

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Zuzana Remešová

Speciální pedagogika pro 2. stupeň a střední školy a výtvarná tvorba se
zaměřením na vzdělávání

3. ročník, prezenční studium

**SPECIFIKA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ U ŽÁKŮ SE
ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: **Mgr. Veronika Růžičková Ph.D.**

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne.....

.....

Vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Veronice Růžičkové, Ph.D. za vedení při psaní bakalářské práce a poskytování odborných rad. Poděkování patří rodičům, kteří mě po celou dobu mého studia podporovali.

OBSAH

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Osoby se zrakovým postižením	7
1 Klasifikace zrakových vad	8
1.1.1 Klasifikace z medicínského pohledu	9
1.1.2 Klasifikace z pohledu speciálněpedagogické péče	12
1.1.3 Klasifikace z psychologického pohledu	14
1.2 Charakteristika jedince se zrakovým postižením	15
1.3 Rodina dítěte se zrakovým postižením	18
2 Výtvarná výchova	22
2.1 Vývoj dětské kresby	22
2.2 Výtvarná výchova na základní škole	27
2.3 Techniky ve výtvarné výchově	30
3 Tyflografika	35
3.1 Tyflografika v hodině výtvarné výchovy	36
3.2 Rozvoj hmatového vnímání jedince se zrakovým postižením	38
3.3 Metody tyflopédické práce	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 Výtvarná činnost žáků se zrakovým postižením	45
4.1 Vlastní výzkumné šetření	45
4.1.1 Reliéfní kresba	45
4.1.2 Prostorová tvorba	46
4.1.3 Kresba pastely	47
4.2 Případová studie	48
4.3 Hodnocení empirického šetření a doporučení pro praxi	52

ZÁVĚR..... 53

SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ 54

SEZNAM PŘÍLOH..... 57

PŘÍLOHY

ANOTACE

ÚVOD

V problematice osob se zrakovým postižením bývá často kladena otázka, jsou-li žáci s absencí zraku schopni vytvářet umělecká díla. Bakalářská práce „Specifika ve výtvarné výchově u žáků se zrakovým postižením“, odpovídá na tento dotaz a osvětluje oblast, týkající se výtvarného projevu zrakově postižených žáků, a to způsobem prostorového i plošného vyjadřování. Teoretická část práce obsahuje tři kapitoly, které byly zpracovávány s pomocí poznatků různých autorů.

V prvním oddíle je pozornost zaměřena na klasifikační rozdělení zrakových vad a charakteristice jedince se zrakovým postižením. Tato část zkoumá oblast kvality života jedince s poškozením zraku a schopnosti vyrovnat se s problémy, které postižení přináší i z pohledu několika odborníků. Ve vývoji člověka se zrakovým postižením hrají velkou úlohu příbuzní a vztahy mezi nimi, proto se práce zabývá také problematikou rodiny.

Druhá kapitola pojednává o procesu výtvarné výchovy na základní škole. Jejím smyslem je zachytit teoretický základ pro výuku výtvarné výchovy žáků se zrakovým postižením, shrnout zásady a podmínky, které by se měly při procesu dodržovat a upozornit na úskalí, která zrakové postižení přináší.

Jelikož právě hmat je zásadním kompenzačním činitelem zrakově postiženého jedince, náplní třetí kapitoly teoretické části je tyflografika a rozvoj hmatového vnímání, což má velký význam pro snížení informačního deficitu nevidomých jedinců.

Na teoretickou část navazuje část praktická. Zahrnuje empirické šetření, které bylo uskutečněno v Základní škole pro žáky se zrakovým postižením a vadami řeči v Opavě. Zaměřuje se na náplň výtvarného vyučování u žáků nevidomých, na jejich možnosti a schopnosti tvořit díla i přes zrakový nedostatek. Středem pozorování je i vlastní postoj žáků k těmto aktivitám.

Cílem práce je ukázat důležitost výtvarného vyjadřování všech žáků na základní škole. Upozornit nejen na výtvarnou tvorbu jako možnost komunikačního vyjádření člověka se zrakovým postižením, ale také jako druh činnosti, který mu přináší uspokojení s možnostmi seberealizace.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Osoby se zrakovým postižením

„K tomu, aby člověk dobře viděl, nestačí mít jen otevřené oči. K tomu je třeba mít otevřené i srdce.“

Paul Cézanne

Zrak je pro člověka jedním ze stěžejních smyslů. Umožňuje vidět barvy, pohyb i prostorovost, což nelze rozlišovat a vnímat žádným jiným způsobem. Zasluhou zrakového analyzátoru jsme schopni získávat velké množství poznatků během krátkého časového období. Podle tvrzení různých autorů přijímá jedinec zrakem 70% - 90% informací (Moravcová, 2004, Novohradská 2009), také z tohoto důvodu je ztráta schopnosti čerpat informace zrakovou cestou závažným existenčním problémem člověka, který má vliv nejen na všechny složky jeho osobnosti, ale také na prostředí, ve kterém žije. Pro zdravého jedince je ztráta schopnosti vidět nepředstavitelná.

Podle světové zdravotnické organizace je nyní na světě 45 miliónů nevidomých. (<http://www.sons.cz/kdojezp.php>). V České republice se vyskytuje v současné době několik terminologií, pro zrakové postižení. Tato problematika zde není dostatečně ucelená a sjednocená, proto uvedu hned několik důležitých definicí.

Dle WHO z roku 1992 „je osoba se zrakovým postižením jedinec, který má postižení zrakových funkcí i po medicínské léčbě, anebo po korigování standardní refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než 6/18 až po světlocit, nebo je zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci, přitom tato osoba užívá nebo je potenciálně schopna používat zrak na plánování a vlastní provádění činnosti.“ (<http://www.sons.cz/kdojezp.php>, 2010).

Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) uvádí, že osoba, která má postižení zrakového analyzátoru je jedinec, který i po nejpříhodnější korekci

- medikamentózní, chirurgické, brýlové apod., má problémy v běžném životě se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou.

Nováková (in Vítková, 2004) se přiklání k tezi, že osoby se zrakovým postižením tvoří heterogenní skupinu. Tito jedinci jakéhokoliv věku jsou vzájemně propojeni zrakovým postižením a jejich zrakové vnímání může být poškozeno různým druhem, stupněm a v odlišné míře.

Schindler a Pešák v odborném článku „Kdo je zrakově postižený“ (<http://www.sons.cz/kdojezp.php>) označují zrakově postižené, nebo správněji osoby se zrakovým postižením, jako jedince s různými druhy a stupni snížených zrakových schopností.“

Definice různých odborníků jsou si blízké a vyplývá z nich, že osoba se zrakovým postižením je ta, která má natolik poškozený zrak, že není schopna využívat tento smysl pro výkon běžných každodenních aktivit. Jednotliví specialisté definují zrakové postižení různým způsobem, proto jsem pro přehled a přiblížení problematiky zrakového postižení vypracovala přehled klasifikací zrakového postižení.

1 Klasifikace zrakových vad

Vady osob s postižením zraku jsou diferencovány podle různých kritérií, specifí a charakteristik. Existuje několik odlišných klasifikací zrakových vad. Každá klasifikace je zaměřena na problematiku člověka se zrakovým postižením z odlišných pohledů různých oborů. Diferenciace zrakového postižení zrakově postižených můžeme rozdělit podle různých aspektů. Z hlediska doby vzniku postižení, etiologie, z hlediska doby trvání, také podle postižených funkcí oka a stupně zrakového postižení. Osoby se zrakovým postižením tvoří různorodou kategorii lidí, které spojuje postižení zraku získané v odlišném vývojovém období člověka rozsahem a formou. Také v oblasti zdravotnického resortu, ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a sociálního resortu lze klasifikaci rozčlenit.

1.1.1 Klasifikace z medicínského pohledu

Klasifikace dle WHO (Světové zdravotnické organizace) vymezuje zrakové vady podle postižení zrakového analyzátoru takto.

V rámci desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů uvádí vymezení zrakových vad podle oblasti postižení zrakového analyzátoru. Toto klasifikační uspořádání je zaměřeno hlavně na fyziologickou stránku jedince s poškozeným zrakovým analyzátozem. Nedotýká se tedy dalších aspektů či stránek ovlivňujících člověka v komplexním měřítku.

H00 - H06 nemoci očního víčka, slzného ústrojí a očnice,

H10 – H13 onemocnění spojivek,

H15 – H22 nemoci skléry, rohovky, duhovky a řasnatého tělesa,

H25 – H28 onemocnění čočky,

H30 – H36 onemocnění cévnatky a sítnice,

H40 – H42 glaukom,

H43 – H45 onemocnění sklivce a očního bulbu,

H46 – H48 nemoci zrakového nervu a zrakových drah,

H49 – H52 poruchy očních svalů, binokulárního pohybu, akomodace a refrakce,

H53 – H54 poruchy vidění a slepota,

H55 – H59 jiné nemoci a oční adnex.

Dalšímu významnému rozdělení zrakového postižení z oftalmologického pohledu věnuje pozornost oftalmolog Kraus.

Klasifikace dle Krause (1997)

Kraus (1997, s. 317) se zabývá ve svém pojednání ztrátou zrakové ostrosti a stavem zorného pole. Věnuje se také poruchám binokulárního vidění, to však nezahrnuje ve své základní klasifikaci. Ztrátu zraku definuje takto: „z hlediska sociálně-zdravotnického je pokles centrální zrakové ostrosti pod 6/18 na lepším oku s optimální korekcí hodnocen jako ztráta zraku“. Tato klasifikace se také zajímá o fyziologii zrakového receptoru. Na základě dvou již zmíněných kritérií definuje stupně zrakového postižení takto:

1. slabozrakost - Ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně.

- lehká (6/18 – 6/60 včetně),

- těžká (6/60 – 3/60 včetně).

2. nevidomost - ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 - světlocit.

- nevidomost praktická - pokles centrální zrakové ostrosti pod

3/60 - 1/60 včetně, binokulární zorné pole je menší než 10°, ale větší než 5° kolem centrální fixace.

- nevidomost skutečná - pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 - světlocit, binokulární zorné pole 5° a méně i bez porušení centrální fixace.

- úplná slepota - světlocit s chybnou světelnou projekcí až do ztráty světlocitu.

Dalším autorem zabývajícím se členěním zrakového postižení je Kuchynka (2000). Svou tezí harmonizuje s WHO i Krausem a hlavní měřítko zrakového postižení je pro něj zraková ostrost. Postižení je ve shodě, pokud má jedinec zrakovou ostrost na úrovni 6/18 a méně. Autoři Kraus a Kuchynka mají na postižení zraku velmi podobné mínění. Ve svých názorech se více či méně shodují.

Kuchynka klasifikuje zrakové vady takto:

- normální zrak- zraková ostrost je větší než 6/18,

- zrakové postižení - zraková ostrost je v intervalu 6/18 – 6/60,

- vážné zrakové postižení - zraková ostrost je v intervalu 6/60 – 3/60,

- slepota - zraková ostrost je menší než 3/60.

Kuchynka (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 40 - 41)

Klasifikace dle posudkového lékařství

Tato klasifikace vychází z vyšetření a objektivního posouzení očního stavu jedince u očního lékaře. Navazuje na vyšetření zrakové ostrosti, citlivosti a kontrastu, barvocitu, elektrofyziologického vyšetření, vyšetření slzného aparátu, vyšetření předního segmentu bulbu, vyšetření spojivky, rohovky, přední komory, komorového úhlu, duhovky, zornice, čočky, sklivce, refrakčních vad a dalších podstatných prošetření oka.

- střední slabozrakost- zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí 6/18 - 6/60,
- silná slabozrakost: 6/60 – 3/60,
- těžce slabý zrak: 3/60 – 1/60, či zúžení zorného pole obou očí pod 20o, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45°,
- praktická nevidomost: 1/60 až světlocit, nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace,
- úplná nevidomost: ztráta zraku se zachováním světlocitu s chybnou světelnou projekcí až naprostá ztráta světlocitu,
- vady zorného pole: například sektorové defekty zorného pole, omezení zorného pole pod 45o, oboustranné centrální skotomy,
- ztráta jednoho oka: úrazová nebo jiná etiologie, nebo ztráta vidění na jednom oku,
- obrna horního víčka: s úplným uzávěrem oční štěrbin, nebo například lagophtalmus, atd.,
- obrny očních svalů na jednom oku: kdy oko je vyloučeno z vidění,
- jiné poruchy vidění: například ztráta binokulárního vidění, trvalá diplopie,
- jiné poruchy a nemoci oka: například vleklé nebo ustálené formy částečně poškozující funkci oka, ať jsou jednostranné či oboustranné,

- stavy po nitroočních operacích, stavy po implantaci čočky,
- nádory oka.

1.1.2 Klasifikace z pohledu speciálněpedagogické péče

Pro účely speciálních pedagogů v současnosti existuje hned několik klasifikací. Ve všech těchto členění vychází autoři z dalších vědních oborů, nejvíce z medicínských, což je důležité pro utvoření celkového obrazu stavu jedince. Tyflopédie tedy využívá multidisciplinárního přístupu, který je v tomto oboru nezbytný. Je důležitým a účelným činitelem při práci s člověkem, který má postižení zraku.

Z hlediska doby vzniku můžeme rozlišit postižení trvajícím již od narození, či vzniklé během života jedince:

- vrozené,
- získané.

Klasifikace z hlediska etiologického, týkající se příčiny vzniku zrakového postižení:

- orgánové,
- funkční.

Dle délky existence postižení členíme:

- akutní – krátkodobé,
- chronické - dlouhodobé, trvalé, progresivní,
- recidivující - opakované.

(Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Ve speciálněpedagogických publikacích nejčastěji nacházíme klasifikaci Květoňové - Švecové (2000). Toto členění zahrnuje čtyři stupně zrakového postižení.

