

UNIVERZITA PALACKÉHO V
OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výtvarné výchovy

Bakalářská práce

Veronika Bednářová

Výtvarná tvorba žáků se zrakovým postižením

Olomouc 2020

vedoucí práce: Mgr. Monika Dokoupilová

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci na téma „Výtvarná tvorba žáků se zrakovým postižením“ zpracovala samostatně a jen s využitím uvedené literatury.

V Letovicích dne

.....
Veronika Bednářová

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Monice Dokoupilové, která mi byla nápomocna při tvorbě. Poskytla mi spoustu cenných rad a měla ke mně ochotný, pozitivní a trpělivý přístup.

Dále bych chtěla poděkovat ZŠ prof. V. Vejdovského v Olomouci, a to především paní učitelce Mgr. Michaele Fojtů za možnost uskutečnit výstupy s její třídou a za to, že mi vždy vyšla vstříc a byla ochotna se mi věnovat i ve svém volném čase.

Mé díky patří také mé rodině a příteli za podporu a za finální úpravu práce vděčím mým kamarádkám Míši, Maruše a Hynkovi.

OBSAH

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Zrak	9
1.1. Rozvoj smyslů.....	10
1.1.1. Hmat a sluch	10
1.1.2. Čich a chuť.....	11
1.1.3. Ostatní možnosti vnímání	12
1.2. Zraková hygiena	12
2. Zrakové postižení	13
2.1. Historie péče o jedince se zrakovým postižením.....	13
2.2. Klasifikace zrakového postižení	14
2.2.1. Osoby nevidomé	15
2.2.2. Osoby se zbytky zraku	16
2.2.3. Osoby slabozraké	16
2.2.4. Osoby s poruchami binokulárního vidění	17
3. Žák se zrakovým postižením od 7–18 let.....	18
3.1. Obecná charakteristika žáka mladšího školního věku.....	18
3.2. Vzdělávání zrakově postiženého žáka.....	18
3.3. Axmanova technika modelování	20
3.4. Rozvoj hmatového vnímání	21
3.5. Výtvarná výchova	21
3.5.1. Využití keramické hlíny v hodinách výtvarné výchovy	22
3.6. Charakteristika skupiny žáků	23
PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
1. Realizace praktické části.....	31
1.1. SŠ, ZŠ a MŠ prof. V. Vejdovského Olomouc	32
1.2. Výtvarná výchova na zš	33
1.2.1. I. stupeň.....	33
1.2.2. II. stupeň	35
1.3. Vybavenost keramické třídy	38
2. Realizace hodin s keramickým materiálem.....	39

2.1. Blok č.1.....	41
2.2. Blok č. 2	44
2.3. Blok č. 3	47
3. Sebereflexe.....	53
Závěr:	55
Seznam literatury:	57

ÚVOD

Název mé bakalářské práce Výtvarná tvorba žáků se zrakovým postižením shrnuje celkový obsah a průběh této práce. Před volbou tématu jsem měla jasnou představu, kterým směrem se má práce bude ubírat. Chtěla jsem propojit oba obory v rámci studia na pedagogické fakultě, a to jak speciální pedagogiku, tak výtvarnou tvorbu.

Zrakové postižení nezahrnuje pouze pojem nevidomý jedinec, jak si většina z nás pod tímto pojmem představí. Tyflopédie je obor zabývající se všemi, kteří mají jakoukoliv odchylku ve zrakovém vnímání, která těmto jedincům komplikuje život. Z oblasti výtvarné tvorby jsem zvolila techniku modelování z keramického materiálu. Hlína je výborná na ztvárnění prostorových objektů, je tvárná a měkká. Díky práci s ní jsem mohla splnit své hlavní cíle práce právě s žáky s různým stupněm zrakového postižení. Cílem mé bakalářské práce je tedy rozvíjet výtvarnou činnost jemnou motoriku a prostorovou orientaci těchto žáků.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou, tyto části jsou členěny do kapitol a podkapitol. V teoretické části se zabývám celkovou charakteristikou zrakového znevýhodnění. Na začátek seznamuji čtenáře s obecným pojmem zraku, který jedinci se zrakovým postižením využívají pouze v omezené míře vzhledem k jejich stupni zrakové vady. Následující kapitoly popisují zbylé smysly, kterými lze znak kompenzovat. Jimi jsou hmat, sluch, čich a chuť. V druhé kapitole se zabývám zrakovým postižením, kde uvádím historii v péči o jedince se zrakovým postižením a následně klasifikaci podle stupně zrakové ztráty. Po kapitole s vymezením zrakového postižení připojuji obecnou charakteristiku žáka se zrakovou vadou, jeho vzdělávání, rozvoj hmatového vnímání a specifika v oblasti výtvarné výchovy. Zmiňuji také speciální techniku modelování pro nevidomé, kterou vynalezl Štěpán Axman. Tuto techniku pojmenoval Axmanova technika modelování. V rámci své praktické části jsem ji nevyužila, avšak je nezbytné se v souvislosti se zrakovým postižením o její specifitě alespoň zmínit. Poslední část třetí kapitoly je věnována charakteristice skupiny žáků, se kterými jsem spolupracovala. Rozebírám zde specifika jednotlivých žáků, kteří se zúčastnili mých výstupů. Informace o jejich postižení pochází ze zpráv a doporučení, které poskytlo speciálně pedagogické centrum a některé informace pochází také od paní učitelky, která mi byla po celou dobu realizace výtvarných hodin nápomocná.

Druhá část práce je prakticky zaměřená. Popisuji zde realizaci celého výtvarného výstupu, který jsem uskutečnila na ZŠ prof. V. Vejdovského pro zrakově postižené v Olomouci. V úvodu praktické části se zmiňuji o historii a současnosti této školy a o tom, jak zde probíhá výuka na I. a II. stupni dle RVP. Realizaci výtvarných hodin s keramickým materiálem za přítomnosti žáků 6. ročníků a jedné nevidomé žákyně 4. ročníku rozděluji do tří bloků, které byly uskutečněny po 3 hodinách na

jedno společné téma. Výsledkem byl tedy jeden prostorový objekt, který si každý žák vytvořil na základě předchozích zkušeností. Zkušenostmi zde myslím motivaci, která nás v rámci jednoho bloku výstupu čekala, a to procházka do přírody, kde žáci získali hmatové podněty pro svoji tvorbu. Ke každému realizovanému výstupu sepišuji jeho krátké hodnocení. Sebereflexi celkových realizací hodin uvádím jako poslední kapitolu, kde shrnuji průběh všech výtvarných hodin, které jsem spolu s žáky uskutečnila. Hodnotím zde, co se mi povedlo více a co bylo naopak méně úspěšné. Fáze postupu, jakým žáci pracovali s keramickým materiálem, jsem se snažila přizpůsobit zvolenému cíli.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ZRAK

Většina informací z prostředí kolem nás je vnímána právě zrakem. Jím jsme schopni vidět realitu, ať už to jsou konkrétní objekty a s nimi související děj, nebo prostředí, ve kterém se nachází. (Růžičková, s. 28)

Zrak nám umožňuje orientaci nejen v prostoru, ale podílí se i na zvládnutí běžných denních činností či navazování sociálních vztahů. Prostřednictvím zraku také rozlišujeme jednotlivé barvy předmětů, to jak jsou předměty vzdálené, či je dokážeme vidět i při horších světelných podmínkách. Dokážeme také vnímat kontrastní předměty, jejich rozdílnost, materiál i to, jakou mají funkci.

Informace získané pomocí zrakového vnímání zpracovává mozek, dokáže na ně správně reagovat a situace vyhodnocovat, a to i když informace není zcela přesná. (Baslerová, s. 24)

Děti i dospělí si potíže v oblasti zrakového vjemu uvědomují až v případě, kdy dojde k razantnímu zhoršení vizu¹ a začneme si všimnout odchylek mezi námi a okolím. V případě dětí ve školním prostředí je dobré, když učitel zná časté poruchy zraku a dokáže je u žáka upozorovat a včas zasáhnout. (Baslerová, s. 25)

Oko jako zrakový orgán je tvořeno ze dvou částí. První část tvoří útvary oka, které mají za úkol oko chránit před vnějšími vlivy a zajišťují mu výživu. Patří sem především oční čočka, což je kost s kruhovým otvorem, která chrání zadní stranu oka. Dále víčka, slzné a okohybné ústrojí. Druhá část – samotné oko, je tvořeno vazivovou, cévnatou a vnitřní neboli nervovou částí. (Růžičková V., s. 8–9)

Co se týče funkcí zraku, tak bych jako první uvedla zrakovou ostrost. Pomocí zrakové ostrosti vnímáme předměty ostře, a proto jsme schopni rozeznávat detaily. Zraková ostrost je jedna z funkcí zraku a lze ji částečně ovlivnit i světelnými podmínkami. K vyšetření zrakové ostrosti se nejčastěji využívají Snellenovy optotypy. (Růžičková, s. 11)

¹ „*visus, vizus* (z lat. *visus = vidění*) – *zrak, vidění, v.h. ostrost zraku*“ (Defektologický slovník, str. 386)

1.1. ROZVOJ SMYSLŮ

Jedinec se zrakovým postižením musí mít schopnost vnímat okolní předměty jinými cestami. To znamená, že by měl použít své zbylé funkční smysly, kterými bývají především hmat a sluch, a naučit se je plně využívat ve svém životě. (Růžicková, s. 31)

Smysly by se měly rozvíjet už v raném dětství v okruhu rodiny, později pak s nástupem do mateřské školy, kde jsou činnosti zaměřeny právě na jejich rozvoj. Cílem je, aby dítě získalo povědomí o předmětech kolem něj už od raného věku a učilo se využívat ostatní funkční smysly ve svém životě. To všechno se děje za podmínek, které jsou pro dítě vhodné. Ideálním obdobím, kdy se smysly rozvíjí nejlépe a bez násilného uskutečnění, je právě předškolní věk. (Baslerová, s. 50)

Dalšími využívanými smysly, které podporují funkci hmatu a sluchu, jsou čich a chuť. Ty je potřeba rozvíjet již od raného dětství, jelikož dítě předškolního věku má největší schopnost rozvíjet své smyslové vnímání. (Keblová, s. 6)

Smyslové činnosti rozvíjíme individuálním i kolektivním způsobem. Individuální činnosti se využívají při klasické výuce, kdy například asistent pracuje přímo s žákem a rozvíjí u něj smysly, které nejsou postiženy. Při kolektivních činnostech dbá učitel na žákovy individuální schopnosti, ale v rámci celé skupiny. Například při krátkozrakosti posadí žáka do prvních lavic, při slabozrakosti využije místa u okna, kde dopadá nejvíce světla nebo využije nasvícení lampou a podobně. (Baslerová, s. 52–53)

1.1.1. HMAT A SLUCH

Osoby se zrakovým postižením si hmatem kompenzují svoji ztrátu nebo doplňují jakékoliv postižení zraku. Zdravý člověk získá informaci o daném předmětu pomocí zraku, kdy vidí objekt jako celek a až potom si všímá detailů. Pro nevidomého je ten stejný předmět stejným prostřednictvím hmatu, ale získá o něm odlišnou informaci, jelikož si prvně všimne detailů, který předmět má a až později jej vnímá jako celek. Proto je důležité už od raného věku u dítěte rozvíjet taktilní vnímání a jeho jemnou motoriku.

U dětí například navlékáním korálek, rozpoznávání základních geometrických tvarů pomocí hmatu a podobně. Důležité je také rozvíjet prostorovou orientaci prostřednictvím hmatového vnímání nohou, kdy poznáváme určitý terén a může nám to pomoci při zjištění doplňujících informací o daném místě.

Bez hmatu by jedinec s úplnou ztrátou zraku nemohl používat Braillovo písmo, tudíž by nemohl přečíst nebo napsat určité informace. (Růžičková V., s. 24–26)

Sluch a hmat jdou spolu ruku v ruce při kompenzaci zraku, kdy sluch může nahradit jisté vjemy okolí nebo může také doplňovat informace k jiným využitým smyslům. Děti jsou obecně citlivé na vysoké tóny zvuků, zvláště děti se zrakovým postižením. U dětí je dobré cvičit sluchové vjemy prostřednictvím různých her, uvedu například klasickou hru na tichou poštu. (Růžičková V., s. 26)

1.1.2. ČICH A CHUŤ

Čich a chuť jsou využívanými smysly hlavně při příjmu potravy. Jedinec se zrakovým postižením pozná podle chuti a čichu většinu jídel.

