, SONS: www.brailnet.cz

Dánsko, organizace hluchoslepých: www.fddb.dk

Francie, CRESAM: www.cresam.org

Chorvatsko, DODIR: www.dodir.hr

Itálie, Lega del Filo d'Oro: www.legadelfilodoro.it

Německo, Deutsches Taubblindenwerk: www.taubblindenwerk.de

Německo, Oberlinhaus: www.oberlinhaus.de

Nový Zéland: www.deafblind.org.nz

Polsko, Towarzystwo Pomocy Gluchoniewidomym: www.tpg.org.pl

Slovensko, Červenica, škola pro hluchoslepé děti:
www.ekumena.sk/erc/special/diakonia/2002/m-cervenica.htm

Švýcarsko: www.tanne.ch

United Kingdom, SENSE: www.sense.org.uk

United Kingdom, SENSE International: www.senseinternational.org.uk

United Kingdom, usher UK: www.usheruk.org.uk

USA, EDU Archives: <http://www.tr.wou.edu/archives>

USA, Minnesota's Online DeafBlindness Resource: www.DeafBlindinfo.org

Odkazy na mezinárodní organizace

Deafblind International: www.deafblindinternational.org

NUD (Severské výcvikové středisko): www.nud.dk/en/publikation/enpublikation.htm

European Deafblind Union(zatím žádné info): www.edbu.org

World Federation of the Deafblind: www.wfdb.org