Slabozrakost - „Slabozrakost představuje snížení zrakové ostrosti obou očí, a to s optimální brýlovou korekcí od 5/15 do 3/50.“ (Květoňová 1998, s. 19).

„Na poli speciální pedagogiky představují kategorii osob slabozrakých skupinu dětí, mládeže a dospělých, kteří mají zrakové vnímání na úrovni slabozrakosti.“ (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 43)

Zbytky zraku - „Osoby, které jsou s to vidět světlo, nebo se podle něho orientovat a využívat ho ke své činnosti.“ (Jesenský 1994, s. 55)

Nevidomost - „osoby nevidomé jsou chápány jako kategorie osob s nejtěžším stupněm zrakového postižení a patří sem děti, mládež a dospělí, kteří mají zrakové vnímání narušeno na stupni nevidomosti (slepoty)“ (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 41)

„Dle světové zdravotnické organizace jsou osoby nevidomé ty, jejichž zraková ostrost se i s optimální korekcí pohybuje od maxima 3/60 (počítání prstů na 3 metry) po stav, kdy jedinec nevnímá světlo.“ (Ludíková, 1988, s. 15)

Nováková in Pipeková (2006) popisuje ve své knize rozdíl mezi praktickou nevidomostí a totální nevidomostí:

Praktická nevidomost znamená vizus v rozmezí 3/60 - 1/60 včetně nebo je poškozeno zorné pole v intervalu 5 – 10 stupňů.

Totální nevidomost (amauróza) - nastává při poklesu centrální zrakové ostrosti pod 1/60 – světlocit, nebo se pohybuje mezi světlocitem s chybnou světelnou projekcí až po stavy naprosté ztráty světlocitu.

Poruchy binokulárního vidění - znamená poškození koordinace senzomotorické činnosti obou očí, což se projevuje jako strabismus (šilhavost) - „je stav, kdy při fixaci předmětu do blízka nebo do dálky nesměřují osy obou bulbů souměrně a k témuž bodu a kdy není přítomno normální binokulární vidění. Jde o poruchu zrakové funkce, která se projevuje asymetrickým postižením postavení obou očí.“ (Poledníková, 2000) a amblyopie (tupoizrakost) - „Tupoizrakost je podstatné snížení zrakové ostrosti jednoho oka. Důsledkem je nedostatečný rozvoj binokulárního vidění“. Keblová (2001, s. 33)

Květoňová-Švecová (2000) se také věnuje postižení zraku z hlediska zrakových funkcí. Autorka pracuje s poznatky z oftalmologické oblasti s působením na speciálně pedagogickou činnost a zaměřuje se na:

- zrakovou ostrost,
- šíři zorného pole,
- okulomotorické problémy,
- obtíže se zpracováním zrakových informací,
- poruchy barvocitu.

1.1.3 Klasifikace z psychologického pohledu

Dle Vágnerové (2004)

Vágnerová (2004, s. 196) zmiňuje ve své knize další aspekty vztahující se k postižení zraku. Soustředí se především na zrakový handicap z psychologického hlediska. Rozlišuje několik funkcí zrakové percepce: zraková ostrost, preference různého stupně osvětlení, zorné pole a barvocit.

V návaznosti na tyto hlediska popisuje tři stupně závažnosti zrakového postižení:

- slabozrakost je omezení zrakových funkcí na úroveň 15% - 5% běžné kapacity. Takto postižení lidé jsou schopni běžné orientace v prostředí, jejich psychický vývoj nebývá zásadně narušen.
- praktická nevidomost resp. zbytky zraku je deficit v rozsahu méně než 4% běžné kapacity až po zachování jakékoli schopnosti vizuální diferenciací (např. rozlišení prstů před okem). Tito lidé již mají větší problémy v běžném životě, pokud je jejich postižení vrozené, potřebují již od raného věku speciální péči.
- nevidomost znamená chybění tvarového vidění, ale může být zachována schopnost rozlišovat světlo a tmou, někdy je dokonce možné určit směr, odkud světlo přichází (světlocit s projekcí). Úplná neschopnost zrakově vnímat je vzácností. Vyskytuje se např. jako následek enukleace obou očí po úrazu nebo nádorovém onemocnění (retinoblastom). Takto postižení lidé již potřebují speciální péči a úpravu životních podmínek.

Zrakové postižení je vadou, která se týká nejen onoho zrakového orgánu, ale dalších složek, potřebných pro kvalitní a funkční život jedince. Pro snížení následků postižení je důležité znát všechny jeho aspekty, kterým se budu věnovat v následující kapitole.

1.2 Charakteristika jedince se zrakovým postižením

Postižení zraku chápeme nejen jako pouhou orgánovou a funkční vadu, ale jako komplex poškození, které negativně postihují všechny rozměry kvalitního života jedince. „Zraková vada, podobně, jako jiné postižení, ovlivňuje celou osobnost dítěte a jeho psychický vývoj. Chybění nebo nedostatek zrakových podnětů je příčinou smyslového strádání – sensorické deprivace.“ (Vágnerová in Keblová 1996, s. 10). Podle Jesenského (2002) existují dimenze, do kterých se zrakové postižení promítá. Do schopností a vlastností člověka, do citové oblasti, do sociální, kulturní, pracovní i výchovně vzdělávací sféry a ovlivňuje také jednání a výkony jedince.

Důsledky poškození zraku a poruch vidění jsou:

- snížení citlivosti na vizuální podněty,
- zvýšení reakčních časů a prodlužování průběhů procesů poznávání,
- chyby a nedostatky průběhu a výsledků poznávání,
- informační deficit a sensorická deprivace ZH,
- zvýšení citového prožívání nedostatků s depresivním nebo agresivním vyústěním,
- snížená adaptabilita na různá prostředí,
- snížená míra soběstačnosti při zvýšené potřebě samostatnosti a asertivity,
- zvýšená míra specifických potřeb umožňujících vyrovnávat nedostatky, vyvolané poškozením zraku a poruchou vidění,

- zvýšená potřeba míry podpory psychosociální, kulturní, edukační, materiálně technické a finanční,

- zvýšená míra sociálně právní ochrany.

Existují dva činitelé, které mají ve velké míře vliv na různorodost chování jedince a ovlivňují také vývoj člověka se zrakovým postižením. Je to stupeň a doba vzniku zrakového postižení. Omezení zrakového postižení jinak chápe jedinec s vrozeným poškozením a jiným způsobem osoba, která získala postižení později, během života.

U člověka, který žije s vadou od narození, či s vadou od raného věku, se setkáváme s rychlejší adaptací. Dítě si zvykne na rozmanité možnosti kompenzačních činitelů, nevnímá omezení jako velký problém.

Osoba, která postižení získala během života, si musí zvyknout na odlišné životní podmínky. Po psychické a fyzické stránce to pro člověka znamená velké zatížení, ale má vzhledem k prožitým zkušenostem, díky kterým má představy o okolním světě. Prvním zásadním krokem pro diagnostikování zrakové vady je třeba zpozorovat projevy, které jsou s postižením zraku spjaty. Těchto projevů si osoba může všimnout sama, nebo ji zaregistruje okolí. Obecné projevy popisuje Růžičková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) a řadí je do několika skupin, podle kterých je možné zrakovou vadu rozpoznat.

1. Vzhled oka a očí - jsou pevně spjaty s postižením zraku, v tomto případě je třeba všimnout si postavení očí, slzení očí, zda jsou oči zakalené, zastřené, zamlžené, chybějící či nerovnoměrně zbarvené duhovky, čočky. Je třeba všimnout si, zdali jsou obě oči stejně velké, zarudlé, nebo zažloutlé, zda chybí řasy, zda jde o nepravdělný pohyb očí a všimnout si dalších významných faktorů této oblasti.

2. Chování jedince - další důležitý příznak, který by neměl být opomíjen je chování jedince. Mžourání, mrkání nebo přivírání očí na světle, tření si očí a tlačení prsty na oči, neschopnost koordinace očí, neschopnost odhadnout hloubky, špatná orientace v prostoru, zakopávání bez důvodu, hlavu otáčení k jedné straně jsou příznaky chování jedince, poukazují na zrakový problém.

2. Subjektivně pozorovatelné jevy - těchto příznaků si nejprve všímá sama osoba, které se projev týká. Všímá si slzení očí, zčervenání, častých ječných zrn, vidí rozmazaně, často ji bolí hlava a za okem, může mít pocit padajících sazí, nepříjemných záblesků a jiných nelibých pocitů.

3. Chování dítěte během výchovně - vzdělávacího procesu - učitel má možnost všimnout si při vyučování velkého množství příznaků, které mohou či nemusí směřovat ke zrakovému postižení. Pokud si dítě zakrývá často jedno oko, má výrazně sníženou schopnost soustředění, vizuomotorickou koordinaci, zaměňuje písmena, řádky, neobratně se pohybuje v prostoru, je třeba žáka předat odborníkům, kteří zrakovou vadu potvrdí nebo vyloučí.

Růžičková (in Ludíková, Finková, Růžičková, 2007) také zmiňuje a popisuje všeobecné důsledky zrakového postižení, které se týkají:

1. Postižení zrakových funkcí - což znamená prostorové vidění, lokalizace, analýza a syntéza či vizuomotorická koordinace.
2. Obtíží při prostorové orientaci a samostatném pohybu.
3. Používání kompenzačních činitelů - což jsou nižší kompenzační činitelé (hmat, sluch, čich, chuť) a vyšší (myšlení a řeč, paměť, pozornost a kompenzace).
4. Nutnosti používání kompenzačních pomůcek - možnost zrakově postižených naučit se číst, psát, což znamená získávat informace ze světa, neizolovanost a dorozumívání se světem kolem sebe (Braillovská tiskárna, pichtův stroj).
5. Pomalejšího pracovního tempa a rychlejší unavitelnosti - pokud má dítě zrakové postižení, je třeba využívat kompenzační pomůcky. Kompenzační činitelé působí rychlejší nástup únavy jedince při činnosti.
6. Specifik při výběru školní docházky a pracovního uplatnění - je třeba se v této situaci rozhodovat pro vzdělávání či povolání, které je jedinec schopný zvládnout. Důležité je rozhodovat se racionálně spíše, než se řídit tím, co by jedinec chtěl, aniž by rozhodnutí působilo reálně.
7. Obtíže při hledání a navazování partnerských vztahů

Tyto důsledky se liší existencí a mírou postižení u jednotlivých skupin zrakového postižení, čím horší stupeň člověka postihne, tím spíše se u něj projeví již zmíněné důsledky a také v širším rozsahu. Osoby nevidomé jsou postihnuty problémem s orientací v prostoru, samostatným pohybem a mají velké obtíže v oblasti samoobsluhy a navazování kontaktů, citových vztahů s jinými lidmi, vlivem absence očního kontaktu. V jejich životě hrají velkou roli kompenzační pomůcky a kompenzační činitelé, které je třeba během celého života rozvíjet a cvičit práci s nimi. Zásluhou pomůcek získává nevidomý schopnost číst a psát, používat internet, starat se o sebe a vykonávat další činnosti potřebné k plnohodnotnému životu.

Důsledky pro osoby se zbytky zraku jsou charakteristické používáním tzv. dvojmetody, čtení a psaní černotiskovou metodou i Braillovým písmem. Jsou schopní za pomoci lup a tzv. zvětšovačů přečíst knihy psané černotiskem, ale také zjišťovat informace v Braillově písmu. Skupina osob slabozrakých často ani nelze odlišit od intaktní společnosti. Důsledky zrakového postižení se u slabozrakých osob projevují nejméně. Důraz by však měl být kladen hlavně na tzv. zrakovou hygienu, která je hlavním činitelem při péči o zrak. Pokud by jedinec nedodržoval zásady zrakové hygieny, mohl by po určité době zaregistrovat zhoršení zraku a v pozdějším období života neschopnost informace zrakem zpracovávat.

Poruchy binokulárního vidění postihují nejvíce děti v předškolním období. V pozdějším věku se tato porucha vyskytuje již minimálně, většinou je vyléčená za podmínky, že je problém diagnostikován včas a brzy dochází k léčbě. K nápravě strabismu či amblyopie se používají tzv. pleopticko-ortoptická cvičení (spojování teček, navlékání korálků). Osoby s poruchou binokulárního vidění mají problémy s odhadem vzdálenosti, hloubky, se senzomotorickou koordinací, poruchou zrakové paměti atd.

1.3 Rodina dítěte se zrakovým postižením

Kvalita života jedince se zrakovým postižením závisí na velkém množství faktorů. Jedním z nejdůležitějších je právě rodina, která má nezastupitelné místo v životě nejen dítěte zdravého, ale o to více u dítěte s postižením a hraje velmi důležitou roli také v jeho vývoji. Pro příznivé vyvíjení dítěte je podstatné, aby

mělo ve svém životním prostředí dostatek podnětů, vhodnou odbornou péčí, materiální zajištění a citlivou, motivující rodinu, s kterou dokáže překonat náročné situace a může v ní cítit důvěru, tím pomůže dítěti rozvinout vlastní předpoklady. Rodina by měla pomáhat řešit nastávající problémy spojené s postižením. Také pocit rodinného bezpečí má vliv na celou šíři dětské osobnosti a pozitivně ji ovlivňuje. Optimálně fungující rodina zajišťuje jednotlivým členům ochranu a péči v době, kdy se o sebe nemohou postarat.

Nemohu zapomenout rovněž na to, že i pro rodiče je postižení dítěte velkou stresovou záležitostí a mnohdy je pro ně velice těžké se s faktem postižení jejich dítěte vyrovnat. Touto problematikou se zabývá hned několik autorů, například Matějček, Dytrych (1997), Vágnerová (2002) a Kübler-Rossová (1974) popisují několik fází, ve kterých se rodiče s postižením svého dítěte racionálně a emocionálně vyrovnávají.