U dětí je čich rozvinutější než u dospělých. Děti se zrakovým postižením vnímají pachy z okolí mnohem intenzivněji než děti intaktní. Pomocí čichu vnímají informace z vnějšího okolí, kdy například dokážou vycítit přítomnost matky, která má pro ně typický pach. (Keblová, s. 7)

Rozvoj čichového vnímání by měl začít co nejdříve, jelikož je to velmi složitý proces, kdy dítě musí registrovat pachy a zároveň si je zafixovat do paměti. K rozvoji čichu se využívají například mističky s různými typy pachů, kdy dítě poznává obsah misky podle čichu. Dále se mohou využít tzv. „čichací procházky“. Typický zápach má například budova nemocnice či lékárny, pekárna, nebo drogerie, kde lze jednoduše najít oddělení s čistícími prostředky.

Cílem rozvoje čichu je rozlišit různé druhy potravin, které člověk využívá v běžném životě. Pomocí čichu by měl umět vycítit, kde se právě nachází a co je v jeho nejbližším okolí, které situace se kolem něj dějí nebo zda se k němu blíží člověk, kterého už na základě předchozí zkušenosti s pachem pozná. (Keblová, s. 11–13)

Chutí získáme informace o tom, zda je potravina sladká, slaná, kyselá, hořká nebo trpká. Cílem rozvoje chuti je se naučit rozlišit od sebe jednotlivé potraviny na základě vyzkoušení a porovnání různě upravených i neupravených jídel. (Keblová, s. 21)

1.1.3. OSTATNÍ MOŽNOSTI VNÍMÁNÍ

Důležitý je také rozvoj ostatních možností vnímání okolního světa, a to schopností, vlastností, dovedností a návyků. První velmi podstatná schopnost je **pozornost**, kterou jedinec se zrakovým postižením využívá při každé činnosti, kterou právě provozuje a pomocí ní může reagovat na situace, které se kolem něho dějí. Udržení pozornosti se liší od věku jedince, kdy dospělý člověk je schopen udržet pozornost na konkrétní činnost či situaci výrazně déle než jedinec například mladšího školního věku. Vedle pozornosti je také důležitá **koncentrace**. Například při soustředění se na pohyb v prostoru, který zlepšuje jejich prostorovou orientaci, či soustředění se při běžných denních činnostech. U nevidomých jedinců má rozvoj **představivosti** odlišný charakter než u osob intaktních, tedy bez zrakového či jiného postižení. Intaktní člověk je schopen utvořit si daleko více představ než člověk, který je slepý od narození.

Osoby se zrakovým postižením jsou odkázány především na svoji **paměť**, kterou musí neustále trénovat. Paměť je využívána při všech činnostech, který jedinec vykoná a souvisí také s našimi smysly a ostatními možnostmi vnímání, prostřednictvím kterých získává informace, které následně ukládá do paměti.

S rozvojem řeči souvisí i rozvoj **myšlení**. Prostřednictvím řeči dokáže zrakově postižený jedinec komunikovat se svým okolím, navazovat sociální vztahy, získávat nebo předávat informace a podobně. (Růžičková V., s. 27–30)

1.2. ZRAKOVÁ HYGIENA

Je důležitá především u žáků, kteří mají ještě nějaké zbytky zraku. Zrakovou hygienou se myslí určitý soubor metod, zásad, předpisů a postupů, které je nutné dodržovat, aby nedošlo k pozdějšímu zhoršení zraku. Dodržování zrakové hygieny by mělo slabozrakým žákům stačit k formě vzdělávání, která je realizována bez dalších úprav.

Mezi základní znaky zrakové hygieny patří dodržení pracovní doby, kterou předepisuje oftalmolog. Pracovní doba je vhodná doba práce do dálky i do blízka a její střídání. Důležité je dodržovat kontrastní prostředí či materiály při výuce. Mezi další důležitá kritéria patří také dostatek světla v celé místnosti. Lze využít i přisvícení pomocí stolní lampy, která by měla být umístěna tak, aby neoslňovala a zároveň nevytvářela stín přes žákovo tělo.

Vhodné jsou také pastelově vymalované stěny, které neodráží dopadené světlo, ani ho nepohlcují. Na tmavě zelenou či černou tabuli by se mělo psát bílou nebo žlutou křídou.

Rozmístění nábytku a volba povrchu nábytku je také zásadní, nábytek by neměl být lakován tak, aby odrazil světlo a tím vznikal oslňující lesk. Uspořádání třídy má také vliv na žáka se zrakovým postižením. Učitel by měl z žákových diagnóz vědět, jak správně posadit žáky tak, aby žáci s poruchami zraku seděli co nejvhodněji a měli tím ulehčené podmínky při vzdělávání. (Růžičková V., s. 48–50)

2. ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

Absence zraku ovlivňuje celkovou kvalitu života jedince. Problém nastává při navazování sociálních vztahů, a to hlavně v případě komunikace. U jedince se zrakovým postižením je konverzace doplňována paralingvistickými prostředky. Mezi tyto prostředky patří například hlasitost mluvy, tempo, pomlky mezi slovy aj. (Růžičková, s. 46)

Příčiny zrakového postižení mohou být různého charakteru. Nejčastěji vznikají v době před porodem nebo během porodu. Značný vliv má také dědičnost, nedonošenost nebo infekce matky během těhotenství. (Květoňová, s. 6)

Mezi postnatální příčiny patří různé refrakční vady (krátkozrakost, dalekozrakost, astigmatismus), dále zákaly (šedý a zelený), záněty a nádory oka, úrazy, patologické změny sítnice (cukrovka-retinopatie). (Slowík, s.60)

2.1. HISTORIE PÉČE O JEDINCE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Z hlediska historie byli zrakově postižení první početnější skupinou z oblasti všech postižení, kterým byla věnována určitá pozornost. Jedinci, kteří oslepli v průběhu života, pak byly odkázáni k žebrotě. Od roku 206 př.n.l. začaly vznikat různé organizace pro nevidomé a v době renesance také sdružující se spolky z hudebních oblastí. (Finková, Ludíková, Růžičková, s. 15–18)

Od roku 754 n.l. se v Japonsku učili nevidomí masérství. Vlivem křesťanského náboženství narůstala starost o nevidomé a rozšířila se po celé Evropě. (Ludíková, Renotiérová, s. 187)

Později vznikaly výchovně vzdělávací ústavy, kde se vzdělávaly v rukodělných a uměleckých činnostech, převažovala tam hudební výchova a jedinci se zrakovým postižením se učili Braillovu písmu a počtům. (Finková, Ludíková, Růžičková, s. 15–18)

Podle Ludíkové (2003, s. 190) byl v českých zemích založen první ústav v roce 1807 v Praze na Hradčanech pod názvem „Hradčanský ústav pro slepce a na oči choré“. Druhým významným ústavem v Čechách byl „Klárův ústav“, který byl založen v roce 1832. Na Moravě soukromá péče o nevidomé začala v Brně v roce 1835 z iniciativy Jana Rafaela Beitla. Ústav byl otevřen pod názvem „Soukromý ústav pro nevidomé“.

Mezi významné osobnosti, které se zasloužili o výchovu a vzdělávání zrakově postižených jedinců, patří především **Valentin Haüy**, který založil první výchovně vzdělávací ústav pro nevidomé v Paříži. Převažovala tam skupinová výchova. Vymyslel pomocné písmo pro nevidomé, a to reliéfní hladkou latinku, kterou je psaná jeho reliéfní tištěná učebnice aritmetiky. Druhou významnou osobností byl **Johann Wilhelm Klein**, který založil ústav pro nevidomé ve Vídni a také vymyslel písmo propichovanou reliéfní latinku. Založil také první poradnu a slepecké muzeum. Nakonec bych ráda uvedla **Louise Braillova**, jehož jméno je asi nejznámější. V 2. polovině 19. století vytvořil své reliéfní písmo, které se skládalo z šesti bodů. Rozměr jednoho písmena je vytvořen na prst ukazováku. Pomocí Braillova písma dokážou nevidomé číst a psát dodnes. (Rénatiérová, Ludíková, s. 188–189)

2.2. KLASIFIKACE ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ

Podle Finkové je za jedince se zrakovým postižením chápána osoba, která trpí oční vadou či chorobou, kdy po optimální korekci má stále zrakové vnímání narušeno natolik, že jí činí problémy v běžném životě. (2007)

Níže uvádím klasifikace osob se zrakovým postižením podle speciální pedagogiky a jejich stručná charakteristika podle stupně.

2.2.1. OSOBY NEVIDOMÉ

Za nejnižší stupeň zrakového postižení je považována nevidomost. Má vliv na celkový rozvoj osobnosti postiženého. Nevidomost dělíme na praktickou a skutečnou. Důležitý je rozvoj ostatních funkčních smyslů k utváření představy o daném objektu nebo situaci. Při čtení a psaní používají Braillovo písmo² a k bezpečnému pohybu využívají bílou hůl či vodící psy. Mohou také využít doprovodné služby jiné osoby.

Příčiny můžeme dělit primárně na:

- a) vrozené – dědičnost, poškození plodu nebo infekce matky v těhotenství atd.
- b) získané – zrakové vady jako glaukom³, katarakta⁴, různé úrazy atd.

(Finková, Ludíková, Růžičková, s. 41–43)

Intaktní jedinec si asi dokáže představit, jak může být život bez zrakové funkce komplikovaný, i když pouhým zavřením očí to nezjistí, jelikož už pomocí zrakové paměti zná určité informace ze svého okolí. (Růžičková V., s. 15)

Kompenzační pomůcky pro nevidomé se nejčastěji používají s využitím sluchového nebo taktilního vnímání. Existuje také možnost využití **Brailského řádku**, který se připojí do počítače pomocí USB a nahrazuje klasickou počítačovou obrazovku. Mezi pomůcky **denní potřeby** můžeme zařadit podpisové šablony, různé indikátory (barev nebo hladiny tekutiny), běžné pomůcky s hlasovým výstupem apod. Mezi pomůcky, které se využívají speciálně **při studiu**, řadíme celou řadu reliéfních pomůcek jako mapy, obrazy, atd. Při hodinách tělocviku lze využít ozvučené míče či jiné hlasové pomůcky. (Finková, Ludíková, Růžičková, s. 131–133)

² Braillovo písmo – složeno ze šesti bodů, pro jeho vytvoření využívají Pichtův stroj

³ Glaukom – zelený zákal, tlak uvnitř oka, který způsobuje nahromaděná tekutina a to vede k poruše nebo ztrátě zrakové ostrosti (Růžičková V., s. 17)

⁴ Katarakta – šedý zákal, zkalení čočky, operativně lze nahradit umělou čočkou (Růžičková V., s. 17)

2.2.2. OSOBY SE ZBYTKY ZRAKU

Charakteristika těchto osob se pohybuje mezi těžkou slabozrakostí až praktickou nevidomostí. Při činnostech se snažíme v maximální možné míře využít zbylý zrak (i přes velké úsilí, které jedinec musí vynaložit k tomu, aby získal dané informace). Tato nelehká situace má vliv na jeho psychický vývoj a na rozvoj sociálních vztahů. V průběhu života může dojít ke zhoršení, tedy k úplné ztrátě zraku, nebo naopak k výraznému zlepšení. Při výuce se využívá dvojmetoda zvětšeného černotisku, který je využíván při výuce slabozrakých osob v kombinaci s metodou Braillova písma pro nevidomé. (Finková, Ludíková, Růžičková, str. 45–46)

2.2.3. OSOBY SLABOZRAKÉ

Tyto osoby mají sníženou až omezenou schopnost zrakového vjemu. Postižení se týká obou očí, které i přes korekci brýlemi nejsou schopny uplatnit své zrakové vnímání v plném rozsahu. Zvýšené dodržení zrakové hygieny je velmi důležité nejen u osob slabozrakých, ale také u všech typů zrakového postižení. Slabozrakost je pokles zrakové ostrosti, který se označuje jako 6/18 až 3/60. Tato čísla udávají poměr toho, co oči vidí a co by měly vidět, tedy že osoba se slabým zrakem vidí předmět z 6 metrů, ale člověk bez zrakového postižení ten stejný předmět dokáže vidět z 18 metrů.

Slabozrakost dělíme na lehkou, střední a těžkou, podle původu jak na vrozenou vlivem dědičnosti a získanou například úrazem či jinými potížemi v postnatálním období, tedy v době po porodu. Do tohoto stupně zrakového postižení patří například poruchy barvocitu, skotomy⁵ či jiné narušení v oblasti zorného pole, kdy je omezena prostorová orientace v důsledku tzv. trubcovitého vidění. Při práci je dobré střídát činnosti do blízka a do dálky a využít k tomu intenzivní osvětlení v kombinaci s možností sekundárního osvětlení ve formě stolní lampy.