1. Fáze šoku - toto období nastává ve chvíli, kdy rodiče zjistí diagnózu dítěte. Nastávají pro ně složité traumatizující chvíle, plné pocitů nejistoty, obviňování, smutku a nedůvěry, tyto pocity jsou často iracionální. V této fázi potřebuje rodina nablízku někoho, kdo k nim bude zcela otevřený, komu mohou věřit a bude je podporovat.

2. fáze bezmocnosti - v této fázi rodiče zjišťují fakta o postižení, potřebují vědět podrobnosti, aby mohli problém řešit. Zažívají strach z vyvržení a potřebu pomoci.

3. fáze adaptační - nastává akceptace reality, snaha o racionální řešení problému, shromažďování informací o postižení a zjišťování, jak lze prognózu dítěte zlepšit. Mnohdy bojují rodiče se svými pocity a emocemi fylogenetickými mechanismy Vágnerová (2002), což jsou útok – bojovný postoj k situaci, kterou rodiče nejsou schopni řešit, hledají původce problému, únik – útěk od problému, uzavření se do sebe. Rodič dlouhodobě popírá problémy, snaží se vytěsnit emoce, které v sobě potlačuje. Často se také izoluje od vnějšího světa a přetrvává v izolaci. Pokud rodiče ustojí tuto situaci a zvládnou své emoce, přechází k další fázi.

4. přechodné stádium - v této fázi rodiče vyhledávají pomoc odborníků, zjišťují si informace o postižení, snaží se udělat vše pro to, aby dosáhli alespoň minimální zlepšení stavu jejich dítěte.

5. fáze realistického postoje - také lze říci fáze akceptace, rodiče své dítě přijímají takové, jaké je. Bohužel se této fáze dočkají jen někteří rodiče, někteří ustrnou v dřívějších fázích.

Tato problematika je značně složitá a reakce rodičů rozmanité. Různí rodiče jinak ovládají své emoce, a reagují na postižení svého dítěte, které také může mít odlišný charakter a rozsah. Individuální je reakce rodičů dítěte, které postižení získalo v pozdějším věku během svého života a dítětem narozeným s postižením zraku. V této náročné životní situaci Matějček (1992) charakterizuje nesprávné postoje, které mohou zaujmout rodiče dítěte s postižením k jeho výchově:

Úzkostná výchova - znamená nepřiměřený strach, rodiče nemístně lpí na svém dítěti. Dítě je neustále kontrolováno, „oprašováno“, není mu dovoleno vykonávat jakoukoliv činnost, která by mohla ublížit. Dítě může reagovat na tuto výchovu protestujícím postojem, nebo přijetím pasivního stanoviska.

Zavrhuující výchova - rodiče nejsou schopni vyrovnat se s postižením svého dítěte. Považují jeho existenci za svou prohru, za kterou je trestají, omezují a ignorují.

Rozmazlující výchova - rodiče jsou na svém dítěti citově závislí, jsou neobvykle nadšení každým jeho sebemenším projevem. Rodiče mu brání v osamostatnění fixováním na sebe. Dítěti slouží a zabraňují mu vlastní realizaci.

Zanedbávající výchova - tento styl výchovy není tolik viditelný, jako ostatní. Je spíše skrytého rázu. Rodiče ignorují některé základní potřeby dítěte. Většinou je lze nalézt u rodin s nízkou sociokulturní úrovní.

Perfekcionistická výchova - snaha vychovat své dítě podle svých představ i přes nepřiměřené požadavky, které dítě není schopno zvládnout. Reakce na tuto výchovu se projevuje únikem či agresí dítěte.

Demokratická výchova - rodič přijímá své dítě takové, jaké je. Při této výchově dochází k přiměřenému podporování vývoje dítěte. Nepřetěžuje svého potomka a dává mu dostatek podnětů k pozitivnímu rozvoji.

Pro všechny tyto případy existují poradenská zařízení, která pomáhají rodičům a jejich dětem v těžké životní situaci. V raném věku se mohou zákonní zástupci obrátit na střediska rané péče pro rodiny s dětmi se zrakovým a kombinovaným postižením, v pozdějším věku na speciální pedagogická centra a na školská zařízení, poskytující rady a pomoc těmto rodinám.

Pokud rodina dokáže překonat veškeré problémy a vydrží napětí a svůj emoční rozpor, je schopna zajistit své poslání, což jsou biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, socializačně-výchovná a emocionální funkce.

2 Výtvarná výchova

„Dítě je sluncem, okolo kterého se celá učitelova činnost otáčí.“

John Dewey

Výtvarné vyjádření patří k jednomu z prvních kulturních projevů člověka. Do autorova výtvaru se promítá celá jeho osobnost. Vyjadřování těmito výrazovými prostředky lze dlouhodobě zachovat a zužitkovat při diagnostice stavu osob s problémy, ale také u osob s postižením zraku. Jsou odrazem myšlenek, pocitů, přání, stavů, prožitých zážitků, taktéž vývojové úrovně jedince. Tento výrazový prostředek

2.1 Vývoj dětské kresby

Kresba je nenáročným komunikačním prostředkem, používaným při kontaktu s dítětem. Je neverbálním dorozumíváním, kdy jedinec vytváří na papíře obraz svých myšlenek, aniž by pociťoval z okolí pocit nátlaku. Dítě je zcela otevřeno svému tvoření i přes přítomnost jiných osob, proto se využívá také k arteterapeutickým účelům.

Dalším smyslem kresby je zjištění úrovně inteligence. Nejen inteligenci, ale také emoční prožívání a temperamentový typ člověka lze z črt vyčíst. V těchto případech není důležitá estetická stránka, ale obsahová. Kvalitní zobrazení objektů stanovuje úroveň inteligence jedince.

Vývojovou úroveň lze odhadnout ze způsobu kresebného ztvárnění. V určitém věkovém období člověk tvoří kresby jinak, různě propracovaně a ztvárňuje odlišné náměty. O toto poutavé téma se zajímá více autorů, kteří se věnují kategorizaci dětské kresby. Mohu zmínit autory Švancarů (1971), Vágnerovou (2000), a také Davida (2001), který v knize popisuje vývoj dětské kresby v několika obdobích života:

1. Období skvrn - doba do jednoho roku dítěte. V této etapě dítě tvoří skvrny všemi prostředky, které se mu naskytanou. Je nevybíravé k pokreslenému materiálu. Svými výtvarnými napodobuje čáry.

2. Období čmáranic - dokud si kojeneček neuvědomí význam kresby, vytváří čáry stále neobratně. Toto období nastává po prvním roce života jedince. Dítě v této fázi kreslí „čmáranice“ všemi směry, aniž by nadzvedlo pastelku z papíru. Postupně napodobuje čáry horizontální, vertikální a kruhové. Zopakuje čáry do kříže. Ve dvou letech již zvládne nakreslit dvacet odlišných objektů. Je schopno načrtnout klubíčko a tzv. prastrm, který se vyznačuje vertikální čarou a horizontálními, což jsou větve.

Dítě ve třech letech dokáže nakreslit obrysové tvary základních objektů, umí namalovat kruh a strom již působí jako jehličnatý, větve směřují šikmo dolů.

3. Období čarání - mezi druhým a třetím rokem nastává stádium čarání, které následuje po období čmáranic a je již první fází, kdy dítě uvažuje nad smyslem své kresby. V tomto vývojovém úseku dítě kreslí objekty kolem sebe a také je pojmenovává. Často však náhodně. Napodobuje psaní dospělých.
4. Období hlavonožců - ve 3. až 5. roce děti malují postavy jako kolečko, představující hlavu, ke kterému jsou připevněny nohy, postupně ruce. Čím je dítě na vyšší rozumové úrovni, používá při kresbě více detailů, je všímavější vůči okolnímu světu. V pátém až šestém roce přestávají děti kreslit hlavonožce, přidávají k tělu trup.
5. Období intelektuálního realismusu - Od 5. roku dítě ztvárňuje postavu se všemi končetinami a částmi těla. Ve svých obrázcích dítě prezentuje svůj vlastní svět spíše než realitu. Uplatňuje v nich získané informace, to co zná a pamatuje si.
V sedmi letech je kresba značně propracovaná, ale chybí v ní perspektiva. Hlavním rysem tohoto období je i transparentnost, zobrazování věcí uvnitř něčeho, například těhotnou maminku, dům, ve kterém dítě bydlí s veškerým vybavením i obyvateli.

6. Období vizuálního realismu - od 7 do 12 let dítě kreslí hlavně to, co skutečně vidí. V kresbě nalézáme velký posun, kdy dítě začíná znázorňovat postavy z profilu a uvědomovat si perspektivu. Kresba je odrazem intelektu, emoční zralosti.
Po 11 roce již nemá dítě zájem své potřeby či názory vyjadřovat kresbou, není schopno složité myšlenky vyjádřit a dochází k ztrátě zájmu dítěte o kreslení.
7. Stadium potlačení kresebného projevu - v 11. - 14. letech, kdy je dítě vůči svým kresbám značně kritické vlivem neschopnosti zobrazit věci tak, jaké je vidí a chce je mít. Tato krize přechází, pokud dítě neztratí zájem o výtvarnou tvorbu úplně.
8. Raná adolescence - od 14 let. Návrat zájmu člověka o umělecké ztvárnění, o vyjadřování svých pocitů kresbou. Začíná se objevovat symbolismus v tvorbě.

Z kresebného díla lze rozpoznat spoustu informací o člověku. Již vedení čáry nám pomůže odhalit, zdali je dítě spíše úzkostně laděné, nebo značně sebejisté. Do nedávné doby souhlasila většina lidí ve společnosti s názorem, že zrakově postižená osoba nemá vizuální zkušenost, proto není ani schopná se kresebně, či jinak výtvarně projevovat. U zrakově postižených dětí je vývoj kresby odlišný, ale to neznamená, že děti nejsou schopny se tímto způsobem vyjadřovat. Pokud dáme člověku se zrakovým postižením příležitost a vhodnou techniku a materiál k vytváření kresebného záznamu, shledáme, že se neodlišují od jiných lidí, ale jsou mezi zrakově postiženými, stejně jako mezi vidícími osobami, jedinci zruční, tvořiví a plní fantazie, ale také osoby, které se projevují raději jiným způsobem, než výtvarným.

Perout (2005, s. 57) zjišťuje shodu s kresbami vidících dětí před obdobím vizuálního realismu. "I u nich kresby zobrazují představy, které zahrnují hmatové a kinetické podněty. Dokládá to tedy, že v raném věku existuje priorita hmatového a kinestetického vnímání před vnímáním vizuálním. Výtvarná tvorba nevidících ve srovnání s artefakty vidících dětí zmíněného období tomu nasvědčuje." Popisuje, že obě skupiny dětí zobrazují stejné principy prostoru, času, figur

a zvířat. Objevuje rentgenová kresba, kdy od jedné linie na papíru se odvíjí celé dílo. Pro zrakově postižené dítě nejsou při kresbě postavy důležité oči, proto je často deformuje a slabozraké děti kreslí postavy s brýlemi. S výtvorem se ztotožňují a kreslí samy sebe. Na rozdíl od vidících dětí, nevidící v této fázi kresebného vývinu zaostávají. V pozdějším věku nekladou důraz na perspektivu, která je pro ně často nevysvětlitelná a složitá.

Read (1967) uvádí, že nejen talent se promítá do kresby dítěte, ale také jeho myšlení, intuice, estetické cítění, schopnost empatie a dle těchto aspektů zařazuje „malé umělce“ do kategorií. Podle způsobu myšlení rozlišuje organický a enumerativní typ. Enumerativní se vyznačuje velkým promyšlením vtažů kolem sebe. Děti zaměřené na barevné cítění, imaginaci a rytmus vkládá do kategorie dekorativního typu, zatímco představivost a fantazie řadí k imaginativnímu typu. Skupina charakterizující dítě, které má cit pro detail a atmosféru pojmenoval Read vciťujícím typem. Členění je velmi rozvité na rozdíl od dalšího autora, který se věnoval ve své praxi pozorování výtvarných typů a navrhl prostší a srozumitelnější dělení. Slavík (2001) se zabývá tříděním výtvarných typů takto:

1. Optický typ – vizuální, spíše svou kresbou zaznamenává to, co vidí, vyzpozoruje kolem sebe, je velice všímavý a to se promítá do jeho tvorby. V portrétu klade důraz na oči.
2. Haptický typ – hmatový, prostorový typ, potřebuje kontakt s okolím na vlastní kůži. Charakterizuje se výrazným vztahem k materiálu.

Tématikou výtvarných typů studovali také B. Karlavaris a u nás V. Roeselová (2001), která ve svém díle popisuje výtvarné typy pro účely výtvarně výchovné praxe a rozlišuje tyto žáky:

1. Převážně vizuální cítící a reagující žák – tento typ objektivně zaznamenává svět kolem sebe. V jeho kresbě nalezneme detaily. Pozorně se dívá a vše si zapamatuje. Kresba směřuje od dolní poloviny výkresu k horní polovině, někdy v tvorbě chybí spontánnost. Uvolnění nalézá spíše v grafice, kde materiál zabraňuje strnulosti autora. Kresba je silně ovlivněna racionálním uvažováním autora. Jedinec obsahuje také různé modifikace, které jsou

zde samozřejmé. Vzhledem k tomu, že každý člověk je samostatná osobnost, liší se zájmem o různé vyjadřovací oblasti. Tento typ trpí příznaky tzv. krize výtvarného projevu. Autorka dělí převážně vizuální cítící a reagující typ na tyto podtypy:

- intelektuální podtyp - vytváří si mapky, rentgenové kresby, vysvětlivky
- konstruktivní podtyp - členění plochy, větví ji (Příloha č. 1)
- prostorový podtyp - klade důraz na perspektivu (Příloha č. 2)
- analytický podtyp - tvoří cykly, zkoumá podobnost (Příloha č. 3)

2. Převážně imaginativně cítící a reagující žák - soustředí se na svůj fyzický a psychický stav a přemýšlí o světě. Používá nadsázku, symboliku. Charakteristické je pro tyto žáky tajemství v díle. Z díla číší život a realita. Téměř u něj neexistuje krize výtvarného projevu. Prostor zobrazuje jako ve snu a často nechybí personifikace. Také obsahuje modifikace.

- lyrický podtyp - křehkost linií, barev, tvarů,
- impulsivní podtyp - energicky a odvážně zobrazuje své prožitky,
- haptický podtyp - reaguje na tělové a smyslové podněty, když ho práce nezajímá, netvoří,
- oslabený haptický podtyp - znakem je plasticita, tvoří i přesto, že jej práce tolik nezajímá.

3. Převážně dekorativně cítící a reagující typ žák - v práci dominují linie, barvy, tvary, materiál, gesta. Používá grafických znaků. Prostor člení do pásů, nebo ho v ploše potlačuje. Soustředí se na zdobnost, zatím co detaily a objektivnost v kresbách schází. Příliš nevnímá krizi výtvarného projevu, jelikož jeho práce neprochází střetem s realitou. Modifikace tohoto typu se objevují ve dvou variantách.

Dekorativně monumentálně laděný podtyp se vyznačuje citem pro barvy, kompozici, plošnost, stylizované tvary a radostí z estetické hodnoty.

Ornamentální podtyp se zaměřuje na výtvarnost a zdobnost, ornamenty jsou výraznější než obsah a bez celistvosti. (Příloha č. 4)

4. Převážně syntetizující, smíšený žák - charakteristický je vizuálně imaginativním dekorativním přístupem. Neinklinuje pouze k jednomu způsobu ztvárnění představ, ale je všestranný, sebejistý, pohotový a manuálně zručný. Neinklinuje však k žádnému již zmíněnému typu. Projevuje se dvěma způsoby. Prvním způsobem je harmonický výtvarný projev, kdy žák podléhá ucelenému výtvarnému názoru. Práce jsou sourodé a podobné. Dalším způsobem je inklinace k projevům. Těto žák tvoří v souladu s obsahovým sdělením, výtvarnou technikou a způsobem podání. Práce vypadají, jako by je tvořilo více osob. Tzv. krize výtvarného projevu se tomuto typu nevyhýbá z důvodu orientace na správnost svého opsání skutečnosti.

2.2 Výtvarná výchova na základní škole

Výtvarná výchova je součástí edukačního procesu žáků na základní škole. Edukace neboli vzdělávání je termín, který vysvětluje autorka Obecné pedagogiky I. takto: „Vzdělávání může být považováno za proces získávání a rozvoje vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti. Grecmanová (in Grecmanová, Holušová, Urbanovská, 2002, s. 64). Tato vzdělávací jednotka se inspiruje uměním, ale hlavní prioritou jejího procesu nemusí být vytváření uměleckého díla. Nejdůležitějším úkolem výtvarné výchovy je osvojování rozličných výtvarných technik, vytváření zájmu o umění, pomoc žákovi pochopit umělecký proces, jako další možnost komunikace s okolím, což není jednoduché. Záměrem je nalézt možnosti seberealizace, utvořit si vlastní názor na svět. Výtvarná výchova úzce spolupracuje se všemi předměty různých vzdělávacích oblastí. Také žáci se zrakovým postižením jsou včleněni do výuky výtvarné výchovy, nicméně důležité je použití vhodných výtvarných metod a technik, které děti zvládnou a kterým věnujeme samostatnou kapitolu.

Na 1. stupni základní školy je dle učebních plánů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy dotace výtvarné výchovy spolu s hudební výchovou a praktickými činnostmi v celkovém počtu 17 hodin týdně pro všechny ročníky 1. stupně. Hodiny rozdělují mezi ročníky ředitel školy po domluvě s vyučujícími

kantory tak, aby byly vyučovány předměty dle učebního plánu v daném ročníku. Ředitel školy respektuje schopnost jednotlivé třídy zvládnout určitý počet hodin výtvarné výchovy týdně. Většinou žáci 1. a 2. ročníků získají méně hodin, než žáci vyšších ročníků, vzhledem ke schopnosti trvalejšího soustředění a zvládnání náročnějších výtvarných technik, které zaberou více času a energie.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy také stanovuje „Modelový učební plán vzdělávacího programu Základní škola, čj. 16847/96- 2, pro základní školy pro zrakově postižené, od září 2010“ (<http://www.msmt.cz/file/11088>), ve kterém je určena dotace hodin výtvarné výchovy v počtu 15 hodin týdně pro všechny ročníky 1. stupně základní školy pro zrakově postižené. Taktéž je dotace hodin výtvarné výchovy spolu s hudební výchovou a pracovními činnostmi rozdělena ředitelem školy mezi ročníky tak, aby výuka splňovala cíle učebního plánu.

Dotace hodin výtvarné výchově na 1. Stupni základní školy

Ročník	1.	2.	3.	4.	5.
Hudební výchova	6		8		
Výtvarná výchova					
Pracovní činnosti	3				

Dotace hodin výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy pro zrakově postižené

Ročník	1.	2.	3.	4.	5.
Hudební výchova	6		6		
Výtvarná výchova					
Pracovní činnosti	3				

Dalším velmi důležitým aspektem pro průběh výuky výtvarné výchovy na základní škole je technické vybavení pracovny. Její proces je podmíněn materiálními předpoklady vlastní výtvarné práce. Pro výuku výtvarné výchovy žáků se zrakovým postižením se technické vybavení místnosti, ve které edukace probíhá, částečně odlišuje.

Finková, Růžičková, Stejskalová (2010) ve své publikaci uvádí obecné podmínky edukačního procesu pro žáky se zrakovým postižením, které lze aplikovat také na proces výtvarné výchovy. Zaměřují se především na zrakovou hygienu, důležitou pro schopnost využívání zraku v budoucnosti:

1. Osvětlení - světlo by mělo do místnosti pronikat minimálně dvěma, třemi prostornými okny. Pro výtvarnou práci je nejlepší stropní osvětlení, kdy je světlo přirozeně rozptýleno po celé pracovně. Toto řešení je velice nákladné, ale můžeme ho nalézt v některých výtvarně specializovaných studiích. Umělé světlo hraje v ateliéru svou roli. Proto by neměly v místnosti chybět žárovky i zářivky. U zrakově postižených osob je třeba dbát jeho potřeb a přizpůsobit světlo jeho požadavkům. Někteří žáci naopak vyžadují méně světelné intenzity. Tyto situace lze vyřešit samostatným svítidlem na lavici každého žáka.
2. Místo ve třídě - učebna musí obsahovat dostatečný počet židlí a stolků. Každý žák by měl mít své místo v pracovně, které mu nejvíce vyhovuje. S výběrem místa žákovi pomáhá speciální pedagog, který nejlépe a objektivně zhodnotí jeho potřeby.
3. Pracovní místo - místnost by měla být dostatečně prostorná. Žáci by měli mít dostatek prostoru pro pohyb a práci. U zrakově postižených žáků je nutnost mít samostatný pracovní stůl se sklopnou deskou, kterou si každý pod vedením oftalmologa sklopí do potřebného úhlu.
4. Práce do blízka a do dálky – délka práce je určena v závislosti na postižení žáka. Pro slabozrakého žáka a žáka se zbytky zraku je nejvhodnější střídat práci na blízko či do dálky a měnit ji po desíti až patnácti minutách.

5. Výtvarné potřeby - učebnu je třeba vybavit odkládací skříní, v níž žáci naleznou pracovní podložky, jednotlivé nástroje, např. štětce, tužky, pera, dřívka, kelímky na vodu, lepidla, pastely, prstové barvy... Nezbytné jsou skříně, ve kterých je uschován další materiál, např. výkresy, náčrtníky, textilní potřeby, pomůcky na grafiku. Doporučuje se používat spíše výraznější a konzistenčně méně náročnější temperové a akrylové barvy, než vodové. Pracovna by měla obsahovat různé modelovací hmoty vhodné k rozvoji haptického citění. Specializované dílny jsou vybaveny keramickou pecí. Dalším vybavením této učebny je dřez s vodou, který by měl být dostatečně prostorný.
6. Didaktická technika - pokud chceme žáky účinně seznamovat s výtvarným uměním a vzbudit zájem o kulturu, je třeba učebnu vybavit technikou, která pomáhá umění zprostředkovat. Do místnosti můžeme zařadit diaprojektor, promítací plátno, počítač, TV, DVD přehrávač či CD přehrávač.

2.3 Techniky ve výtvarné výchově

Výtvarná výchova osob se zrakovým postižením se liší od výtvarné výchovy žáků intaktních. Jsou určitá pravidla a potřeby, na které musí učitel dbát při plánování výtvarné činnosti. Pedagog při přípravě výchovně-vzdělávacího procesu předvídá komplikace spojené se zrakovým postižením žáka a měl by počítat s úskalími, která se mohou v hodině naskytnout a pružně tyto problémy řešit. Při vytváření návrhu hodiny výtvarné výchovy je vhodné práci směřovat k využití hmatu. Dovoluje žákovi poznávat tvary, velikosti, strukturu a polohu materiálu, se kterým pracuje. Také kreativita pedagoga je významná pro pozitivní motivaci ve třídě.

Ve výtvarné výchově s žáky intaktními i zrakově postiženými se setkáváme s výtvarnými technikami, které jsou schopni zvládnout a zpracovávat. Proto je také vhodné výtvarnou techniku vybírat podle mentálního a věkového stupně, kterého jedinec dosáhl. Také je nutné si uvědomit, jaký stupeň

postižení zraku žák má. U dítěte se slabozrakostí či zbytky zraku je příprava výtvarné činnosti odlišná, nežli u žáka nevidomého, který svou práci kontroluje a sleduje pouze hmatem a pomocí dalších kompenzačních činitelů, například pamětí, čichem, sluchem apod. Pro přehlednost jsou zde uvedeny výtvarné techniky, které se ve výchovně-vzdělávacím procesu nejvíce využívají.

1. Kresba - v případě žáků se zrakovým postižením lze zařadit do výtvarného procesu reliéfní kresbu, kterou žák osoba hmatem kontrolovat a dohlížet na linie, které sám vytvoří. Roeselová (1996) kresbu rozděluje do tří kategorií: kresba z představy, motivovaná skutečností a návrhová kresba.

Kresba z představy vypráví o životě, pocitech, názorech a přáních dítěte, u žáka rozvíjí fantasmii a představivost. Tímto způsobem se učí samostatně zpracovávat dané náměty, zjišťuje způsob tvoření, s kterým se ztotožňuje. Motivovaná kresba skutečností popisuje první dojmy dítěte na různé situace a současnost. Žák zobrazuje to, co ho zajímá, co ho baví. Často zobrazuje stejné náměty a motivy různými materiály, například tužkou, perem, voskovým pastelem. Roeslová ve své práci zmiňuje, že podání kresby může ve finální podobě vypadat rozdílně – věcný, stylizovaný, dekorativní analytický či výrazově ovlivněný přepis. Studijní kresba znamená ztvárnění předmětů, které dítě zaznamenává kolem sebe, tzn. kresba přírodnin, osob, věcí denní potřeby. Zatímco návrhová kresba zaznamenává budoucí postup ztvárnění uměleckého díla jinou výtvarnou technikou. S touto metodou se však stýkají žáci vyšších ročníků, která je například pro složité zpracování grafiky nezbytná. U žáků se zrakovým postižením se zabýváme hlavně kresbou z představy. U žáků, kteří nemají zrakovou zkušenost nelze kreslit dle předlohy nebo zrakové paměti. Hlavní roli zde hraje představivost a fantasmie. Pro způsob kresby lze využít různých materiálů. Techniky, které zanechají suchou kresebnou stopu, jsou:

Kresba tužkou - je třeba zvolit vhodný podkladový materiál či tvrdost tužky, aby zanechávala na povrchu podkladové desky hmatově rozeznatelnou stopu, podle které se může nevidomý žák orientovat. U této

kresby nejde o znázorňování různých barevných tónů, ale o obsahovou stránku obrázku.

Kresba rudkou, pately, uhlím - kresbou těmito materiály nevzniká vyrývaná stopa, nýbrž hmatatelná struktura na hladkém papíru.

- perokresba, kresba dřívkem - při použití vyškrabávané techniky s tuší nevidomý žák snadno pozná rozdíl mezi místy, kde je tuš odkryta, vyškrábaná perem a místy, kde není.

Výběr techniky kresby mokrou stopou u osob nevidomých není vhodnou volbou, jelikož dítě nemůže svou tvorbu nijak zkontrolovat. Také fixy nezanechávají na kartonu záznam.

2. Plastická a prostorová tvorba - pro hmatové modelování existuje spousta materiálů, které lze použít. Vhodné jsou například: plastelína, modurit, samotvrdnoucí hmota, hrnčářská či šamotová hlína, pro kterou je nutností ateliér vybavený keramickou pecí. Při práci s hlínou se nevyskytuje výrazný rozdíl mezi tvorbou osob s postižením zraku a osob vidících. Často má preciznější a přesnější výrobek žák, který nevidí, nežli žák, který vidí. Při zpracovávání hlíny prožívá a zachycuje strukturu hmoty a hmatové vjemy, které se mu jinou cestou nedostávají. Pocit ztvárňování prostorových objektů je pro děti základní školy zajímavý a zábavný. Šicková - Fabrici (2002) zaznamenává sedm příznivých aspektů, které jsou spjaty s tvorbou z hlíny:

- prolomení bariér úzkosti,
- posun a zlepšení při neschopnosti komunikovat,
- odbourává agresivní a autoagresivní chování,
- rozvíjí trojdimenzionální vnímání a představivost dětí. Přes výtvarné, podobenství vytváří zázemí pro změnu postojů k sobě i druhým,
- hlína je materiál, který nabízí kompenzaci chybějícího smyslu,
- možnost diagnostického využití produktů z hlíny,

- rozvoj jemné motoriky.