Z důvodu možného zhoršení již vzniklého zrakového postižení je vhodné rozvíjet zbylé smysly. Jako pomůcky pro kompenzaci slabozrakosti je možné využít různé druhy lup. (Finková, Ludíková, Růžičková, s. 43–45)

Intenzita viděného objektu se zlepšuje jeho zvětšením nebo kontrastem. Pro zvětšení se využívají nejčastěji lupy, které dokáží obraz až 10krát zvětšit. K větší funkčnosti lup je jejich součástí zabudovaný zdroj světla. Nevýhodou je časová náročnost a malé zorné pole a únavnost při používání. Speciálně uzpůsobené lupy s

⁵ skotom (z řec. skotos = temnota) – výpadek části zorného pole, který může být různý co do lokalizace i co do rozsahu (Defektologický slovník, str. 319)

otevřeným pravým vstupem slouží jako pomůcka při psaní textu, kdy je konstrukce lupy vzdálená od papíru tak akorát, aby nahradila fyzické přidržování při písmu.

Učebnice pro slabozraké osoby mají zvětšený text a ke vzniku kontrastu se využívají barevné podklady a k nim kontrastní barva textu. (Pešatová, s. 24–32)

2.2.4. OSOBY S PORUCHAMI BINOKULÁRNÍHO VIDĚNÍ

Mezi poruchy binokulárního vidění řadíme amblyopii a strabismus. Jedná se o poruchy získané ihned po narození jedince. Je důležitá jejich včasná léčba, jelikož při přetrvání do dospělosti se ztěžuje schopnost jejich nápravy. Děti jsou vlivem tohoto postižení snadno unavitelné a jejich reakce na zrakové podněty jsou výrazně pomalejší.

Amblyopie neboli tupozrakost je snížení zrakové ostrosti na jednom oku. Může vést až k úplné nevidomosti. Postihuje především centrální vidění a tato funkční vada je neléčitelná.

Strabismus neboli šilhavost je vadné postavení očí, kdy je narušena vzájemná spolupráce obou očí a nastává tzv. dvojité vidění. Největším důsledkem tohoto znevýhodnění je špatná orientace v prostoru. Strabismus je léčitelný, avšak léčba musí nastat co nejdříve a zrak by měl být napraven před nástupem do první třídy základní školy. (Finková, Ludíková, Růžičková, str. 46–49)

3. ŽÁK SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM OD 7–18 LET

3.1. OBECNÁ CHARAKTERISTIKA ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Dítě nastupuje do školy nejčastěji kolem sedmého roku života. V mladším školním věku se klade důraz na osvojování vědomostí, dovedností a návyků, aby bylo připraveno na budoucí vzdělávání či osobní život. Výsledky ve škole mohou ovlivnit žákovo sebevědomí. Zrakově postižení žáci si během adaptace na školní prostředí vytvoří určitý plán na základě zkušeností, který jim pomáhá zvládat výuku ve škole. Pokud se dostanou do situace, která je jim cizí, může jim to činit značný problém při jejím řešení.

Žáci před začátkem puberty vnímají realitu takovou jaká je a své postižení nevnímají jako omezení. To se však mění v období puberty, kdy přichází řešení i obtížnějších osobních situacích a žák přejde do kritického vnímání a myšlení celé své situace. V pubertě by mělo nastat určité odloučení od rodičů a hledání svého vlastního já, avšak u jedinců se zrakovým postižením to není tak jednoduché. Svoje postižení vnímají jako velké omezení po všech životních i osobních stránkách a dostávají se do situací, kdy přemýšlí o své budoucnosti, která se jim jeví jako nereálná. (Finková, Ludíková, Růžičková, s. 65–66)

Každý jedinec má své individuální potřeby a tak je tomu i u zrakově postižených, kdy každý typ postižení vyžaduje speciální péči a přístup. Měli bychom tudíž ke každému jedinci s postižením přistupovat individuálně. Zrakové postižení postihuje celou osobnost člověka a tím mu může způsobit určité strádání. (Ludíková, Renotiérová, s. 186)

3.2. VZDĚLÁVÁNÍ ZRAKOVĚ POSTIŽENÉHO ŽÁKA

V dnešní době má každý právo na vzdělání. Každý bez ohledu na pohlaví, věk, národnost či postižení.

Žáci se zrakovým postižením mají dnes tu možnost, že si mohou vybrat, kterou základní školu chtějí navštěvovat. Všechny podmínky na vzdělávání stanovuje Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a to především v §16, kde jsou vymezeny podmínky a povinnosti vzdělávání zrakově postiženého. Podrobnosti upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (Růžičková V., s. 37)

Pro žáky se zrakovým postižením jsou zřizovány speciální školy, kam se zařazují žáci podle toho, jak se jejich zraková vada vyvíjí a zda mají společně se zrakovou vadou snížený intelekt jakéhokoliv stupně. Rozhodnutí o výběru školy pro své dítě je na rodičích.

Po celé ČR jsou zřizovány MŠ, ZŠ a SŠ pro zrakově postižené. Na VŠ je žák se zrakovým postižením přijímán tehdy, pokud má ukončené střední vzdělání s maturitou. Obsah výuky ve speciálních školách se příliš neliší od běžných škol, jsou zde jen drobné úpravy ve vzdělávání. Větší odlišnosti existují například ve výchovách. (Květoňová, s. 15–16)

Žák se zrakovým postižením má dvě možnosti při výběru školy. Může si vybrat základní školu pro zrakově postižené, kde je snížený počet žáků ve třídě. Je zde také upraven školní vzdělávací program a upraven je i školní prostor, který je upraven právě žákům se zrakovým postižením.

Druhou možností je integrace zrakově postiženého žáka do běžné základní školy, mezi jeho vrstevníky. Pro volbu vhodné běžné základní školy by se rodiče měli poradit s odborníky, především se speciálním pedagogem. Až po získání a vyhodnocení daných informací by se měli rozhodnout, zda své dítě začlenit do běžné základní školy nebo ne.

Tato integrace žáka mezi intaktní žáky ovlivňuje nejen žáka samotného, ale také rodiče, pedagogy či asistenty pedagogů a jeho spolužáky. Ne každý žák však může být zařazen do integrace. Záleží na jeho celkových osobnostních předpokladech. Co se týká spolužáků, tak by měli být informováni prostřednictvím učitele o žakových nedostatcích. Bylo by dobré, aby jim učitel poskytl základní informace o zrakovém postižení. A také o pomoci, kterou bude jejich postižený spolužák potřebovat. Ze stran pedagogů by měl vyzařovat pozitivní přístup k integraci žáka, i přes předpokládané drobné problémy. Před integrací by měli být všichni učitelé seznámeni s žakovými problémy, aby mu mohli nastavit výuku v rámci jeho možností. (Růžičková V., s. 40–41)

Činnosti se volí podle individuálních zvláštností jedince. Individuálními zvláštnostmi se rozumí jeho věk, stupeň zrakové ztráty a forma přidruženého postižení. Dále je nutné přihlížet k schopnostem, dovednostem a návykům, které má již z předchozí výchovy např. v rodinně a ostatním faktorům souvisejícím s dítětem či žákem. Žák by měl pracovat v prostředí, kde nebude ovlivněn předměty kolem něj, kde se bude cítit příjemně a kde bude podněcován k činnostem. (Baslerová, s. 50)

3.3. AXMANOVA TECHNIKA MODELOVÁNÍ

Pro práci s keramickým materiálem volíme takové techniky, které budou rozvíjet žákovu osobnost, jeho prostorovou orientaci a také jemnou motoriku prostřednictvím hmatových činností. (Růžičková V., s. 47)

Axmanova technika modelování (ATM)

ATM je modelování 3D děl z keramické hlíny výtvarným způsobem. Technika je určena především nevidomým jedincům, kterým umožňuje samostatné výtvarné vyjádření na základě jejich hmatové zručnosti. Tato technika je však vhodná i pro jedince s mentálním postižením nebo např. jedince s autismem.

Autorem Axmanovy techniky modelování je Štěpán Axman, který tuto techniku společně se svojí manželkou vyučuje ve speciální škole v Tasově, kde také vznikla. Objevovali ji zhruba 8 let, než ji dovedli do stavu, ve kterém je teď. Usnadňuje mnoha nevidomým lidem prožívat výtvarné umění. Axmanovi jsou také zakladateli sdružení „Slepíši“, kde z počátku realizovali své představy s nevidomými z oblasti modelování. Při modelování nepoužívají žádné tvarovací nástroje, tvarují pouze pomocí rukou, které umožňují vnímat keramický materiál jinými smysly než kterými jej vnímají zdraví lidé. Základní jednotkou ATM je hmatový had, který se zpracovává v dlaních mačkovým způsobem z hlíny (netvoří se na podložce, ale v dlaních) má průměr do 2cm. Při tvorbě objektů se dají proporce např. lidské hlavy odměřit pomocí počtu hadů, proto se užívá název hmatová matematika. Jako další pomůckou pro ATM jsou upravené krabice od mléka nebo džusů, které dávají objektu tvar. Okolo krabice se skládají hliněné hadi a vytvoří tak dutý objekt. (Raková, 2017)

T. Axmanová říká, že jako je pro zedníka stavební jednotkou cihla, je pro ATM stavební jednotkou právě hmatový had, podle kterého se nevidomí orientují. Měřítka nádoby je například 22 hadů, ne půl metru. Jednotka hadů slouží také pro správné nastavení měřítka. Aby mohli nevidomí stát při modelování na jednom místě a nemuseli objekt obcházet, používají otočné stojany. (Malý, 2014)

Konečný výrobek lze nechat bez uhlazení s viditelnými hádky nebo je možnost hádky uhladit do hladka. Sdružení Slepíši pořádá také své výstavy, aby prezentovaly ATM ostatním lidem. (Raková, 2017)

3.4. ROZVOJ HMATOVÉHO VNÍMÁNÍ

Jedinec bez vady zraku dokáže prostor kolem sebe vnímat pouze zrakem, a to jak předměty blízké, tak předměty vzdálené. Osoba se zrakovým postižením získá informace o předmětech, které jsou v její blízkosti nejčastěji prostřednictvím hmatu. Ostatní informace o místě na kterém se nachází nebo o činnostech, které vykonává získává prostřednictvím zbylých smyslů. Znalost prostředí získává slovním popisem od druhé osoby a na základě popisu si vytvoří představu. Proto je pro osoby se zrakovým postižením rozvoj hmatového vnímání tak důležitý. Kompenzuje jim to zrak. (Perout, s. 52)

Cvičení na rozvoj hmatu volíme taková, aby si při nich dítě nebo žák uvědomil i funkci svých rukou, které nám dávají informaci o materiálech předmětů, jejich teplotě, struktuře nebo o tom, jaká je jejich konzistence. Pomocí hmatu dokáže žák rozeznat základní geometrické tvary. Využívá se také intenzita úchopu předmětu. Hmatové vnímání je možné rozvíjet pomocí taktilních her. Nejznámější je asi hra „Co se skrývá v krabici“, kdy prostřednictvím hmatu žák rozeznává předměty různých vlastností, které jsou ukryty v krabici, ve které jsou udělány otvory jen na ruce. (Baslerová, s. 56–57)

3.5. VÝTVARNÁ VÝCHOVA

V rámci výtvarné výchovy lze využívat různé druhy materiálů pro práci s hmatem. Nejčastěji se však využívá keramická hlína, ze které žáci modelují konkrétní i abstraktní výrobky. Nebo do ní jen tak obtiskují předměty, které mají zajímavou strukturu či tvar. Hlínu lze nahradit modelínou nebo těstem. Využitím hlíny ve výtvarné výchově se budeme podrobněji zabývat v další kapitole. Vhodné je také využití písku. Písek si žáci nasypou do nízké nádoby, nejčastěji se využívá obyčejný plech, a potom do něj prsty kreslí. Co se týká jemné motoriky volíme například navlékání korálek, mačkání papíru nebo práci s přírodním materiálem smýchaným s materiálem odlišné struktury, kdy žák tyto předměty třídí podle jejich společných vlastností. Další procvičovací činností může být vkládání objektů specifického tvaru do určených polí se stejným tvarem, které poznává prostřednictvím hmatu. (Baslerová, s. 62–65)

3.5.1. VYUŽITÍ KERAMICKÉ HLÍNY V HODINÁCH VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Hlína patří mezi nejstarší umělecké, výrazové prostředky. Dříve byly hliněné výrobky spíše užitkové, dnes mají jak užitkový, tak estetický charakter. U žáků se zrakovým postižením má hliněné dílo spíše prožitkový a až poté estetický charakter. Žák může použít různé techniky práce jako je mačkání, tvarování a ruční modelování hlíny. Pokud chce dílo opravit, lze bez problému výrobek přemodelovat nebo ho zničit a modelovat nový, a to bez ztráty nebo poničení materiálu. Hlína dokáže kompenzovat chybějící nebo poškozený zrakový smysl a posiluje žákovo sebevědomí. Má pozitivní vliv na jemnou motoriku, působí relaxačně a zasahuje i do rehabilitace. (Šicková-Fabrice, s. 135–136)

Do hlíny lze promítnout naše představy o světě kolem nás, ztvárnit naše pocity či aktuální nálady. Je to trojrozměrný, prostorový materiál, který není až tak často zařazován do výuky žáků v běžných školách, což je podle mě chyba. Naopak ve speciálních základních školách je běžně zařazována do hodin výtvarné výchovy. Nevidomí lidé modelují pouze prostřednictvím hmatu. Techniku, kdy se jedinci se zrakovým postižením učí modelovat z hlíny, vynalezl Štěpán Axman. Rozpracoval ji pod názvem Axmanova technika modelování.

Nejdříve je dobré zjistit zkušenosti žáků s hliněným materiálem. Pokud žáci zkušenosti nemají, nastává seznámení se s hlínou prostřednictvím otisků prstů či různých předmětů do hliněných destiček. Poté se přejde k tvorbě reliéfů a pak až k vytváření jednoduchých prostorových objektů (od základních tvarů po lidskou figuru). Při práci je vhodné využít žáky, kteří mají více zkušeností s prací s hlínou než začátečníci a požádat je o pomoc těm, kteří si neví rady. Velikost vytvořeného objektu by měla odpovídat velikosti ruky tvořícího, aby pro něj byla práce přirozená. Větší objekt je samozřejmě náročnější na tvorbu, proto se začíná tvorbou objektů menší velikosti.

Pro modelaci existuje mnoho druhů hlíny, nejvhodnější je asi hlína šamotová, ve které je příměs pojiva, které podporuje stabilitu výrobku. Po výpalu na velmi vysokou teplotu je struktura hlíny na dotek jiná než před výpalem, a to tvrdá a hrubá. (Perout, s. 76–78)

3.6. CHARAKTERISTIKA SKUPINY ŽÁKŮ

Žáci, se kterými jsem měla možnost pracovat, byli žáci z 4. a 6. ročníku ZŠ pro zrakově postižené v Olomouci. Skupina žáků byla kombinací různého druhu zrakového i přidruženého postižení, nejčastěji mentálního. Třída byla složena z 8 žáků, převažovaly dívky. Třída vznikla jako jedna ze dvou šestých tříd, které se na začátku školního roku dělily na poloviny. Dělení probíhalo hlavně podle kamarádských a sourozeneckých vztahů, aby se netrhlo přátelství. Sourozenci jsou na sebe velmi fixovaní a závislí. Navzájem si pomáhají, protože je vždy jeden z nich slabší, a proto jsou na sebe velmi vázáni. Učitelé se při výuce snaží, aby byl každý žák zodpovědný především sám za sebe. Vzhledem k tomu, že se žáci v nově vzniklé třídě teprve učí spolu pracovat, bývají méně komunikativní a pomalejší. Tato třída se řadí k těm slabším. Učitelé se snaží o maximální možnou podporu těchto žáků, aby jejich výsledky byly co nejlepší s ohledem na jejich znevýhodnění. Následné charakteristiky žáků jsou zpracovány z informací od učitele, diagnostiky z SPC a vlastních informací o žákovi, které jsem získala během průběhu projektu.

Žákyně A

Diagnostika:

- *Středně těžké zrakové postižení (3–7 dioptrií) a střední těžké mentální postižení*

Žákyně má řadu postižení. Pochází z dvojčat (žákyně F) a trápí ji, že je ve škole pomalejší a slabší než její sestra. Je však velmi hodná, milá a má všechny moc ráda. Spolupráce s rodinou je velmi dobrá. Při školních činnostech projevuje snahu, aby vše zvládla. Co se týká chování při mé hodině výtvarné výchovy, tak pracovala s nadšením pro dané téma. Má větší obtíže v oblasti jemné motoriky než ostatní žáci, proto ke složitějším motorickým činnostem využívala pomoc asistentky.

Problémy měla zejména při tvorbě podkladové desky, kterou žáci tvořili pomocí různě velkých kuliček, které následně spojovali namočenými prsty ve vodě. Při činnostech potřebovala názornou ukázkou toho, co se po ní chce a větší dopomoc. Žákyně mi přišla nejistá ve své práci a v tom, co by chtěla ztvárnit. Když si nevěděla rady a potřebovala pomoc, neřekla si o ní a vyčkala, až pomoc přijde, nebo se někdo s pomocí nabídne.

Tempo její práce bylo výrazně pomalejší, ale při práci byla důsledná a pečlivá. Při zadání úkolu jsem si musela ověřit, zda mu rozumí a ví, co má dělat.

Má také velmi špatnou orientaci v čase a prostoru. Neví, jaký je den ani měsíc. Paní asistentka se jí snaží každý den sdělovat tyto informace, připomínat významné svátky jako Vánoce, Velikonoce a jiné. Předměty, které se nachází v centrálním poli, vidí dobře, u periferních předmětů si už není jistá. Má problémy s poznáváním barev a geometrických tvarů. Nejvíce jí dělá problém rozeznat a pojmenovat trojúhelník. Díky obtížím v činnostech, ve kterých je využita jemná motorika, má problémy také ve výtvarné výchově při kreslení, malbě nebo při práci s keramickou hlinou, v ostatních předmětech při psaní do sešitu a psaní všema deseti na počítači. Při těchto činnostech potřebuje individuální tempo a přístup.

Ze školních předmětů zaostává v matematice a v českém jazyce ji dělá problém psaní diktátů. Zvládá rozlišovat figuru a pozadí, barva pozadí (bílé, černé) nemá vliv na činnost. Problém nastává, pokud má vyhledat předmět jako celek (sem patří již zmiňované geometrické tvary nebo různé druhy čar). Nedokáže rozeznat složitější tvary.

Při výuce je doporučeno využívat jako kompenzační pomůcku příruční lupu a zvětšené a kontrastní texty. Při práci je u ní nutné navýšit čas o 100 % nebo snížit požadavky. Důležitá je také pozitivní motivace, kdy žákyni hodnotíme za úkoly, které se jí podařily a ve kterých udělala byť jen malý pokrok. Co se týče hodnocení žákyně ve výuce, dáváme přednost slovnímu hodnocení (kvůli horšímu emočnímu stavu).

V hodinách žákyně příliš nekomunikovala, byla tichá a nevyhledávala pomoc. Při vysvětlení toho, co se od ní očekává a po názorné ukázce se pustila do práce. Pokud jí něco nešlo, lehce se vzdala, ale podle závěrečného hodnocení výrobku ji práce bavila.

Žákyně B

Diagnostika:

- *Těžké zrakové postižení (7–20 dioptrií), nízkofunkční autismus⁶ a středně těžká mentální retardace*

Její postižení a vliv puberty ji omezuje v pochopení určitých souvislostí. Je velmi sebekritická, občas bývá i zlá sama na sebe. Potřebuje stálou motivaci, pochvaly a povzbuzení. Projevuje zájem o okolí a přírodu. Do školy chodí ráda jen kvůli spolužákům, ke kterým má kladný vztah, ale co se týká učení, tak v tomhle ohledu ji škola nebaví a chodí do ní ráda jen když ví, že si v ní ten den bude hrát. Stále umí počítat jen do 10.

⁶ *Autismus – má specifické prvky a projevy chování (stereotypní pohyby, rituály...), jedinec má svůj vlastní svět*

Žákyně má silné problémy v oblasti jemné motoriky. Zpracování hlíny rukama jí dělalo velké obtíže, hlínu si musela dělit na nejmenší části, aby ji vůbec zpracovala. Následné tvoření kuliček různé velikosti zvládala pouze za pomoci asistentky, která kuličky udělala a žákyně si je poté jen osahala. Spojování koulí v jeden celek nezvládala, koule k sobě jen přikládala, ale nespojovala je pomocí uhlazení ukazováčkem. Napojení jsem se jí snažila vysvětlit a ukázat vedením její ruky. Bez pomoci to ale nezvládla.

Práce s hlínou jí bavila, ale ze začátku s ní měla problémy a hlíny se štitila. Nevadila jí její konzistence, ale to, že ji hlína ušpinila ruce. Musela se jít tedy hned umýt, aby mohla pokračovat v práci. Má špatnou orientaci v čase a prostoru. Nevnímá realitu světa. Vlivem prvků autismu reaguje na některé situace v afektu. Má snížené rozumové schopnosti, které se blíží středně těžké mentální retardaci.

Při práci si ráda nahlas povídá a řeší situace, které se ten den ve škole staly, nebo sděluje své pocity, jak se cítí, co má ráda. Nebojí se sdělit také nelibé pocity, když se jí něco nelíbí nebo jí není sympatické. Uvedu příklad z praxe – když jsem se na ni usmála, pronesla názor „Fuj, rovnátka“. Je dobré ji vysvětlit, že některé věci, ze kterých si například dělá legraci, nejsou vtipné. Na každou situaci, která je pro ni nová zareaguje.

Žákyni práce bavila, i když ji doplňovala o své poznámky. Při slově příroda nevěděla, co si má představit, ale slovo krajina už znala. I když jemnou motoriku neovládala, byla u ní vidět snaha. Z výsledného výrobku měla radost, pochválila si krtka, kterého zobrazila jako symbol krajiny. Vedle krtka udělala také posezení pro ostatní krtky.

Žákyně C

Diagnostika:

- *Mírné zrakové postižení (0,25–3 dioptrie), autismus a ADHD⁷*

Je šikovná, ve škole se snaží naučit novým věcem, ale vlivem diagnózy nechápe souvislosti. Stává se, že říká a ptá se na věci, které jsou nevhodné a tím se mnohdy dostává do trapných situací. U žákyně se klade důraz na individuální přístup, který je nezbytný. Důležitá je také trpělivost, jelikož má pomalejší tempo práce. Při činnostech se nedokáže soustředit delší dobu. Volíme střídání činnosti. Při práci s keramickou hlínou byla pečlivá a pracovala samostatně.

Pokud něčemu nerozuměla, nebála se zeptat. Práci si nejdříve promyslela a poté se do ní pustila. Neměnila vizuální podobu výrobku před koncem činnosti. Ve

⁷ ADHD – narušení pozornosti spojené s hyperaktivními projevy

své přírodě ztvárnila vodopád a hada, do kterého vyryla ornamenty. Při práci používala nástroje, nejčastěji vidličku pro zdrsňení struktury země nebo naznačení vody na vodopádu.

Při výuce dokázala udržet pozornost. Potřebovala stále pozitivně motivovat a chválit za odvedenou práci. Každý měl mít svoji vlastní přírodu, kterou si vymyslel nebo ji ztvárnil tak, aby mu v ní bylo příjemně. Žákyně ve své přírodě neměla vlastní prvek. Vodopád a hada ztvárnila na základě informací od spolužáků, když sdělovali, co budou mít oni ve své přírodě. Práce ji bavila a nejvíce se na závěr pochválila za vodopád, jehož tvorba jí zabrala spoustu času.

Žák D

Diagnostika:

- *Mírné zrakové postižení (0,25–3 dioptrie), ADHD, vývojová dysfázie⁸ a specifické poruchy učení*

Je tvrdohlavý, má rád svoji pravdu a nepřijímá realitu nebo názor někoho jiného. Tyto situace nedokáže zpracovat a z toho důvodu u něj nastává vztek, který nedokáže ovládat. Vlivem dysfázie a specifických poruch učení nerad čte, ale rád si v knížkách listuje a vše studuje nebo jen prohlíží, a to nejčastěji o přestávkách. Má rád zbraně a vojáky.

Jeho tempo při práci bylo pomalé, ale pracoval pečlivě. Nedokázal se však soustředit delší dobu než 15 minut. Proto střídal činnosti a práci měl rozdělenou na části. Hlína žákovi nedělala problémy, věděl jak s ní pracovat a svoji představu, kterou o přírodě měl, dokázal dokonale přetvořit do prostoru.

Hlavním prvkem jeho přírody byl vodopád, který vytvořil odlišným způsobem než žákyně C. Udělal placku, kterou stočil do podoby skály, ze které potom vidličkou vytvořil tryskající vodu. Na práci mě překvapila jeho zaujatost pro tvorbu, dokázal vytvořit vše, co mu příroda evokuje.