Mezi další materiály, které lze využít při hodině výtvarné výchovy osob se zrakovým postižením jsou sádra, modelovací materiály (suchý i mokrý), tepaný plech, textil, obvazy, pletivo, seno aj.

Důležitou technikou při práci s osobami se zrakovým postižením je Axmanova technika modelování, která vděčí za existenci Štěpánu a Tereze Axmanovým, zakladatelům mezinárodního centra Axmanovy techniky modelování (ATM). Tento způsob modelování se používá při práci s osobami celé šíře věkového spektra a postižení, hlavně u osob se zrakovým postižením. Pro tuto práci není důležité nadání osoby, ale její zručnost jemné motoriky. Vytvářením vymačkávaných, nikoli válených hadů si jedinec procvičuje motoriku, poté hady klade na sebe, čímž je schopný pracovat s objemem a odhadovat výšku a členění vytvořených objektů. Touto metodou lze modelovat nádoby, busty, postavy, zvířata a další předměty.

3. Malba – s touto technikou je třeba jednat opatrně. Nevidomá osoba nemá možnost vidět různorodost barev, kterou malování přináší. Když už je tato technika u žáků s postižením zraku zvolena, je třeba při tvorbě asistence osoby vidící. Vhodné je použití barev, které lze roztírat prsty, houbičkami, či jinými pomůckami, které je žák se zrakovým postižením schopný používat. Slabozraké osoby jsou schopny vnímat barvy a kontrolovat namalovanou stopu zrakem. U žáků je třeba využít pestrých akrylových či temperových barev, a také dbát zrakové hygieny.
4. Grafika - tvorba grafiky je vhodnou výtvarnou technikou při práci s žáky intaktními i s postižením zraku. Hlavní charakteristikou grafiky je možnost vytvoření několika výtvarných prací. Účel techniky je všestranný. Lze vytvářet volné grafické práce stejně jako obrázky kresbou, například k výrobě přání, vizitek, propagačních letáků apod. Při práci s žáky na základní škole je možné tvořit monotypy, různé hry s otisky, frotáže. Nejčastěji využívanou grafickou metodou je tisk z výšky, u kterého je tisknoucí plocha zanechána a vystouplá, oproti ploše netisknoucí.

- techniky tisku z výšky - jsou linoryt, papírořez, sádroryt. U všech těchto činností je třeba dbát zvýšené pozornosti bezpečnosti s nářadím, které je ostré. Nezbytná je asistence vidící osoby žákovi se zrakovým postižením.

- techniky tisku z hloubky - oproti předešlé technice se liší tím, že tisknoucí plocha je ta, která je vyryta do papíru, tudíž pod úrovní plochy netisknoucí. V hodině výtvarné výchovy je vhodné použití papírorýtové techniky, kterou snadno zvládnou i nevidomí žáci bez podpory vidícího pedagoga. Suchá jehla je technika založená na podobném principu, jako je papírorýt s odlišným použitím materiálu.

- techniky tisku z plochy - pro tuto techniku je příznačný způsob vytváření, jež je založen na odpuzování dvou chemických látek. Tištěné i netištěné plochy se nachází ve stejné rovině. Monotyp i jiné grafické techniky tisku z hloubky pedagogové na základních školách příliš nepoužívají. Příprava i zpracování je složité, o to složitější je při práci se zrakově postiženými žáky.

- sítotisk – technika, při které je barva roztíraná třícem přes síto na podklad. Síto je předem upraveno lakem tak, aby skrz tato zakrytá místa barva nemohla projít. Vzniká tak obraz, spojený z kontrastních ploch barevné a bílé barvy. Sítotisk je také vhodný pro tvorbu užité grafiky a výhodou je jednoduchost.

Všechny zmíněné techniky je možné zařadit do procesu výtvarné výchovy. Každá zvolená technika osahuje výhody a úskalí, s kterými by měl pedagog počítat a reagovat na ně. U žáka nevidomého pedagog nemůže požadovat vytvoření prostorového obrázku v kresbě ani malbě, když se žák řídí pouze linií a prostor zaznamenává pouze sklápěním do půdorysu, ale je možné tento problém vykompenzovat zvolením jiné techniky, například prostorového vytváření z hlíny, nebo jiného materiálu. Vysoké nároky jsou tudíž kladeny na pedagoga. Učitel by měl být trpělivý, tvořivý, kreativní a motivující element ve výchovně vzdělávacím procesu.

3 Tyflografika

Ztráta zraku či snížení zrakové ostrosti na stupeň slabozrakosti v životě člověka způsobí spoustu změn. Může přivodit problémy ve výkonu běžných každodenních činností a neschopnost věnovat se zálibám stejným způsobem, jako intaktní lidé. Pro vyrovnání se s těmito potížemi existují pomůcky, které pomáhají provádět běžné aktivity a žít plnohodnotným životem stejně jako vidící osoba.

Termín tyflografika vznikl z francouzského graphique - linie či řeckého graphó - píši a řeckého slova typhlos - slepý. „Představuje grafická znázornění zhotovená nevidomými, nebo pro potřeby nevidomých technikou reliéfních čar nebo velmi nízkých reliéfních ploch.“ Jesenský (1988, s. 34) popisuje ve své publikaci tyflografiku spíše jako umělecké vyjádření, ale zmiňuje, že ji lze aplikovat také při práci s nevidomými, kde má velký informační význam. Pomáhá nevidomému člověku pochopit prostorové vjemy tím, že je zplošněním převede do formy, kterou jsou nevidomí schopní pojmout. Toto znázornění je pro zrakově postiženou osobu často význačnější a prospěšnější, nežli slovní popis. Hlavními prvky tyflografického znázornění jsou bod, reliéfní čára, plocha a obrázek. Tyflografické pomůcky lze podle Jesenského (1988) rozčlenit do několika kategorií:

1. Z hlediska vyjadřovacích prostředků existují rozličné způsoby tyflografického zobrazení - nevidomí mohou využít pomůcku, která je tvořena pozitivním, negativním reliéfem, reliéfními čarami, body, plochou či pohyblivými reliéfními prvky.
2. Z hlediska smyslu a forem lze rozčlenit tyflografické pomůcky - na ikony jednoho či více předmětů, analogové zobrazování vztahů a funkcí, symboly a signalizační znaky.
3. Z hlediska náročnosti rozlišujeme - zobrazení s jedním etalonem, se dvěma, třemi a čtyřmi etalony.
4. Z hlediska využití v praxi členíme - technické zobrazování, tyflokartografické zobrazování, deskriptivně geometrické zobrazování, ilustrace učebnic, značky funkčních schémat v různých oborech výtvarně umělecké zobrazování.

Také druhy tyflografického zobrazování by neměly být v práci opomenuty. Pro správné používání a využití produktů je třeba si uvědomit, kolik různých vypočtení existuje. Jesenský (1988) zaznamenává: realistické obrázky, schematické obrázky, profilové obrázky, pohledy zepředu, půdorysy, podhledy, fázové obrázky, obrázků - mobil, siluetové obrázky, konturované obrázky, technické náčrtky, průřezy, reliéfní fóliografie, mapy, plány, lokalizované popisy, schémata, diagramy, tabulky, piktogramy, značky, rysy a geometrické obrázky.

Účel tyflografického zobrazování je podpora nevidomých osob a jejich hmatového vnímání a rozvíjení představ o okolním světě. Tyflografický obraz není univerzální pro všechny skupiny nevidomých, ale jelikož se představy jedince v různém věkovém období od sebe odlišují, je třeba je respektovat. Čím dříve je dítě v rozeznávání tyflografických bodů cvičeno, tím víc se jeho představivost rozvíjí a zlepšuje se i schopnost rozpoznat jednotlivé reliéfní objekty. V deseti až dvanácti letech je člověk schopný chápat nejen podstatu kolmého zobrazování předmětů, ale také perspektivní zobrazení. Znamená to, že představivost jedince se rozvíjí, a tříbí během celého života. (Jesenský 1988)

3.1 Tyflografika v hodině výtvarné výchovy

Výtvarná výchova je předmětem, který by měl žákovi přinášet odlišné zkušenosti, nežli je to u dalších aktivit základní školy. Výtvarné projevy jsou především jakýmsi otiskem duše žáka, který se často vyznačuje emotivitou. Člověk formuje své dílo, do kterého vloží část sebe, svých pocitů a nálad, také u zrakově postižených žáků se tyto pocity objevují. Rozdíl od intaktních žáků je však v neschopnosti své tvoření pozorovat zrakem, mohou je kontrolovat pouze hmatem, či jiným způsobem. Mnohdy není důležité, jak výrobek vypadá v konečné fázi, ale co probíhalo během výtvarného procesu. Důležité je zamýšlení se nad tématem práce, snaha vytvořit jedinečné dílo, které jedinci přináší rozvoj v myšlení, fantazii, jemné motorice, komunikačních a vyjadřovacích schopnostech. Dostupnou technikou, která se používá při práci s žáky se zrakovým postižením ve výtvarné výchově, je reliéfní kresba. Kresebná stopa nám přináší určité sdělení. Jesenský (1988) se ztotožňuje s myšlenkou, že i bez

možnosti kontrolovat svou kresbu zrakem, je člověk schopný vytvořit obrázek, který je srozumitelný a nese dostatek informace a uvádí tyflografické pomůcky, s kterými jsou nevidomí schopni vytvářet reliéfní kresbu:

1. Kreslenka JKD - 3 pracuje na základě negativního a pozitivního principu. Tvoří ji tři spojené desky. Dvě jsou rámem a třetí částí je podložkou z papíru, či plastu.

2. Formelova kreslenka je plochou deskou s vystouplými okraji. Povrch této desky tvoří vrstva plastelíny. Nevidomý formuje obraz tím, že do plastelíny vrývá stopu rydlem.

3. Formelova kazeta je naplněná vrstvou plastelíny a doplňuje formelovou kreslenku.

4. Tyflografická stavebnice TS - 3/65 - nahrazuje nástěnné obrázky při edukační činnosti, kdy chce učitel názorně žákům předvést látku. Slouží také pro individualitu jedince, při diagnostikování a také je hračkou nevidomým osobám. Tato stavebnice je multifunkčním zařízením. Jedinec skládá v celek jednotlivé části čtvercového tvaru.

Při vyrývání či kreslení obrazu, který má poskytovat pozorovateli určitou informaci, prochází jedinec procesem, složeným z několika fází. Nejprve si musí žák osvětlit, jaký objekt bude ztvářňovat. Přemýšlí nad možnostmi, které se mu naskytují, nad tím, jak určitá věc vypadá. Poté se jí teprve snaží vyobrazit. Výsledná práce je závislá na schopnostech jedince manipulovat se svými myšlenkami a na jeho manuálních zručnostech.

Jesenský (1988) ve své monografii blíže specifikuje zvláštnosti reliéfního kreslení nevidomých. Nevidomý jedinec nevede linii stejně hladkou jako jedinec vidící, problém však lze nácvikem odstranit. Dalším faktorem, který způsobuje nerovné tvoření čar je neschopnost vytvoření představ, nejen o dokončeném obrázku, ale také o rozměrech podložky. Autor uvádí také způsoby, kterými se dají vytvářet tyflografické obrazy:

- technologie vyrývání do podložky či plastové folie,

- strojně - mechanické technologie (frézování),
- elektromechanické vytváření čar do měkné elektromagnetické podložky,
- elektronické vytváření obrazu z rastru piezoelektrických částí,
- chemické utváření linií na základě vyleptávání či termochemické technologie,
- termovakuové vytváření reliéfu,
- vytváření obrazu ze stavebnice, mozaiky, značek.

Podle Jesenského (1988) lze popsat postupy, které slouží pro zlepšení kresby nevidomého jedince. Jsou rozděleny do dvou skupin:

1. Technická cvičení pro rozvoj tvoření kresby s pomocí vodítka - jedinec má podporu při kresbě. Snadněji se orientuje ve formátu i při tvoření obrazu.
2. Technická cvičení pro rozvoj tvoření kresby bez pomoci vodítka - samostatná činnost jedince, která je daleko náročnější. Do této skupiny spadají technická cvičení k tvorbě čar, technická cvičení k tvorbě polozavřených figur, technická cvičení k tvorbě uzavřených figur, technická cvičení k tvorbě několika figur.

Všechna cvičení jsou zaměřena na rozvíjení hmatového vnímání. Jelikož jedním z hlavních kompenzačních prostředků u osob se zrakovým postižením je právě hmat, kladou specialisté důraz na rozvoj právě tohoto smyslu.

3.2 Rozvoj hmatového vnímání jedince se zrakovým postižením

Hmatové vnímání je kompenzačním činitelem, který jedinec se zrakovým postižením využívá nejvíce. Hmatem ovšem přijímá informace o objektu pouze parciálním způsobem a v krátké vzdálenosti, kdežto zrakem je jedinec schopen informaci získat v komplexním obraze také na dálku. Práce s hmatem je pro jedince velice náročná a vyčerpávající činnost. Znamená spolupráci kůže a lokomočního ústrojí. Pro zmírnění informačního deficitu se setkáváme

s pojmem haptizace. „Z hlediska informatiky je haptizace soubor postupů umožňujících ztvárnění informací tak, aby byly vnímatelné hmatem. Představuje vyjadřování nonverbálně, převážně reliéfními a tyflografickými prostředky.“ (Jesenský 1988, s. 23) To znamená, že hmatem je osoba schopná komunikovat a dorozumívat se s lidmi. V defektologickém slovníku je termín haptika z řeckého slova haptó - dotýkat se a znamená poznávání předmětů a jevů jako celku. (Defektologický slovník 2000). Haptizace v tyflografice představuje trojrozměrný obraz vypočtený do dvojrozměrného prostředí. Tento obraz je zhotoven z reliéfních čar, bodů a ploch. Jedinec je tak schopen vstřebávat informace dostupnější cestou. Také Braillovo písmo je pokládáno za formu tyflografického sdělení.

Hmat je neodmyslitelnou součástí nevidomého člověka, který je tak schopný vnímat prostředí daleko citlivěji než vidící, poznávat odlišné materiály, struktury, které vyvolávají pocity kladné i záporné. Proto je důležité tuto činnost rozvíjet hned při zjištění zrakového postižení. Rozvoj lze zajistit činnostmi zaměřenými na tuto oblast. Haptické zážitky nezískáváme pouze prsty, ale poznáváme své prostředí celým povrchem těla, například teplo, chlad, pocity tělesného kontaktu apod. Hmat lze velmi dobře stimulovat prací s modelovacími hmotami (hlína, plastelína, modurit), kdy tvarování u dítěte vzbuzuje nové možnosti. Modelování prostorových objektů pomáhá jedinci uvědomovat si tvary, strukturu a charakteristické vlastnosti určitých předmětů. Tento způsob rozvoje je nenásilnou činností žáků se zrakovým postižením a přitom u nich vyvolává i radostné pocity. Mezi další způsoby lze také zařadit rozmanité didaktické pomůcky, například geometrické tvary, hmatová pexesa, která rozvíjí rozpoznávání nejen struktury a povrchu, ale i tvaru, hmatové člověče, nezlob se, různé hry s otvory do kterých se usazují malé kuličky, nebo kolíky, B-kostka pro procvičování Braillova písma.

Další možností vývoje hmatového citění skýtají předměty, běžně se vyskytující v domácnostech, s kterými lze zábavnou formou tento smysl procvičovat a rozvíjet.

1. Smirkový papír - pro rozvoj rozpoznávání hrubosti zrn hmatem u různých druhů smirkového papíru, pokud mezi smirkový papír zařadíme i hladký povrch, procvičuje jedinec rozlišování hrubých a hladkých ploch.

2. Pro rozlišování vnímání teplého či studeného předmětu lze využít různých materiálů. Kámen, kov, voda jsou materiály, které lze snadno nahřát a využít pro tento účel.

3. Alobal - tvořením koule z alobalu a poté vyrovnáním tohoto materiálu do nejhladší formy, také působí pozitivně v dané oblasti.

4. Chůze po různých strukturách - procházení se po vatových polštářích, kamíncích, písku, zrní vyvolává v dítěti pocity, které rovněž rozvíjí hmatovou percepci.

Pro člověka se zrakovým postižením lze vynalézt spousta motivujících a rozvíjejících činností, které lze využít v jakékoliv situaci. Existuje v této oblasti také spousta her, při kterých používáme spolupráci vlastního těla, například kreslení obrázku na záda, tichá pošta s polohováním vlastního těla. Tyto aktivity výrazně kladně ovlivňují celou osobnost jedince se zrakovým postižením.

3.3 Metody tyflopedické práce

Pozitivní vývoj dítěte se zrakovým postižením spočívá nejen v podnětném životním prostředí, v jeho vlastních schopnostech, ale také ve správně zvolených metodách péče o ně. Pro pedagogické účely se v současnosti využívá mnoho kompenzačních pomůcek a postupů, které zrakově postižené osoby stimulují a podporují jejich rozvoj. Pro různé stupně zrakového postižení existují odlišné způsoby práce a pomůcky. Ve všech případech je nevyhnutelné a nejdůležitější včasné diagnostikování postižení, které vede ke zvolení správného způsobu nápravy i zmírnění důsledků postižení.

Pro léčbu poruch binokulárního vidění se využívá metoda reedukace. Reedukace „je označení pro takové speciálně pedagogické metody, které rozvíjejí nevyvinuté funkce nebo upravují či napravují porušené funkce a činnosti v oblasti postiženého analyzátoru, a to se zřetelem k celé osobnosti postiženého“.
(Kolektiv autorů, 2000, s. 297)

Poruchy binokulárního vidění se vyskytují nejčastěji u dětí předškolního věku. Při podchycení problému v raném období je velice pravděpodobné vyléčení poruchy, proto se již u osob v dospělém věku, nevyskytují tak často. Pokud dojde k poškození binokulárního vidění, způsobí u člověka neschopnost vytvoření prostorového obrazu a koordinace obou očí je narušena. Vývoj senzomotorické činnosti probíhá u dítěte od narození do 7 let v několika fázích, které ve své publikaci popisuje Novohradská (2009):

1. Fixační reflex - vzniká od narození do 2 měsíců života dítěte, které pozoruje okolí hlavně jedním okem. Druhé oko z fyziologického hlediska do té doby může chvílemi zašilhat.
2. Binokulární reflex - je typickým projevem ve 2. měsíci. Tehdy si dítě osvojuje dívání oběma očima.
3. Reflex konvergence - 3. měsíc života dítěti přináší pozorování předmětů vzdálených i blízkých.
4. Reflex akomodace - vyvíjí se ve 4. měsíci, kdy dítě zaostřuje blízké i vzdálené předměty.
5. Reflex fúze - v 6. měsíci dokáže jedinec spojit obrazy v jeden smyslový vjem.
6. Upevňování binokulárních reflexů - v 9. měsíci.
7. Rozvoj prostorového vidění - od 1. roku dochází k zdokonalování vztahů mezi konvergencí a akomodací.
8. Stabilizace binokulárních reflexů - tato fáze trvá od 1 roku do 6 – 7. roku jedince.

Mezi hlavní způsoby, využívané při léčbě binokulárního vidění patří brýlová korekce, okluzivní terapie, pleoptická terapie, chirurgický zásah a ortoptická cvičení. Ortoptika je „vědní obor náležející do oftalmologie, který má za úkol udržet nebo dosáhnou při vidění rovnováhu oko-hybných svalů (ortofonii), a tím i co možná dokonalé prostorové vidění.“ (Edelsberger, 2000, s. 227)

Zraková stimulace je další metodou, která zlepšuje stav zraku osoby se zrakovým postižením. „Je to soubor technik, metod a postupů, kterými se snažíme využít sebemenší zbytek zraku, ale i nácvik užití zraku, tedy vidět a dívat se.“ (Květoňová - Švecová in Vítková, 2004, s. 225) S touto metodou je vhodné začít již v raném věku, kdy jsou rozvíjeny všechny složky zrakového vnímání. Je stimulováno pozorování, zapamatování a vybavování. Jde o rozvoj zbývajících vidění, které je jedinec schopný využívat. Skalická (1988) ve své práci zaznamenala etapy zrakové stimulace a jednotlivé fáze rozpracovala takto:

1. Etapa motivační - dítě je schopné zaměřit pozornost na určitý podnět.
2. Etapa uvědomění.
3. Etapa lokalizace - zachycení hledaného podnětu. Dítě již vyhledává zrakem věci, které potřebuje.
4. Etapa fixace - dítě se natáčí k podnětu tak, aby je pohodlně zaměřilo. Schopnost setrvat zrakem na podnět.
5. Etapa přenášení pozornosti - schopnost přenést pozornost z jiného podnětu na další.
6. Etapa sledování objektů v pohybu - je schopné pozorovat předmět či činnosti, které se pohybují.
7. Etapa orientace v prostoru - dítě zkoumá své prostředí a je schopné získané zkušenosti využít. Vyhledává podněty v místnosti, kterou zná, i kterou nezná.
8. Etapa senzomotorické koordinace - spolupráce očí s prací rukou se vyvíjí, dítě tím získává nové zkušenosti.
9. Etapa symbolická - rozvoj schopnosti rozlišovat geometrické tvary, trojrozměrné objekty.
10. Etapa zobecnění - schopnost rozpoznávat předměty, které jsou zobrazeny v ploše podle jejich typických znaků.

Každý jedinec se vyvíjí individuálně a to způsobuje nestejnost v úspěších zrakové stimulace používané u dětí se zrakovými problémy. Ne všichni jedinci jsou schopni dosáhnout nejlepších výsledků a fáze zobecnění. Každý jedinec se liší svými schopnostmi a možnostmi. Pro zrakovou stimulaci se existují pomůcky, které dělíme na světelné (kapesní svítilny, bodové svítilny, UV světlo, světelné panely, audiovizuální panely) a nesvětelné (knihy s jednoduchými tvary a kontrastními tvary vůči podložce, panenky či postavičky, pásky reflexních barev, zrcadla, folie, kostky a další nástroje a prostředky).

Metoda kompenzace „v nejširším slova smyslu znamená poskytnutí náhrady. Psychologicky představuje aktivní způsob, jímž se člověk vyrovnává s nejrůznějšími životními nezdary. Fyziologicky se jedná o vyrovnávání či nahrazování sníženého výkonu některého orgánu přiměřenou úpravou nebo zvýšením funkce jiného orgánu. Tato možnost pak tvoří vlastní podstatu speciálně - pedagogických postupů, které se zaměřují na zdokonalení výkonnosti jiných funkcí, než je funkce postižená.“ (Kolektiv autorů, 2000, s. 158 – 159)

Z definice vyplývá, že termín kompenzace znamená hledání způsobu, jak se vyrovnat s postižením hledáním jiných možností. Pokud se jedinec nemůže spolehnout na přijímání informací zrakem, používá kompenzační činitele a pomůcky, aby byl schopný spokojeně žít a vykonávat běžné činnosti. Mezi kompenzační činitele osoby se zrakovým postižením řadíme sluch, hmat, čich a chuť. Pro tyto osoby byly vynalezeny také kompenzační pomůcky. Všechny tyto pomůcky pomáhají jedinci vyrovnat se a zmírnit následky postižení, které se promítají také do psychické oblasti člověka. Kompenzační pomůcky se mohou členit dle Moravcové (2004) na tři druhy:

1. Pomůcky neoptické - jsou odlišné pro různé stupně postižení. U slabozrakých jedinců se zde řadí úprava místnosti, nábytku a jiných součástí prostředí, které nevidomého jedince obklopuje. Úpravy materiálů, barev v místnosti a úprava světelných podmínek. Neoptické pomůcky pro nevidomé jedince jsou například cedulky s Braillovým písmem, madla, hole, akustické pomůcky, reliéfy a jiné.

2. Pomůcky optické - můžeme zde zařadit rozličné zvětšovací přístroje, které umožní osobám s postižením zraku číst černotisk, jsou to například lupy, hyperokulátory, brýle, příložní lupy, digitální lupy, příložní polokoule dalekohledy a další.

3. Elektronické pomůcky - kamerová zvětšovací televizní lupa, přenosné lupy, digitální lupy. Neustále se vyvíjejí a zdokonalují. Nejen kompenzují zrakové postižení jedince, ale také mu pomáhají rozvíjet se v oblasti techniky a přináší tak schopnost pracovat s počítačem, což je v dnešní společnosti velkou možností pro příjem informací.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výtvarná činnost žáků se zrakovým postižením

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na specifika a vlivy výtvarné výchovy u žáků se zrakovým postižením a zjišťování jejich dovedností a schopností v oblasti jemné motoriky a intenzity jejich fantazie při řešení daných úkolů. Šetření se zabývalo také vztahem dětí se zrakovým postižením k výtvarnému umění a tvoření. Podle toho byli vybráni dva žáci, chlapci stejného věku, ale s odlišným přístupem k výtvarné výchově. Hodiny probíhaly v jednotě s Rámcovým vzdělávacím programem. Pro singulární činnosti činila časová dotace 2 vyučovacími hodin, s možností dotvoření prací v dalších hodinách výtvarné výchovy.

4.1 Vlastní výzkumné šetření

Pro vlastní šetření jsem zvolila tři odlišné techniky výtvarných činností, při kterých jsem se zaměřila na schopnost žáků samostatně pracovat s jednotlivými materiály, na uplatňování jejich výtvarného citění při tvorbě. Dále bylo zajímavé pozorovat vztah žáků k výtvarnému vytváření a jednotlivým používaným materiálům.

4.1.1 Reliéfní kresba

Téma: Život v lese a na louce.

Cíl: rozvoj představivosti, fantazie, hmatového vnímání a orientace na čtvrtce papíru.

Technika: reliéfní vyškrabávaná kresba špejlí do podkladu s tuší.

Pomůcky: tvrdý karton velikosti A4, voskové pastely, tuš, špejle, štětce.

Úvodní fáze: příprava na hodinu výtvarné výchovy a obeznámení žáků s činnostmi v hodině.

Motivační fáze: v místnosti výtvarné dílny se žáci posadili do kruhu. Při zvucích lesní přírody (CD: Goodall, M. *Woodland walk*), které měli možnost poslouchat, rozmlouvali o tom, co mohou potkat v lese, jaké zvuky v něm slyší, představovat si místo, kam chodí s rodiči, prarodiči, se školou apod.

Hlavní činnost: Po ukončení motivační části, následovala hlavní výtvarná činnost, při které žáci vyobrazily les tak, jak si ho představují a jak ho znají. Mohli vytvořit obrázek oblíbeného místa, nebo pouze části, například strom, louku. Měli možnost vytvořit například kouzelný les podle vlastní fantazie.

Nejprve pokryli čtvrtku papíru vrstvou voskových pastelů tak, aby použili různé barvy. S výběrem barev potřebovali pomoci. Po dokončení této části zamalovali čtvrtku papíru štětcem a tuší a nechali chvíli již připravený podklad uschnout. Po úplném zaschnutí tuše začala kreativní část výtvarné práce, což byla individuální reliéfní kresba špejlí - vyškrabávání tuše.