Pracuje s obličejem velmi blízko objektu, jelikož nosí brýle na krátkou vzdálenost. Důležitá je pozitivní motivace a pochvala za každou činnost, kterou vykoná. Při zadání úkolu je dobré si u žáka ověřit jeho porozumění, stává se že žák nerozumí. V tom případě se ale nebojí ozvat nebo se zeptat spolužáků.

⁸ *Vývojová dysfázie – vývojová vada řeči, kdy je narušeno vnímání a chápání řeči, objevují se agramatismy (Slowik, s. 88)*

Podle závěrečného hodnocení žáka práce velmi bavila, bavila ho celková práce s hlínou a to, že mohl vytvářet věci na základě vlastní představivosti. Jednou se zeptal, jak má udělat vodopád, ale než jsem k němu stihla přes ostatní žáky dojít, měl ho hotový.

Žák E

Diagnostika:

-Astigmatismus⁹, ADHD, vývojová dysfázie a specifické poruchy učení

Žáci D a E jsou v sourozeneckém vztahu, konkrétně se jedná o dvojčata. Vycházejí spolu velmi dobře, je to taková nerozlučná dvojice. Jejich povahové vlastnosti jsou velmi podobné. Místo čtení knížek si také žák E rád maluje a má rád vojáky a přírodu. Vztek, který u něj nastává, nedokáže ovládnout, proto vznikají ve třídě nepříjemné situace.

Jeho práce byla velmi specifická a lišila se od práce ostatních spolužáků. Dříve než udělal podkladovou desku z kuliček, začal tvořit miniaturní zvířátka. Vlivem krátkozrakosti se na předměty dívá velmi zblízka.

Pokud si nevěděl rady, požádal o pomoc sourozence, ale většinu času pracoval sám a byl plně soustředěný. Pomoc učitele nevyhledával. Je dobré využívat jeho silných stránek a stále žáka chválit a tím ho motivovat k další práci. Jeho oblíbené zvíře byl osel, kterého ztvárnil do více podob a zasadil do své krajiny.

Během práce vytvořil několik miniaturních zvířátek a když už měl končit, nejraději by tvořil dále. Podle závěrečného hodnocení celé práce ho bavilo vytvářet z hlíny především zvířátka a byl rád, že mohl ztvárnit, co se mu líbilo a nebyl ničím omezený. Myslí si, že se mu práce povedla a zajímal se o to, kdy si výrobek bude moci odnést domů.

⁹ *Astigmatismus – zakřivení rohovky, rohovka má nepravidelný tvar (zdravá rohovka je kulovitého tvaru), jedinec vidí obraz rozostřeně-nejasně vlivem lomivosti paprsků různými směry. (Rozsival, s. 124)*

Žákyně F

Diagnostika:

-Mírné zrakové postižení (0,25–3 dioptrie)

Jedná se o dvojče žákyně A. Je hodná, milá, dětská a velmi snaživá. Špatně snáší neúspěch. Žákyně neměla problémy v celkové práci s keramikou. Často měnila názory a představy o výsledné podobě krajiny. Má narušenou emoční stránku osobnosti, proto je důležité žákyni motivovat a chválit během práce i samotné zhodnocení výrobku. Vždy je potřeba vyzdvihovat silné stránky osobnosti a nevystavovat žákyni příliš emočním situacím.

Její práce byla samostatná, nevyžadovala z mé strany větší pomoc, jemná motorika byla v normě. Na činnost se dokázala plně soustředit. Pracovala pečlivě a se zájmem. Při závěrečném hodnocení si výrobek zhodnotila jako vydařený, práce s hlinou ji bavila. Když jsem chtěla znát jednu věc, co ji při práci tolik nebavila, řekla že ji vše bavilo, i když se na chvíli zamyslela.

Žák G

Diagnostika:

- Snížená zraková ostrost na pravém oku-amblyopie¹⁰ a astigmatismus

Žák pochází ze slabší rodiny. Má rád školu i pobyt na internátu. Potřebuje mít ve věcech a činnostech řád, který v rodinném prostředí nemá. Je velmi živý a občas dovede i pozlobit. Učit se mu nechce. Svoji zrakovou vadu vyrovnává do normy pomocí brýlí. Před samotnou prací je vhodné s žákem o tématu mluvit a až potom na základě informací, které získá, předmět vytvářet. Je také dobré mu ukázat postupy, které může využít. Žák je velmi sdílný, svoji práci doplňuje často o slovní doprovod. Před prostorovou prací je dobré, když si žák může vzorový předmět osahat. Pokud není vzorový předmět reálný, ale prezentuje se prostřednictvím fotografie nebo tisku, je dobré žákovi předměty vyznačit tmavou tlustou konturou (fixem).

Při výuce je dobré používat kontrastní materiály. Při rozlišení figury a pozadí potřebuje žák více času. Občas má potíže v porozumění, nebo potřebuje některé informace doplnit, v tom případě se nebojí ozvat a doptat se, nebo se alespoň ujistit, že to dělá správně. Důležité je dodržení zrakové hygieny a dávat pozor na časovou náročnost práce, při které plně využívá svůj zrak.

¹⁰ Amblyopie – souvisí s komplikací při šilhavosti, a to se zrakovou ostrostití, toto onemocnění se projevuje až těžkou slabozrakostí. Léčí se zakrytím zdravého oka, aby mohla být aktivita na tupozrakém oku. (Rozsival, s. 141)

Žák jeví zájem o nabízené činnosti, to se projevuje i při výtvarném projevu. Doptával se, co vše může vylepšit a jestli to vypadá tak, jak to vypadat má. Pokud někdo vnesl kritiku nebo měl připomínku k jeho práci, vyslechl ho, zamyslel se nad připomínkou a nedělalo mu problém předmět předělat, když mu návrh připadal smysluplný.

Celková práce ho moc bavila. Jako jediný se nebál sdělit svůj názor na činnost, která ho tolik nebavila. Svůj výrobek hodnotí kladně, podařilo se mu vytvořit skály a u nich houby, které mají poloviční velikost skal, ale to se mu líbilo. Pracoval bez problémů a s nadšením, byl velmi komunikativní a nebál se v případech nejasností ozvat.

Žákyně H

Diagnostika:

- *Úplná nevidomost a vady řeči*

Žákyně 4. ročníku s diagnostikou úplné nevidomosti. Když nastoupila do 1. třídy, její zrakové postižení bylo lehké. Během posledního roku se její zrak výrazně zhoršil až do stupně nevidomosti, která ji velmi znevýhodňuje v životě. Jejím přidruženým postižením je lehká vada řeči. Mentálně je zcela v pořádku. Při práci byla zvědavá, je nutná asistence ze strany učitele. Je třeba individuálního přístupu a využití hmatové paměti. To znamená, že na základě předem vymodelovaného objektu, který chtěla žákyně modelovat, si ho osahá a zkusí si to podle hmatové paměti vymodelovat sama.

Práce s ní byla jiná oproti práci s ostatními žáky. Bylo potřeba vést jí ruku, o všem ji informovat, popřípadě navést na správný postup. Žákyně byla velmi šikovná a rychle si dokázala činnost osvojit. Dokonce s výrobkem byla hotová jako první. Je milá a ráda komunikuje se spolužáky a učiteli. V rodině je opečovávaná, což ji trochu brzdí ve školním prostředí. Je pomalejší a lenošivá. Práce ji podle jejího zhodnocení bavila, její odpovědi byly velmi stručné, většinou omezené na jedno slovo. Do své krajiny zakomponovala hady, žížaly, houby, pavouka a jednu vysokou horu. Výsledný výrobek jsem jí slovně ohodnotila a shrnula všechny předměty, které ve své krajině vytvořila. Při práci jí dělalo problém umístit a vytvořit složitější zvířata, hady tvořila sama. Když se zeptala, jak má vytvořit například pavouka, dokázala ho přesně podle mých instrukcí ztvárnit. S jemnou motorikou neměla výrazný problém, zvládla všechny úkony.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. REALIZACE PRAKTICKÉ ČÁSTI

Prvním úkonem po volbě tématu bakalářské práce byl výběr pracoviště, kde bych mohla svůj projekt realizovat. Proto jsem oslovila základní školu pro zrakově postižené v Olomouci. Projekt jsem nejprve projednávala s paní zástupkyní ředitele, která mě odkázala přímo na paní učitelku, která pracuje se zrakově postiženými žáky s keramickou hlínou v rámci výuky. Ve své práci se tedy zabývám žáky se zrakovým postižením a jejich prací s keramickou hlínou.

Hlínou jsem si vybrala hlavně pro spoustu pozitivních vlastností, které má. Pokud bych měla některé jmenovat, tak zmíním samozřejmě její tvárnost, měkkost, teplotu. Pokud se nám něco nepovede, můžeme původní dílo jednoduchým způsobem předělat a upravit. Do hlíny se také dají promítnout naše pocity, ať už aktuální či potlačované, nebo také nálada, kterou právě máme. Člověk se zrakovým postižením vnímá hlínu jinak, dokáže vnímat ty vlastnosti, kterých by si člověk bez postižení nemusel na první pohled všimnout.

Žáci modelovali podle předem zvoleného tématu. Tématem celého projektu byla obecně příroda. Součástí byla i procházka a využití hmatu k získání informací například o struktuře kůry nebo rovnosti povrchu země. Při tvorbě tak žáci zapojili svoji fantazii, představivost nebo hmatovou paměť a prostřednictvím získaných informací či představ ztvárnili přírodu tak, jak ji vnímají oni.

Výstupy byly realizovány ve třech blocích po dvou vyučovacích hodinách s žáky 6. třídy na ZŠ prof. V. Vejdovského v Olomouci.

Před výstupem byla z mé strany vyžadována pečlivá příprava výuky od cíle, přes motivaci a postup až po její závěr. Ten hrál také důležitou roli, a to v motivaci na další blok či ve zpětné vazbě od žáků.

Záměrem mého výstupu byl především rozvoj jemné motoriky a prostorové orientace, což byl také hlavní cíl této praktické části. Dále pak rozvíjet u žáků představivost a sebevyjádření. Důležitým kritériem projektu bylo také zaměřit práci pro žáky tak, aby je bavila a měli z ní radost.

Při práci byla využita též spolupráce mezi žáky, kdy si půjčovali jednotlivé pomůcky, nebo se dělili o zbytky hlíny. Práce byla převážně samostatná, popřípadě s pomocí asistenta pedagoga u žáků, kteří jeho pomoc potřebují.

Výsledkem projektu je tedy vytvoření trojrozměrné krajiny či přírody prostřednictvím keramické hlíny, která je zpracována žáky s různým typem zrakového postižení. Projektu se účastnili žáci se zrakovým postižením od lehkého postižení až po nevidomé.

1.1. SŠ, ZŠ A MŠ PROF. V. VEJDOVSKÉHO OLOMOUC

Pro realizaci výtvarných hodin s keramickým materiálem u žáků se zrakovým postižením jsem si vybrala Základní školu prof. V. Vejdovského v Olomouci. Teď bych ráda uvedla pár slov o významném profesoru Václavu Vejdovském. V další podkapitole shrnu historii této školy. Zdroj pro necitované informace mi poskytla paní učitelka, se kterou jsem spolupracovala.

Václav Vejdovský byl českým oftalmologem, známým po celém světě. Za svého života působil ve Fakultní nemocnici v Olomouci na oční klinice, později se stal děkanem Lékařské fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Zasloužil se o založení Základní školy pro slabozraké v Litovli (v roce 1954), která byla přestěhována do Olomouce jako SŠ, ZŠ, a MŠ prof. V. Vejdovského. (Smýkal, s. 402)

Sledoval, jak se oční lékařství vyvíjí, a zavedl nové, moderní metody v oblasti očního lékařství. Měl také vynikající zkušenosti v praxi s operacemi očí. U nás provedl více než 17 000 operací a byl známý po celé republice.

1.1.1. HISTORIE ŠKOLY A SOUČASNOST

Základní osmiletá škola pro slabozraké byla založena v Litovli 23. 10. 1954. O šest let později se škola stala devítiletou, kterou navštěvovalo 103 žáků od 1. do 9. třídy. V roce 1963 byla na škole zahájena výuka hry na hudební nástroj, která probíhá dodnes. Jedná se o individuální výuku, kdy je kladen důraz na to, aby hra žáky bavila a neodrazovala je. Výuka hry na hudební nástroj probíhá po vyučování a je žákům poskytována zdarma. Pouze v 1. třídě je povinná hra na zobcovou flétnu, na kterou se žáci učí hravou formou. Kromě hry na zobcovou flétnu se vyučuje také hra na klavír, klávesy, kytaru nebo bicí. V roce 1976 se škola přestěhovala na náměstí Přemysla Otakara do budovy bývalé učňovské školy. Oslava 100. výročí narození zakladatele školy proběhla v roce 1995.