Po dokončení prací každý popsal svůj výtvar, seznámil tak ostatní žáky se svými představami, s tím proč kreslil zrovna tento výjev. Společně poté hotové práce vystavili v prostorách školy.

4.1.2 Prostorová tvorba

Téma: Život v lese a na louce.

Cíl: rozvoj hmatového vnímání, schopnosti vytváření trojrozměrného objektu, rozšiřování poznatků o přírodě, zvěři apod.

Technika: modelování prostorových zvířat Axmanovou metodou.

Pomůcky: podložka s látkou čtvercového tvaru s pruhy, šamotová hlína, krabice od čaje.

Úvodní fáze: Příprava pomůcek a prostředí ateliéru pro výtvarnou výchovu.

Motivační fáze: opět hodina začala poslechem zvuků lesa, stromů a zvířat (CD: Goodall, M. *Woodland walk*). Tentokrát se žáci zaměřili na živé tvory, kteří žijí v lese nebo na louce. Nahlas vyjadřovali, co vnímají a co jim v nahrávce chybí. Dle vlastního uvážení si každý žák vybral zvíře, které lze úspěšně ztvárnit a obeznámil s tím také ostatní spolužáky a pověděl jim, proč si ono zvíře vybral. Následovalo seznámení s hlavním úkolem.

Hlavní činnost: Další etapou práce byla hlavní výtvarná tvorba. Žák individuálně zpracovával zvíře Axmanovou technikou modelování.

S podporou pomůcek (látka s pruhy, krabice od čaje) dítě vytvořilo samostatně prostorové zvíře. Žák vymáčkával z hlíny hady, které spojoval podél

připravené krabice. Vybudoval nejprve základnu a poté celou krabici pokryl šamotovou hlínou, vyhladil, a tak vzniklo tělo zvířete. Dále krabici otočil, aby orientace prázdného dna byla směrem dolů. Na závěr připojil žák ocas, hlavu a další detailní prvky, které jsou charakteristické pro daného živočicha. Důležité pro žáka při práci bylo klást si otázku: Kde je hlava, ocas? Schopnost orientovat se ve svém výtvoru, což je pro nevidomého žáka často problematické. Po vytvoření zvířete všichni prezentovali ostatním spolužákům, jaké zvíře bylo tvořeno, popisovali, proč ho vymodelovali a vylíčili celý výrobek, který se nechal důkladně vysušit a později také vypálit v keramické peci.

4.1.3 Kresba pastely

Téma: Život v lese a na louce.

Cíl: rozvoj představivosti, schopnost orientace na čtvrtce papíru, seznámení se s novými výtvarnými technikami.

Technika: kresba voskovými pastely s následným přežehlením a vytvořením tak dalšího obrazu.

Pomůcky: olejové, voskové pastely, piliny z voskových pastelů, dva hladké papíry, žehlička, atlas motýlů a prostorový motýlí.

Úvodní fáze: Příprava žáků na hodinu výtvarné výchovy, upozornění na možná nebezpečí práce s žehličkou, kterou si sami nevyzkoušeli, ale mohli se seznámit s výsledkem žehlení.

Motivační fáze: motivace rozhovorem, ve kterém bylo zahrnuto opakování učiva o přírodě a hmyzu. Činnost probíhala v sedu na koberci v místnosti ateliéru. Žáci si mohli prohlédnout atlas motýlů a hmatem vnímat tvary různých druhů. Vidící děti popisovaly nahlas nevidícím, jak vypadají motýli, které mají žáci právě v rukou. Poté sami nahlas charakterizovali motýla, kterého by chtěli nakreslit.

Hlavní činnosti: na bílé hladké čtvrtce nejprve vytvořili voskovými pastely obrys představovaného hmyzu. Mohli ztvárnit druh dle skutečnosti, nebo podle vlastní fantazie motýla vymyšleného. Podle toho použili různé barvy v co nejsilnější vrstvě. Pro optimální výsledek mohli žáci využít nastrohaných voskových pastelů a výslednou práci posypat malými hoblinkami vosku.

Po dokončení aktivity byl motýl přežehlený žehličkou a překrytý hladkým papírem. Vznikly tak dva různé výtvary, které mají podobnou strukturu, avšak rozdílné barvy.

4.2 Případová studie

Tomáš

11 let, narozen 2000, byla mu diagnostikovaná oboustranná hemoragická forma retinopatie II. – III. stupně – amauróza. Nyní navštěvuje 4. ročník základní školy pro žáky se zrakovým postižením a poruchami řeči. Škola je ve větší vzdálenosti od bydliště, musím proto setrvávat přes týden, kdy je ve škole v místním internátě.

RA: Při narození Tomáše měla jeho matka 32 let, zdravá. Otec je neznámý cizinec (Vietnam), s kterým se dítě nestýká. Ostatní členové rodiny bez rizikové anamnézy. Sourozence nemá. Chlapec žije s matkou, matčíným druhem a prarodiči v domě na vesnici. Vztah s matkou i prarodiči je dobrý.

OA: Neplánované rizikové těhotenství, porod byl spontánní ve 21. týdnu-dvojčata. Proběhl bez křížení, přežilo pouze jedno z dvojčat. Z důvodu nízké porodní váhy 470g a 29cm byl umístěn do inkubátoru s podporou kyslíku. Objevena anemie z důvodu nízké porodní váhy. Po narození se u dítěte vyskytly problémy s dýchacím a trávicím ústrojím, musel podstoupit nutné operace. Alergiemi chlapec netrpí. Končetiny má bez poškození, ale psychomotorický vývoj neodpovídal normě, mírně opožděný, což trvá i v současnosti. Problémy s motorikou. Psychicky je Tomáš v pořádku, v předškolním věku se nevyskytují známky problematického chování. V sedmi letech byl zařazen do speciální školy pro zrakově a sluchově postižené v blízkosti bydliště. Od 8 let navštěvuje speciální školu se sníženým počtem pro žáky se zrakovým postižením a vadami řeči s pěti denním internátním pobytem. Doma chlapec bývá pouze o víkendech či svátcích.

Ve škole chlapec spolupracuje, zapojuje se nejen do edukačního procesu, řízeného pedagogem, ale také do kolektivu spolužáků. Hmatové vnímání je na velmi dobré úrovni. Samostatně píše i čte Braillovo písmo, avšak z nepozornosti chvílemi dělá chyby, přeskakuje řádky, píše znaky přes sebe apod. Složitě tvary

rozeznává bez problému, ale obtížné úkoly namáhající jemnou motoriku zpracovává pouze s dopomocí. Pohybuje se samostatně v prostoru třídy i školy. Po náročném vypětí a složitých úkolech má Tomáš problémy s koncentrací. Řeč má velice kvalitní a také velmi vyvinuté komunikační schopnosti, je velmi hovorný, výborně artikuluje a rád se dozvídá nové věci. Obtíže se vyskytují v oblasti představivosti slov, což je obrazem nízké aktivity rodiny, která se ne příliš přičiňuje chlapci popisovat předměty kolem něj. V tomto roce se Tomáš začal učit hrát na klavír a také navštěvuje školní sbor, ve kterém zpívá sólově a také se účastní různých pěveckých soutěží. Ve vzdělávacím procesu je mírně nadprůměrným žákem. Jeho paměť je na vysoké úrovni. Místo ve třídě zaujímá naproti katedry, kde je nablízku pedagožce a má volný přístup k lavici bez překážek.

Vztah žáka k výtvarné výchově a hodnocení jednotlivých činností:

Tomáš je velmi společenský. Rád vypráví, ale své představy nerad přenáší do výtvarného díla. Výtvarná výchova mu nepřináší takovou radost, jako například zpěv. Při tvoření reliéfní kresby lesa přesně věděl, co do daného prostředí patří, ale neměl představu, jak tyto objekty vypadají. Neuměl se orientovat na podkladové ploše a při každém kroku potřeboval asistenci. Nebyl schopný pokročit dále, dokud k tomu nedostal pokyn. Stále se pokoušel o rozhovor, aby nemusel pokračovat v kresbě. Z hotového díla nebylo přesně znát, co chlapec kreslil, snažil se ztvárnit stromy, květiny, hříby a to s pomocí druhé osoby, ale i přesto z důvodu ztuhlosti jeho pravé ruky působily jednotlivé linie roztřeseně. Pro ostré vytvoření čar je při této technice nutné na podložku více tlačit, což mu dělalo chvílemi problémy. Také u kresby pastelem nebyl schopný nakreslit celkový tvar motýla, proto jsem zvolila jinou variantu činnosti. Kreslil pouze polovinu těla motýla, papír jsem poté s jeho pomocí přehnula, přežehlila a z výsledného obrázku bylo znát, o jaký objekt se jedná. Tomáš si sám určoval barvu motýla, většinou volil studenou škálu barev. Při této variantě tvořil téměř samostatně. Pokud má kolem sebe pracovité spolužáky, motivují jej k svižnější práci a pečlivosti. Významné bylo mluvit při práci o tom, co právě tvoří, jelikož často zapomínal na prováděnou činnost a přemýšlel o něčem odlišném a projevovala se u něj ztráta pozornosti a soustředěnosti. Práce s šamotovou hlínou

žáka zajímala nejvíce. Bylo znatelné, že s touto technikou již dříve pracoval. Věděl, jak tvořit jednotlivé „hady“, nikoli válečky a jak je na sebe navazovat. Samostatně vytvořil tělo zvířete a podporu potřeboval až ve fázi, kdy bylo třeba vytvořit hlavu, ocas a další součásti savce. Pro svou tvorbu si vybral kočku divokou, protože má rád kočky a ví, že mohou žít i divoké v lese. Vytvořená kočka se Tomášovi zdařila. Při této práci jsem zaregistrovala větší spontánnost i uvolněnost, která mu chyběla při tvorbě dalšími technikami. Tento chlapec byl v začátku práce s ním, velice nejistý a opatrný, teprve po tom, co pocítil jistotu a pocit pochvaly, uklidnil se a pracoval s větší radostí.

Radek

11 let, narozen 2000, diagnostikováno mu bylo vidění v pásmu praktické slepoty jako následek sekundárního glaukomu, defektů v zorném poli. Nyní navštěvuje 4. ročník základní školy pro žáky se zrakovým postižením žáky s vadami řeči. Bydliště se nachází ve velké vzdálenosti od školy, proto setrvává Radek přes týden na místním internátu.

RA: Rodiče žijí v městském bytě a chlapec s nimi pobývá o víkendech a v době, kdy nemá školu. Oba rodiče jsou zdraví bez rizikové anamnézy, ani další rodinní příslušníci netrpí očními problémy. Rodinné vztahy jsou dobré.

OA: Porod probíhal v termínu, bez komplikací, byl spontánní. Jakub se narodil s porodní váhou 3250g a 48cm, nebyl kříšen. Ve 4 měsících života u něj byl zjištěn zvýrazněný nystagmus, proto byl nadále pozorován očním specialistou. Další problémy, narušující jeho zdravotní stav, nejsou známy. V sedmi letech nastoupil do základní školy pro žáky se zrakovým postižením a vadami řeči, kde setrvává i v současnosti. Radek je velmi živý a společenský hoch, v kolektivu je oblíbený. Pohyb v prostoru třídy a školy zvládá bez problému, účastní se také pohybových her ve volných chvílích se spolužáky, kteří se zrakem nemají problémy. Ve výchovně vzdělávacím procesu je Radek nadprůměrným žákem. Působí velice zvědavým dojmem. Často komentuje průběh hodin ve třídě hlasitými prupovídami. Jeho řečové schopnosti jsou na velmi dobré úrovni, má bohatou slovní zásobu a nejsou u chlapce znatelné ani žádné řečové vady. Hmatem Radek nekompensuje své postižení výhradně. Je samostatný a hmat používá hlavně v případě, kdy by mohl narazit do lavice, stěny apod.

V edukačním procesu se učí tzv. dvojmetodou. S pomocí kompenzačních pomůcek čte černotisk a také nejen z důvodu jeho zhoršujícího vidění se učí číst a psát Braillovo písmo. Je velice učenlivým žákem. Paměť má na dobré úrovni a totéž je možné říci o jeho logickém myšlení. Chlapec nehraje na žádný hudební nástroj, ale je úspěšný ve výtvarném tvoření. Zapojuje se do rozličných výtvarných soutěží, které ho baví a také v nich získává významná ocenění.

Vztah žáka k výtvarné výchově a hodnocení jednotlivých činností:

Radek je velice výtvarně nadaný chlapec. I přes svoje postižení je schopný pracovat s různými výtvarnými technikami, jako by žádnou vadu neměl. Vzhledem k využívání zbytků zraku nepotřebuje asistenci pedagoga, všechny činnosti zvládá samostatně a s nadšením. Pro zpracování reliéfní kresby si vybral prostředí pohádkového lesa, do kterého by se rád jednou podíval. Špejlí do tuše vyrýval rozmanité rostliny, stromy, které plodily bonbóny a vymyšlená zvířata, která by si rád hned ochočil. Neměl problém s technickým zpracováním úkolu. Hotová práce se neodlišovala od prací vidících žáků, byla dobře propracovaná a velmi kvalitní. Při aktivitě s voskovými pastely používal Radek hlavně teplou škálu barev. Jeho práce jsou veselé, barevné. Chlapec je neustále v dobré náladě a to se odráží také do výtvorů. Motýla zpracoval velmi dobře a samostatně. Jediným problémem je neúplná schopnost kontroly kresby zrakem, proto občas přetahuje obrysové linie. U zažehlovací techniky není překreslování obrysu tolik znatelné. Radek kreslí rychle, stihne dvojnásobné množství práce, než ostatní žáci ve třídě a to ve stejné kvalitě. Také v prostorovém modelování Axmanovou technikou pracoval jistě. Samostatně ztvárnil prase divoké se všemi detaily, které k tomuto tvorbu náleží. Svou práci neustále komentuje, seznamuje okolí s tvůrčími záměry. Vše pečlivě promýšlí. Radkův vztah k výtvarné výchově se jeví jako pozitivní. Je motivačním článkem pro jeho spolužáky.