V lednu roku 2011 byla zahájena stavba nové budovy školy v Olomouci-Hejčíně a v roce 2012 proběhlo její slavnostní otevření. V areálu současné školy se nachází základní a mateřská školy společně s jídelnou, internátem, tělocvičnou, cvičnou trasou pro prostorovou orientaci a venkovní víceúčelové hřiště. V budově se nachází 14 učeben, dvě učebny pro výuku výpočetní techniky, jazyková učebna, učebna pracovní výchovy a přírodních věd, výtvarná učebna společně s keramickou dílnou, cvičná kuchyňka a učebna hudební výchovy. V hlavní části budovy se také nachází Speciální pedagogické centrum. Dále zde můžeme narazit na družinu, velký audiosál a tělocvičnu, která je uzpůsobena pro hru basketbalu, volejbalu, badmintonu, tenisu a goalballu. Při škole se nachází také internát, který obsahuje 29

lůžek a má samostatný vchod. Venkovní hřiště má umělý povrch a je určeno pro míčové hry. Mateřská škola má i své samostatné hřiště v prostorách budovy.

Jak jsem již zmiňovala, v rámci výuky se žáci učí prostorové orientaci a samostatnému pohybu, jejichž cílem je dosažení samostatnosti v co největší možné míře.

1.2. VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA ZŠ

Výuka na Základní škole pro zrakově postižené žáky v Olomouci probíhá podle ŠVP, uzpůsobeného pro žáky se zrakovým postižením a pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Informace v této kapitole vychází z RVP této školy, který mi byl poskytnut k prostudování.

Při výuce škola využívá moderních učebních i kompenzačních pomůcek, jako jsou elektronické lupy, počítače (upravené speciálně pro nevidomé žáky), braillové učebnice a učební texty.

1.2.1. I. STUPEŇ

Na prvním stupni probíhá výtvarná výchova jako samostatný předmět. V prvním, třetím a pátém ročníku probíhá 1 hodinu týdně. Ve druhém a čtvrtém ročníku mají žáci výtvarnou výchovu 2 hodiny týdně.

Výuka probíhá v odborné učebně výtvarné výchovy. Při výuce se využívá práce s vizuálně-obraznými znakovými systémy a rozvíjí se tvůrčí činnosti prostřednictvím pestré nabídky technik a výtvarných postupů i jiných různorodých uměleckých vyjadřovacích prostředků.

Při výuce se využívá kromě klasického skupinového vyučování i kolektivní a samostatná práce. Výuka je občas doplněna o krátkodobé projekty v rámci vyučovacích předmětů. V teoreticky zaměřených předmětech si žáci vytvářejí učební materiály, které později využívají při výuce.

Hodnocení bývá jak klasickými známkami od 1 do 5, tak se využívá ve větší míře i slovní hodnocení žáka, které vede k jeho motivaci při další výtvarné činnosti. Mělo by být pozitivní a také by mělo hodnotit žákovi přednosti.

Před začátkem výtvarné práce by měl učitel žákovi předat dostatek námětů, aby mohl žák samostatně pracovat. Úkoly, které si učitel připraví na vyučování, by

měl žákům předat tak, aby jim umožnil volbu různých postupů tvorby. Učitel také podněcuje žáky k práci a k její obhajobě. Žák by měl umět vyjádřit svůj názor a zároveň tolerovat názor druhých, ať už ze strany spolužáků, tak ze strany učitele.

Výtvarná výchova má také své odborné termíny, které by si žák ve výuce měl osvojit a umět je používat. Tím se mu také obohatí slovní zásoba a tvořivý přístup. Učitel pomáhá žákům vytvořit si kladný postoj k výtvarnému umění i k výtvarným dílům. Tento postoj ovlivňuje i přístup pedagoga k žákovi, kdy je důležitá motivace za jakékoliv situace. To znamená i tehdy, když se mu dílo nedaří, protože když se mu práce nedaří, dostane signál, který zpochybňuje jeho možnosti a práci vzdá. Této situaci by měl učitel zabránit svými motivačními metodami a pozitivním přístupem.

Je možné zvolit také alternativní přístup k žákovi. Možnost individuálního přístupu žáka a pedagoga, slovní hodnocení, nechat iniciativu na žákovi, pokud je jí schopen nebo využít pomoci od jeho spolužáků.

Techniky uplatňované v 1.–3. ročníku:

- **Malba**
 - Žáci si osvojují barvy základní a doplňkové, učí se poznávat, které barvy jsou teplé a které studené.
 - Rozvoj smyslové citlivosti.
 - Prostorová technika a rozfoukávání barev.
 - Učí se používat různé druhy štětců (štětce kulaté na vodové barvy a štětce ploché na barvy temperové).
- **Kresba**
 - Učí se výrazovým vlastnostem linie a tvaru a jejich kombinací v ploše, dále se učí vnímat velikost těchto linií a tvarů.
- **Modelování**
 - Jako modelovací materiál se využívá převážně plastelína a modurit, hmota „DAS“ nebo tvarování z papíru.
 - Možnost plastického vyjádření, využití hmatu a pohybu.
 - Materiál, ze kterého modelujeme, nám prostřednictvím hmatu dává o sobě informace, které vnímáme (například pocity chladu a tepla).

Techniky uplatňované v 4. –5. ročníku:

- **Malba**

- Prostřednictvím malby se snaží vyjádřit své pocity a nálady, využívají barevné kontrasty.
- Uplatňuje se hra s barvou a využití emocionálních vlastností při průběhu tvorby.
- Žáci se učí míchat barvy do požadovaných odstínů s využitím barevné škály, která se jim nabízí. Mohou si tak namíchat přímo ten odstín barvy, který potřebují a tím si také osvojí, které barvy použít, aby jim vznikla požadovaná barva.

- **Kresba**

- Kompozice v ploše.
- Pro kresbu se učitel snaží nabídnout různé materiály, jako například pero, tuš, rudka či uhlí, a pokud je možnost, tak využít i kresbu v pleněru.
- V 5. ročníku se žáci učí nově také grafické techniky, kam patří tisk z koláže, ze šablon, otisk nebo vosková technika.

- **Modelování**

- Využití keramické hlíny, způsob práce se sádrou a sádrovými obvazy, tvoření z drátů různé tloušťky.

Další výtvarné techniky jako je koláž nebo frotáž.

1.2.2. II. STUPEŇ

Na druhém stupni se vyučuje výtvarná výchova v 6. a 7. ročníku po dvou hodinách týdně a v 8. a 9. ročníku pak formou jedné vyučovací hodiny za týden.

Rozvíjí se především tvůrčí činnosti, založené na smyslové citlivosti a uplatňování subjektivity. Formy a metody práce se využívají podle charakteru a cílů vzdělávání. Stejně jako na prvním stupni probíhá výuka v odborné výtvarné učebně. Pracuje se s různými výtvarnými vyjadřovacími prostředky. Při výuce si žáci vytvářejí učební materiál, který může mít využití v dalších hodinách nebo slouží k

osobnímu potěšení. Učitel využívá kladného hodnocení, které žáky v činnostech motivuje a vede je k tvořivému a pozitivnímu přístupu k umění.

Techniky uplatňované v 6. –7. ročníku:

V rámci kresby se žáci učí vyjádřit objem a tvar předmětu, jeho linie a stínování formou šrafury. Využívají se různé typy experimentů s prvky zmenšování a zvětšování objektu, vrstvení tvarů na sebe a jejich symetrie a asymetrie.

Rozvíjí se smyslová citlivost a prostorová orientace. Žáci zkoušejí přenášet prostor do plochy, snaží se o zaznamenání autentických smyslových zážitků, emocí a myšlenek prostřednictvím barevného vyjádření jakýmkoliv výtvarným materiálem. Kontrasty využívá až už barevným způsobem, nebo ztvárněním hlavních myšlenek díla.

Do výtvarného vyjádření se pedagog snaží zařadit žákovy představy, prožitky spojené například s předchozím podnětem, jeho i žákovy zkušenosti a poznatky. Ve výuce je možnost seznámit se s užitou grafikou a s různými druhy a styly písma.

Při tematicky zaměřených výtvarných činnostech, například v době Vánoc či Velikonoc, se rozvíjí u žáka jeho estetické cítění. Využívá se také práce s reprodukcemi uměleckých děl, kdy žák hledá detaily, základní geometrické tvary, které různě skládá a deformuje. Díla dotváří svojí kresbou a barvou, poznává techniku roláže a vnímá architekturu jako součást uměleckého díla – kompozice v prostoru a její instalace (barevná kompozice a tvarová kompozice).

Z uměleckých směrů si žáci osvojují byzantské a arabské umění, středověké umění, románský sloh a dobu gotiky. Povědomí o těchto směrech získávají prostřednictvím výtvarných postupů.

Techniky uplatňované v 8. –9. ročníku :

Cílem je rozvíjet poznávání schopností různými typy zobrazení s využitím výtvarných prostředků. Z uměleckých směrů žáci poznávají období renesance, baroka a klasicismu. Architekturu zařazují do historických souvislostí a učí se základním architektonickým prvkům, jako jsou sloup, portál a například mozaika.

Žáci si osvojují pojmy základních linií, a to vertikálu, horizontálu a diagonálu. Setkávají se s pojmem zlatý řez, který v praxi využijí při členění obrazu. Z technických výtvarných prostředků se učí základům linorytu, tisku z koláže a

papírorytu. V každé výtvarné technice je možnost využít kontrast pro lepší odlišení pro žáky, u kterých si to jejich zrakové postižení vyžaduje.

Využívají se též tematicky zaměřené práce spojené s tradicemi a svátky, u kterých se rozvíjí estetické cítění žáků. Výuku oživí také práce s netradičními materiály. Žáci se zdokonalují v technice kresby, seznamují se s lineární perspektivou a snaží se vyjádřit objem předmětu. Pracují s pojmem interiér a exteriér. Techniku malby zdokonalují na větších formátech papíru. Využívají práci s akvarelem a pastelem.

V 9. ročníku se věnují technice kresby a její dynamice, kdy vytvářejí zátiší nebo obrazy s využitím kruhu. Učí se symboliku barev, jejich texturu a kontrast. Z grafických technik si osvojují tisk z výšky, tisk z plochy a tisk z hloubky.

Učitel se snaží žákům přiblížit umělecké směry jako impresionismus, kubismus, surrealismus. Prostřednictvím uměleckých děl, základních informací a charakteristik těchto směrů je vede k následnému uplatnění v žákově tvorbě. Žák by se potom měl orientovat v oblastech moderního umění a měl by znát základy abstraktní tvorby.

Při práci ve skupinách žáci využívají komunikaci mezi sebou. Snahou je práce i mimo vnitřní prostor školy, za tímto účelem k oživení klasické výuky se využívá malba či kresba v plenéru. V přírodě si žáci vyzkouší krajinomalbu či techniku frotáže.

V rámci výtvarné výchovy se žáci se zrakovým postižením snaží rozvíjet svoje zrakové vnímání a pracovat i s ostatními smysly, a to především s hmatem. S hmatem se pojí také prostorová tvorba, nejčastěji formou modelování výrobků z keramické hlíny. Žáci převádějí pocity těla na obrazové znaky.

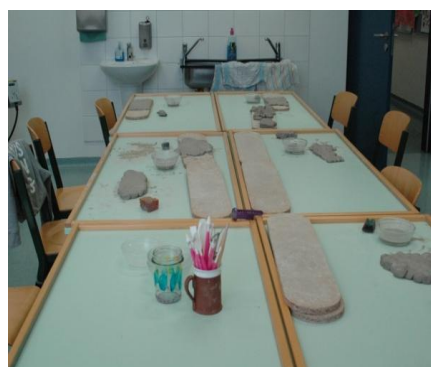
1.3. VYBAVENOST KERAMICKÉ TŘÍDY

Keramický projekt se odehrával ve speciální třídě pro práci s keramikou. Třída byla rozdělena na dvě části. Levá část třídy je uzpůsobena pro klasické výtvarné činnosti a je vybavena papíry, netradičními výtvarnými materiály, vodovými barvami, barvami a dalšími výtvarnými pomůckami. Lavice je pro jednoho žáka, je větší než klasická a má kontrastní barvy (šedá a modrá). V dolní části desky lavice je vyhloubený otvor ve tvaru vaničky na psací potřeby. Židle nejsou klasické školní kovovo – dřevěné, ale jsou zde židle kancelářské.

V pravé části pak probíhá výuka a práce s hlinou a odpovídá jí také vybavenost. Ve třídě jsou stoly uzpůsobeny tak, aby nečinily žákům se zrakovým postižením problémy, proto jsou ohraničeny dřevěnými vystouplými lištami. Stoly jsou poskládány do obdélníku, to umožňuje žákům pracovat vedle sebe i naproti sobě. Židle jsou zde klasické kovovodřevěné. Nad stoly je umělé osvětlení a po celé jedné straně třídy jsou velká okna, kdy venkovní světlo dopadá přímo na desky stolů.



Obr. 1 Keramická třída



Obr. 2 Speciálně upravené stoly



Obr. 3 Pec na výpal keramiky



Obr. 4 Podložky na hlinu

2. REALIZACE HODIN S KERAMICKÝM MATERIÁLEM

Hodiny jsou zaměřeny pro žáky ZŠ se zrakovým postižením a na jejich práci s keramickou hlínou. Cílem je rozvíjet jejich jemnou motoriku, která je u těchto žáků velmi důležitá nejen ve škole, ale i v osobním životě. Druhým vedlejším cílem je rozvoj prostorové orientace, která je neméně potřebná při denních činnostech. Proto jsem zvolila práci s keramickou hlínou, která má skvělé vlastnosti na rozvoj cílů, které jsem si stanovila. Hlína je také zprostředkovatelem informací o sobě, o své struktuře, konzistenci a je možné ji zpracovat mnoha způsoby (mačkání, tvarování, modelování, odebrání a přidávání materiálu). Beztvárný kus hlíny mohou žáci ovlivnit svými vnitřními pocity, aktuální náladou nebo osobní zkušeností, kterou žák má a tím, že využijí svůj hmat (dlaně a prsty) jí dávají tvar. Výhoda hlíny je v její tvárnosti a není s ní možný neúspěch, jelikož dílo lze kdykoliv přetvořit a tím opravit bez zratelných stop a to tolikrát, kolikrát je potřeba. Nevýhodou hlíny je její vysychavost pokud je špatně uskladněna, nebo vyschnutí výrobku, pokud není dobře ošetřena. Po vyschnutí nelze v dokončení výrobku pokračovat nebo ho jakkoliv opravit.

Všechny bloky byly zaměřeny na rozvoj jemné motoriky, která je pro žáky se zrakovým postižením velmi důležitá z důvodu kompenzace zrakové ztráty hmatem. Tématem výstupů byla příroda, nebo také krajina. Je to takové univerzální a vděčné téma, které se dá přizpůsobit všem věkovým kategoriím a oběma pohlavím.

Keramické hodiny nesly název **Jak vnímám svět já** a zúčastnili se jich žáci 6. a žákyně 4. třídy. Hodiny jsou rozděleny do tří bloků po dvou vyučovacích hodinách, tedy po 90 minutách. Konaly se vždy v pátek, kdy už činnosti ve vyučování jsou spíše odpočinkového charakteru. Hodiny jsem rozdělna na tři bloky z časového hlediska, aby žáci nebyli prací znechuceni a aby výrobek zvládli vytvořit ve vyhraněném čase. Časovou rezervu jsem také měla, ale nebyla využita. Podle mě jsou tři bloky po dvou vyučovacích hodinách adekvátní. Před výstupy jsem žáky neznala, ale měla jsem možnost si prostudovat informace o jejich znevýhodnění ze zpráv z SPC a na jejich základě jsem vytvořila předběžný plán bloků, rozdělení činností a vhodnou motivaci. Před prvním blokem jsem byla trochu nervózní, nevěděla jsem, zda mě žáci mezi sebe přijmou. Paní učitelka jim dopředu sdělila pár stručných informací, takže měli malou představu o tom, co budeme dělat. V prvním bloku jsem se s žáky tedy snažila navázat vztah, a když mě mezi sebe přijali, mohli jsme se pustit do díla. I když jsem pracovala s osmičlennou třídou, byla jsem stále zaneprázdněna časem, který jsem žákům věnovala. I když jsem se snažila o individuální přístup a trávit u každého maximum času, nebylo v mých silách se všem žákům věnovat stejně, proto jsem byla vděčná za pomoc paní učitelky a paní asistentky.

Žáci s hlinou ve výtvarné výchově nebo pracovních činnostech běžně pracují, proto jsem přeskočila část seznámení se s hlinou. Po rozdání hlíny po částech mě nepřekvapila automatická reakce, kdy na hlinu začali sahat a hrát si s ní bez jakýchkoliv instrukcí. Co mě ale překvapilo a nepočítala jsem s takovou možností, že by někomu vadily špinavé ruce od hlíny. Žák se cítil se špinavými dlaněmi nekomfortně a chodil si je častěji umývat, ale od práce ho to neodradilo.

Druhý a třetí blok pro mě nebyl už tolik stresující, věděla jsem, co mě čeká a tak jsem si práci s žáky dokázala naplno užít a vychytat nedokonalosti, na které jsem nebyla první blok připravena, jelikož to pro mě bylo něco nového.

Jednotlivé výstupy jsem sepsala do metodických příprav, kde jsem uvedla název, čas jednoho bloku, cíl a motivaci výstupu. Připojila jsem přípravu, kde jsou rozepsané pomůcky, které se ale od ostatních výstupu příliš neliší. Uvedla jsem také rizika, která mohou pro daný blok nastat. Hlavní části jsou naplněny rozepsanými postupy vzniku výrobku a praktickými činnostmi, na než mají žáci vymezený čas tak, aby ho měli dostatek. Každý výstup je ukončen závěrem a stručným zhodnocením jednotlivých výstupů. Celková sebereflexe, tedy zhodnocení všech hodin z mého pohledu, se nachází v samostatné kapitole na závěr praktické části.

2.1. BLOK Č.1

Název: Jak vnímám svět já

Čas: 90 minut

Cíl: Cílem prvního bloku bylo se s žáky seznámit navzájem, zjistit jejich individuální zvláštnosti a ke každému si vytvořit kladný vztah. Hlavním cílem při práci s keramickou hlínou byl rozvoj jemné motoriky. Důležité je žáky s materiálem seznámit před tím, než s ním začneme pracovat. Cílem bylo také zjistit, jaké jsou jejich představy o přírodě, jak ji vnímají a co si pod pojmem příroda představí. Žáci se učili postupovat podle pokynů a instrukcí, které obdrželi.

Motivace: Žáky jsem motivovala formou povídání si o přírodě, co v ní najdeme, jaká je. Ptám se na otázky týkající se času v přírodě, jak často tráví čas venku, jestli chodí na výšlapy, kdo byl někdy na horách a co tam dělal a s kým tam byl. Motivací pro tento blok bylo také seznámení se s žáky.

Příprava: Před příchodem žáků jsem si připravila keramickou hlínu a desky, na kterých pak žáci pracovali. Dále jsem si připravila misky na vodu a rozstříhané kuchyňské houbičky na uhlazení hlíny. Na závěr jsme použili namočená stará trička a igelity, do kterých jsme zabalili nedokončené výrobky, které se takto uchovaly do příštího bloku (a tím jsme zamezili vyschnutí hlíny).

Rizika:

- málo příležitostí k samostatným řečovým projevům žáka
- nedostatečně připravené prostředí
- nedostatek podnětů a příležitostí k výtvarnému vyjádření

Hlavní činnost:

Po příchodu žáků do výtvarné třídy jsem se představila a řekla pár vět o sobě. Pověděla jsem jim také o tom, proč jsem přišla a co spolu budeme vytvářet. Následně se žáci představili mně, řekli své jméno a co je baví nebo co rádi dělají, když nejsou ve škole.

Následovala motivace k činnosti formou povídání si o přírodě, kde jsem použila otázky (viz motivace). Na základě zodpovězených otázek a získaných informací jsem navázala na seznámení se s keramickou hlinou. Před samotnou tvorbou výrobku je dobré hlinu zpracovat v dlaních tak, aby se odstranily vzduchové bubliny. Touto činností si žáci vyzkoušeli prvotní práci s hlinou. Po zpracování jsme začali vytvářet podkladovou desku, která představuje zemi, po které chodíme.

Sdělili jsme si, že země není rovná, ale je tvořena jak vyvýšenými místy, tak prohlubněmi. Abychom procvičili jemnou motoriku, kterou čtvrtina žáků neměla v dobrém stavu, tvořili jsme podklad formou kuliček s různou velikostí. Kuličky jsme poté připojovali k sobě uhlazením hlíny z jedné koule na druhou. Pro konečné uhlazení žáci použili houbičku namočenou ve vodě, kterou povrch sjednotili. Vlivem různých velikostí koulí nám vznikl nerovný povrch, který připomínal strukturu země.

Tato činnost žákům zabrala asi nejvíce času, proto jsme v ní pokračovali také v druhém bloku. Tvorba kuliček žáky moc nenadchla a některým činila problémy kvůli špatné jemné motorice, proto potřebovali pomoc druhé osoby. Celkově však téma přírody žáky nadchlo a těšili se, co je čeká.



Obr. 5 Zpracování hlíny



Obr. 6 Rozdělení hlíny na menší části



Obr. 7 Napojení koulí



Obr. 8 Spojení koulí v podklad

Závěr a zhodnocení:

Na závěr jsem žáky motivovala k dalšímu bloku informacemi o tom, co se bude dít příště a tím, že nás čeká procházka do přírody. Snažila jsem se o individuální zhodnocení jejich práce, především toho, co se jim povedlo.

Po skončení bloku jsem nedokončený výrobek zabalila do mokrých hader a přikryla igelitovým sáčkem, aby nám hlína nevyschla.

2.2. BLOK Č. 2

Název: Jak vnímám svět já

Čas: 90 minut

Cíl: Hlavním cílem tohoto bloku byl rozvoj smyslového vnímání a snaha zachytit skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí keramické hlíny.

Motivace: Procházka do přírody, vnímání struktury stromů a povrchu, po kterém chodíme. Snažíme se zapojovat všechny funkční smysly v co nejvyšší možné míře. Procházka je doplňována o slovní výklad, čeho si žáci mají všimnout v závislosti na prostředí, kde se zrovna nacházíme. Sdělení žákům, co nás dnes čeká.

Příprava: Před tím, než se vydáme s žáky ven, je dobré mít prostudovaný terén, aby v něm bylo dostatek podnětů pro hmatové vnímání. Po příchodu jsem měla již nachystané odkryté výrobky a připravenou hlínu k dalšímu tvoření. Dále jsem si nachystala misky na vodu s kuchyňskými houbičkami.

Rizika:

- výběr nevhodného prostředí pro vnímání struktur – nedostatek hmatových podnětů
- převaha předávání hotových poznatků slovním poučováním a vysvětlováním
- nevhodné zásahy a přerušování činností dětí dospělými

Hlavní činnost:

Blok začíná procházkou do přírody. Snažíme se zvolit vhodné prostředí pro hmatové činnosti, např. kde jsou stromy, větší kameny, nerovný povrch s výraznými změnami. Dobré je mít takovéto podmínky co nejbližší školy, jelikož žáci se zrakovým postižením mají větší problémy v prostorové orientaci. Po cestě jsem žákům připomínala, kterých podnětů si mají všimnout. Byl to nerovný povrch, po kterém jsme šli, cesta plná kamínků, struktura kůry stromu aj.

U stromů si žáci se zbytky zraku a žáci slabozrací zakrývali oči, aby dokázali lépe vnímat strukturu stromu hmatem. Po nabytí dojmů jsme se společně vrátili do výtvarného ateliéru. Žáci dodělávali podkladovou desku pomocí různě velkých koulí, které pak napojovali na sebe prostřednictvím prstů, kdy přetahovali hmotu z jedné koule na druhou.

Hotová podkladová deska má obdélníkový tvar a jeho okraje jsou nerovné. Finální verzi navlhčíme houbičkou s vodou, aby nám deska do dalšího bloku nevyschla. Ze zkušenosti vím, že je dobré, aby si žáci svoji podkladovou desku podepsali nebo jakkoliv označili, aby si ji později poznali, jelikož desky jsou si ve finální verzi velmi podobné.