4.3 Hodnocení empirického šetření a doporučení pro praxi

Praktická část byla realizovaná ve 4. ročníku Základní školy pro žáky se zrakovým postižením a vadami řeči v Opavě. V tomto prostředí bylo v rámci speciálněpedagogické praxe umožněno seznámit se a pracovat se dvěma chlapci se zrakovým postižením. Šetření probíhalo u Tomáše s diagnostikovanou oboustrannou hemoragickou formou retinopatie II. - III. stupně a u Radka, kterému bylo stanoveno vidění v pásmu praktické slepoty. Oba chlapci se aktivně účastnili zkoumání bez známek nelibosti. Práce obsahuje porovnání činnosti těchto dětí a seznámení se se specifiky výtvarné výchovy u žáků se zrakovými problémy. Došlo zde ke zjištění, že ve výtvarné výchově u intaktních jedinců i u žáků postižených nelze pokládat za nejdůležitější výsledek, ale její proces. Tento děj by měl být pro žáka prospěšný a vést k rozvoji kompenzačních oblastí, jako je hmat, sluch, paměť, představivost, myšlení, ale také přinášet příznivé psychické rozpoložení žáka. Úspěchy uměleckých aktivit závisí na schopnostech žáků, to znamená, že není důležité, jestli je dítě zrakově postižené či nikoliv, ale jestli má pro tvoření nadání. Při výtvarné výchově byl sledováním přístup žáků k výtvarným aktivitám a dospěl ke zjištění, že ne vždy je pozitivní. Vše záleží na výběru výtvarných technik, které by měly vzhledem k zrakovému postižení směřovat k haptické oblasti. Dalším důležitým prvkem edukace bylo vhodné motivování žáků. Větší nadšení projevovali chlapci při činnostech, se kterými se dosud neselekali, naopak opakované úkoly je tolik nebavily. Pokud žák ze strany pedagoga pocítoval jistotu a podporu, daleko lépe probíhala i vzájemná spolupráce.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřila na shrnutí základních teoretických principů, které se týkají osob se zrakovým postižením. Věnovala se nejen soustavě poznatků o zrakovém postižení a jedinci s tímto problémem, ale také výzkumným šetřením dvou žáků čtvrtého ročníku základní školy, které umožnila realizovat Základní škola pro žáky se zrakovým postižením a vadami řeči v Opavě. Uskutečněné zkoumání poskytlo možnost hlouběji nahlédnout do problematiky a specifik výtvarné výchovy nevidomých a zjistit, jakým způsobem lze s těmito dětmi pracovat. Praktický oddíl bakalářské práce byl obohacen zhodnocením výtvarných činností u žáků s různým druhem zrakového postižení, úspěchy i problémy při vytváření příprav, vedení a rozborů výtvarné výchovy na základní škole.

Provedení šetření přispělo k získání nových zkušeností a dovedností. Přínosem bylo také zjištění, že problematice výtvarné výchovy u zrakově postižených žáků mnoho autorů nevěnuje pozornost. Specialisté se spíše zabývají záležitostmi sebeobsluhy a sebeuplatněním zrakově postižených osob, proto tato skutečnost rozhodla o volbě a realizaci práce se snahou písemně rozšířit oblast výtvarné výchovy u žáků se zrakovým postižením. Průběh a výsledky činností byly porovnány s poznatky, které popisují specialisté v literatuře.

SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ

Literatura

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-415-1.

FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., RŮŽIČKOVÁ, V. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: UP, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

FINKOVÁ, D., RŮŽIČKOVÁ, V., STEJSKALOVÁ, K. *Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2517-7.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-20-7.

HEINER, D., SKALICKÁ, M. *Učíme se dívat*. Praha: SRN, 1995.

JESENSKÝ, J. *Antologie reedukace zraku*. 1. vyd. Praha: SONS ČR, 1994.

JESENSKÝ, J. *Edukace a rehabilitace zrakově postižených na prahu nového milénia*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-041-8.

JESENSKÝ, J. *Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky*. Praha: 1988. SPN 0-73-14-1.

JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Consult, 1993.

JESENSKÝ, J. *Přehled systému komprehenzivní tyflopédie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80 – 7041-329-8.

KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-65-5.

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

KOLEKTIV AUTORŮ. *Defektologický slovník*. 3. upravené vydání. Jinočany: H+ H Vyšehradská, 2000. ISBN 80-86022-76-5.

KRAUS, H., a kol. *Kompendium očního lékařství*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-079-1.

- KÜBLER - ROSSOVÁ, E. *Otázky a odpovědi o smrti a umírání*. Turnov: Turnov a Nadace Klíček, 1992. ISBN 80-8587-127.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-50-8.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. 2. doplněné vydání. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2.
- LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Tyflopedie I*. 1. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1988.
- MATĚJČEK, Z. *Rodičům mentálně postižených dětí* Praha: H+H, 1992. ISBN 80-85467-52-6.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Jak a proč nás děti trápí*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-587-4.
- MORAVCOVÁ, D. *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vize*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-476-4.
- NOVOHRADSKÁ, H. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-731-1.
- PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- POLEDNÍKOVÁ, L. *Oftalmopedie*. Ostrava: Centrum dalšího vzdělávání při PdF OU, 2000.
- READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. ISBN 01-521-67.
- ROESELVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80902267-2-8.
- ROESELVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. Praha: PdFUK, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. 80-7178-616-0.

ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 1. vyd. Praha: Avicem, 1971.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd., rozš. a přepr. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

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

Internetové zdroje

<http://www.sons.cz/kdojezp.php>, 1. 6. 2011

<http://www.msmt.cz/file/11088>, 4. 6. 2011

Další zdroje

CD: Goodall, M. *Woodland walk*.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - názorný příklad tvorby konstruktivně cítícího a reagujícího žáka.

Příloha č. 2 - názorný příklad tvorby prostorově cítícího žáka.

Příloha č. 3 - názorný příklad tvorby analyticky cítícího žáka.

Příloha č. 4 - názorný příklad tvorby dekorativně cítícího žáka.

Příloha č. 5 - fotodokumentace hodiny výtvarné výchovy - Radek při vytváření kresby.

Příloha č. 6 - fotodokumentace hodiny výtvarné výchovy - Tomáš při vytváření kresby.

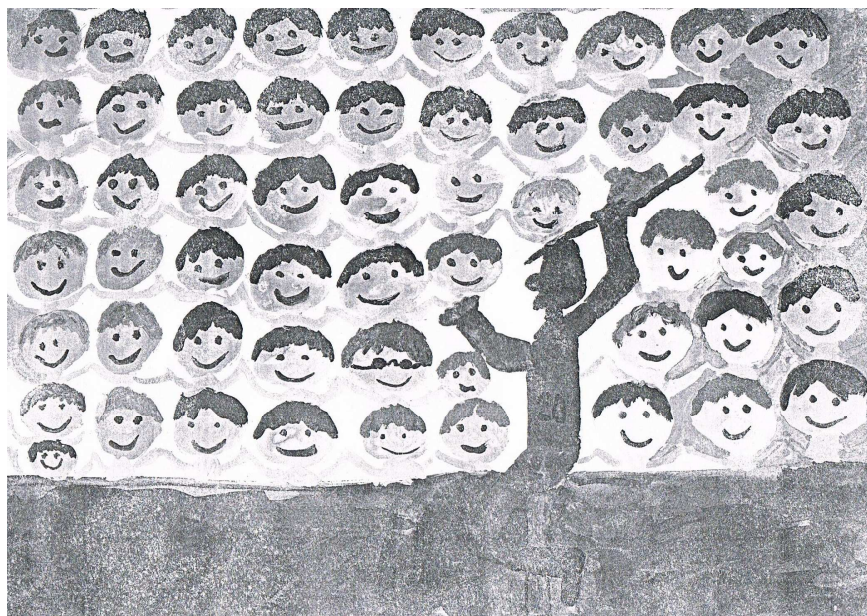
Příloha č. 7 - fotodokumentace hodiny výtvarné výchovy - výsledný obrázek Radka.

Příloha č. 8 - fotodokumentace hodiny výtvarné výchovy - výsledný obrázek Radka.

Příloha č. 9 - fotodokumentace hodiny výtvarné výchovy - výsledné dílo Tomáše.

Příloha č. 10 - fotodokumentace hodiny výtvarné výchovy - výsledné dílo Tomáše.

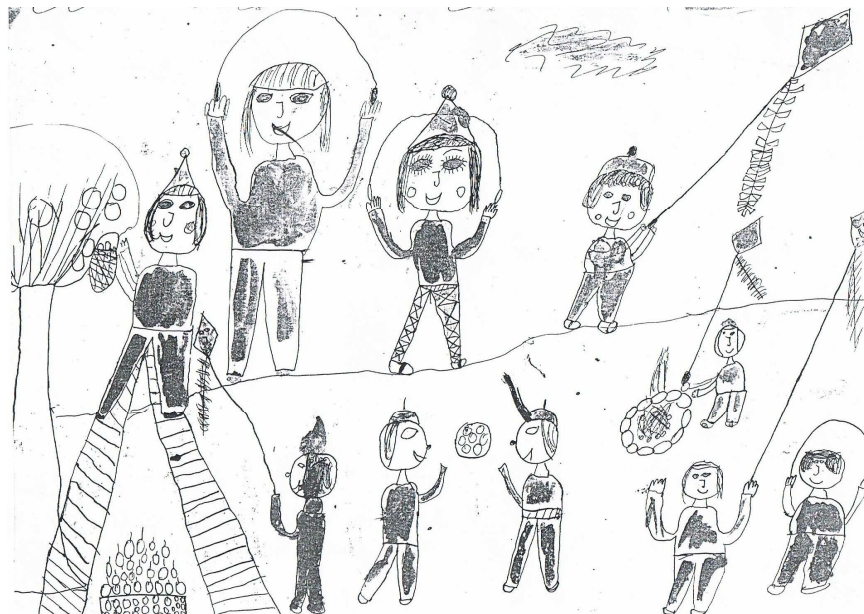
PŘÍLOHY



Příloha č. 1



Příloha č. 2



Příloha č. 3



Příloha č. 4



Příloha č. 5



Příloha č. 6



Příloha č. 7



Příloha č. 8



Příloha č. 9



Příloha č. 10

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Remešová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Růžičková Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Specifika ve výtvarné výchově u žáků se zrakovým postižením
Název v angličtině:	Specifics of art education for pupils with visual impairment
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce Specifika ve výtvarné výchově u žáků se zrakovým postižením zahrnuje teoretická i praktická východiska zrakově postiženého žáka v procesu výtvarné výchovy. Teoretická část obsahuje tři kapitoly, zabývající se charakteristikou osob se zrakovým postižením, jejich schopnostmi a obtížemi výtvarně se projevit. Tuto část doplňují také možnosti využití tyflografiky a způsoby rozvoje hmatového vnímání, které snižuje informační deficit při absenci zraku. Praktická část práce přináší poznatky o empirickém šetření, které se realizovalo na Základní škole pro žáky se zrakovým postižením a vadami řeči v Opavě se dvěma chlapci s různým stupněm postižení. Záměrem výzkumu bylo nejen porovnávání výtvarné činnosti dvou žáků, ale také konfrontace poznatků získaných při vedení výtvarné výchovy s názory různých autorů, popisovaných v literatuře.</p>
Klíčová slova:	Hmatové vnímání, tyflopedie, tyflografika, výtvarná

	výchova, zrakové postižení.
Anotace v angličtině:	The Bachelor work „Specifics in artistic training of visual impaired pupils“ involves theoretical and practical recourses of visual impaired pupil in process of artistic training. Theoretical part contains three chapters conversant characteristic of visual impaired people, their abilities and difficulties to express themselves in art. This part is also completed with possibility to use typhlographic, method of development of sensation with touch which decreases information deficit when absence of sight. Practical part of Bachelor work brings knowledge about empiric examination which was held at the basic school for pupils with visual and speech handicap in Opava, with two boys of different handicap degree. Goal of the research was not only the comparison of graphic activities of two boys, but also confronting knowledge gained during leading artistic training compared to opinions of different specialists, written in literature.
Klíčová slova v angličtině:	sensation with touch, typhlopedy, typhlographic, artistic training, visual handicap
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 - názorný příklad tvorby konstruktivně cítícího a reagujícího žáka.</p> <p>Příloha č. 2 - názorný příklad tvorby prostorově cítícího žáka.</p> <p>Příloha č. 3 - názorný příklad tvorby analyticky cítícího žáka.</p> <p>Příloha č. 4 - názorný příklad tvorby dekorativně cítícího žáka.</p> <p>Příloha č. 5 - fotodokumentace hodiny výtvarné výchovy - Jakuba při vytváření kresby.</p> <p>Příloha č. 6 - fotodokumentace hodiny výtvarné výchovy - Lukáše při vytváření kresby.</p> <p>Příloha č. 7 - fotodokumentace hodiny výtvarné výchovy - výsledný obrázek Jakuba.</p> <p>Příloha č. 8 - fotodokumentace hodiny výtvarné výchovy - výsledný obrázek Jakuba.</p> <p>Příloha č. 9 - fotodokumentace hodiny výtvarné výchovy - výsledné dílo Lukáše.</p>

	Příloha č. 10 - fotodokumentace hodiny výtvarné výchovy - výsledné dílo Lukáše.
Rozsah práce:	57 s.
Jazyk práce:	český