Obr. 9 Vnímání struktury kůry stromu



Obr. 10 Hmatové informace



Obr. 11 Velikost podkladové desky



Obr. 12 Tvorba podkladu formou kuliček



Obr. 13 Uhlazení podkladu



Obr. 14 Podkladové desky

Závěr a zhodnocení:

Tento blok hodnotím jako vydařený, žáci byli z procházky nadšení a snažili se co nejlépe si zapamatovat vše, na co venku sahalí nebo na co jsem je upozornila. Měli obavy z toho, že tyto podněty po příchodu do třídy zapomenou, ale dokázali si v paměti uchovat alespoň ty struktury, které se jim zdály zajímavé a byly pro ně výrazné. Bohužel nám tento den počasí příliš nepřálo, a tak jsme udělali alespoň krátkou procházku v areálu školy.

Dokončení podkladové desky žákům nedělalo problém, jelikož už věděli, co mají dělat z minulého bloku a všichni ji stihli dokončit. Dokončení proběhlo různě podle jejich individuálního tempa.

2.3. BLOK Č. 3

Název: Jak vnímám svět já

Čas: 90 minut

Cíl: Rozvoj jemné motoriky prostřednictvím keramické hlíny. Uvědomění si přírody jako celku a rozměrů jednotlivých objektů v přírodě (např. houba není stejně velká jako strom apod.). Rozvoj představivosti a zobrazení již nabytých zkušeností z procházky v přírodě.

Motivace: Formou vlastní představivosti, kdy si všichni žáci zavřeli oči a měli za úkol si představit, co všechno by v přírodě nemělo chybět, jak si představují místo v přírodě, na kterém by se cítili dobře. Nejdříve si tak utvořili představu ve své mysli a poté se ji snažili zrealizovat.

Příprava: Odkrytí zabalených dokončených podkladových desek, nachystání hlíny, kterou budeme potřebovat, misky a houbičky, nástroje na tvarování, které máme k dispozici. Před výstupem je dobré vytvořit šlikr (řidká hmota kašovitě konzistence z hlíny a vody) na upevnění předmětů k podkladové desce. Je dobré mít vyčleněné místo na sušení výrobků, aby se na závěr nestalo, že je nebudeme mít kam dát.

Rizika:

- nevědomé vnucení vlastního nápadu žákovi
- nevhodné zásahy a přerušování činností žáka učitelem
- omezování možností dítěte dokončovat činnosti v individuálním tempu
- příliš velká volnost v tvorbě, kdy žák neví, jak má dané objekty vytvořit z důvodu neprovedené názorné ukázky.

Hlavní činnost:

Po rozdání podkladových desek žákům následovalo opakování toho, co jsme dělali minule a sdělili jsme si, co nás čeká dnes. Potom následovala motivace formou představivosti. Žáci si zavřeli oči a snažili si v hlavě vytvořit představu. Dostali takovéhle zadání: Jak by asi vypadala vaše příroda, ve které byste chtěli být, aby vám tam bylo příjemně?

Po rozmyšlení každý žák řekl, co bude vytvářet a proč. Pár žáků mělo ze začátku jasnou představu, ale v průběhu tvorby se jim změnila. Hra se strukturou se ve tvorbě také projevila, když vytvářeli na povrchu trávu rytím vidličky. Jeden žák vytvářel miniaturní zvířata a stavěl jim ohrádky. Nenabádala jsem ho k přetvoření, jelikož to byla jeho vlastní představa o přírodě. Nevidomé žákyni pomáhala paní učitelka. Vytvořila jí horu a žákyně na základě hmatu a již vytvořeného předmětu vytvořila druhou. Pokud chtěla vytvořit zvíře, zeptala se například, kolik má pavouk nohou a jak vypadá, a podle podaných informací pavouka vytvořila. Byla velmi šikovná a měla velmi dobrou jemnou motoriku.

Žákyně s lehkým zrakovým postižením dokázala svůj výtvar za dobu 90 minut několikrát přetvořit. Její finální verze byla velmi podobná výrobku žákyně, vedle které výrobek vytvářela. Nechala se také inspirovat žákem, který seděl naproti. Ve třídě byly dvě žákyně s těžkým zrakovým postižením a jejich jemná motorika byla velmi špatná, potřebovaly dopomoc druhé osoby.

Třídu jsem nechala pracovat a snažila jsem se jim do tvorby nevstupovat. Pokud potřebovali pomoc, názorně jsem jim předvedla, jak na to. Žáci byli učenliví a nadšení pro práci, každý vytvářel to, co se mu líbilo, vše tvořili z vlastní iniciativy a tím pádem je práce bavila.

Předměty se k podkladové desce upevňovaly pomocí šlikru, který měli žáci připravený. Šlikr nanášeli starým štětcem na předmět i na podklad, který nejdříve

zdrsnili čárovými řezy nožem a po nanesení šlikru připevnili k podkladu. Předmět, který chtěli připevnit, musel být vydlabaný, aby nám v peci nepraskl. Duté musely být tedy všechny předměty, které neměly placatý tvar a daly se vydlabat. Po upevnění předmětů se finální výrobek uhladil houbičkou namočenou ve vodě a dal se sušit na místo, které jsme vybrali tak, aby výrobky nezabíraly místo pro další práce ve třídě. V našem případě jsme je zanesli na okenní parapet.

Závěr a zhodnocení:

Na závěr každý popsal, co vytvořil ve své přírodě a svůj výrobek si slovně ohodnotil. Každý také řekl, co se mu podařilo, co se mu líbí a jestli je něco, co ho nebavilo. Tímhle jsem od žáků dostala zpětnou vazbu. Po sebehodnocení přišlo na řadu mé individuální hodnocení každého žáka, které bylo jen kladné, protože žáci pracovali pečlivě a se zájmem, a to v každém bloku. Žáci měli radost ze svých výrobků, protože si je udělali podle sebe a nikdo jim do toho bez svolení nezasahoval. Inspiraci získávali od svých spolužáků. V průběhu výuky jsme se společně bavili o vycházkách do přírody, túrách a jejich snech.



Obr. 15 Začátek tvorby přírody



Obr. 16 Pomoc asistenta



Obr. 17 Procvičování jemné motoriky



Obr. 18 Miniaturní tvorba



Obr. 19 Tvorba vlastní přírody



Obr. 20 Tvorba přírody z koulí



Obr. 21 Tvorba přírody – vodopád



Obr. 22 Vodopád



Obr. 23 Použití šlikru



Obr. 24 Tvorba struktury



Obr. 25 Hotové výrobky – schnutí



Obr. 26 Detail výrobku



Obr. 27 Žákyně H detail výrobku



Obr. 28 Pavouk žákyně H



Obr. 29 Miniaturní práce



Obr. 30 Detail výrobku



Obr. 31 Hotové výrobky



Obr. 32 Hotové výrobky–schnutí

3. SEBEREFLEXE

V úvodu praktické části s názvem kapitoly Realizace hodin s keramickým materiálem jsem uvedla hlavní cíl mé práce s žáky, kterým byl rozvoj jejich jemné motoriky. Cíl zní jednoduše, ale jeho naplnění bylo obtížnější, jelikož u dvou žáků nebyla jejich jemná motorika v pořádku, a proto potřebovali dopomoc druhé osoby, což mi ztížilo celkový přístup ke všem žákům stejně. Cíl žáci naplňovali prací s keramickou hlinou. Procvičovali stisk při hnětení hlíny, individuální prstovou práci, kterou využívali k napojení jednotlivých koulí na sebe i při tvorbě podkladové desky. Rozvíjeli také hmatové funkce. V rámci výtvarných hodin na téma Jak vnímám svět já rozvíjeli žáci také svoji představivost, a to v posledním bloku ve vytváření své krajiny na základě zkušeností, nebo vlastních představ.

Myslím si, že se mi povedlo zvolit vhodnou činnost ke splnění cíle, i téma, které žáky bavilo. Možná bych příště měla mít lépe zorganizovanou hodinu, abych zvládala práci se všemi žáky, maximálně s dopomocí asistenta a nepotřebovala pomoc učitele při doplňkových činnostech. Také bych při výběru procházky do přírody jako motivaci měla lépe naplánovat den, ve který se výstup uskuteční, jelikož nám ten den zrovna přšelo, a tak jsme alespoň využili prostor školy, kde si žáci vyzkoušeli chůzi po kamenité cestě, nerovný přírodní povrch cesty v kontrastu s uměle vytvořeným chodníkem a osahali si kůru stromu, její strukturu. Tyto informace potom mohli žáci přenést do svého keramického výrobku. Vhodnější by byla určitě procházka v místě, kde je více hmatových podnětů (skály, větší rozdíly v nerovnosti povrchu,...). Výsledkem výstupů byl hotový výrobek z keramické hlíny s obecným tématem příroda, aneb Jak vnímám svět já. Podle mě byla práce žáků se zrakovým znevýhodněním specifická v tom, že každý svoji tvorbu pojal podle sebe a práce se od sebe lišily. Překvapilo mě i to, jak se chovali mezi sebou, pomáhali si, dokázali spolu všichni komunikovat, nikdo se nikomu za nic nesmál, ve svých nápadech a plánech ohledně vizualizace výrobku se podporovali a sdělovali si své dojmy. Proto pro mě byla práce v tomto kolektivu velmi příjemná a žáci mě svým přístupem ke mně naplňovali pozitivní energií. Většina žáků měla prvotní představu, která se jim v průběhu práce měnila, nebo se rozhodli celkový vzhled změnit a v polovině práce začít od začátku.

I když žákům z mé strany nebyly nabídnuty možné způsoby tvorby přírodních objektů, snažili se přijít jak na to a každý využíval svůj vlastní způsob tvorby. Někdo vytvářel objekty z plátů, další prostřednictvím přidávání nebo ubírání hmoty a většina také využila způsob modelování a následné dotvoření nástroji. Stalo se také, že pár žáků modelovalo pouze prostřednictvím rukou a do svého výrobku nezasáhli žádnými nástroji. Po dokončení výrobku jsme si shrnuli, co se nám podařilo vytvořit. Důležitá byla také individuální zpětná vazba z mé strany. Každý žák dostal pochvalu za konkrétní činnost, nebo část výrobku, která se mu mimořádně podařila dle jeho aktuálních možností a i za výrobek jako celek.

Moje původní představa o celém průběhu všech výstupů byla odlišná, než jaká byla realita. Průběh výstupů přinášel neplánované situace a reakce ze strany žáků, proto jsem musela většinu času improvizovat a podřídit se nově vzniklým situacím. Příležitost pracovat se zrakově znevýhodněnými žáky mi přinesla nejen nové zkušenosti v rámci této oblasti, ale ukázala mi také část jejich světa.

Největší obavy jsem měla z práce se zcela nevidomou žákyní. Byla to moje prvotní zkušenost. Ze začátku jsem měla problémy s popisem všech činností, které budeme dělat, aby dokázala pochopit, jak má pracovat, ale žákyně mě pochopila a byla velmi šikovná. Informace o velikostech předmětů jsem se snažila vysvětlit s využitím měření na její dlani, aby si dovedla utvořit představu o výsledném výrobku.

Celkově hodiny výtvarné výchovy hodnotím jako velmi přínosné pro mou pedagogickou praxi jak do oboru výtvarné výchovy, tak do speciální pedagogiky.

ZÁVĚR:

Cílem mé bakalářské práce byl rozvoj jemné motoriky a prostorové orientace u žáků se zrakovým postižením, a to za využití keramického materiálu. V rámci teoretické části jsem získala nové vědomosti. Praktická část mi přinesla nové zkušenosti v oblasti problematiky zrakového postižení a v práci s keramickým materiálem právě s touto skupinou. Zjistila jsem, že zrakové postižení nemusí být ve výtvarné oblasti překážkou, v mnohých případech jsem byla velmi překvapena průběhem i výsledky prací. Některé myšlenky a postupy, které si žáci vybrali pro ztvárnění, by nenapadly ani mě. Každý žák potřeboval specifický způsob tvorby dle svých možností.

V teoretické části jsem se ponořila do problematiky zrakového postižení. Charakterizuji zde jeho stupně a specifika žáků s různými stupni zrakové vady. V kapitole „charakteristika pracovní skupiny“ zmiňuji přidružená postižení, které mají žáci společně se zrakovými vadami. Z oblasti výtvarné výchovy popisuji teoretická specifika práce jedinců s keramickým materiálem. Uvádím Axmanovu techniku modelování, kterou jsem sice nevyužila, ale myslím si, že pár vět o této významné technice určené pro zrakově postižené je dobré zmínit v souvislosti s touto problematikou.

Praktická část je věnována rozboru výstupů, které jsem realizovala a sepsala do bloků dle výtvarných hodin. Cíle, které jsem si v úvodu práce stanovila, se mi dle mého názoru podařilo splnit. Přípravy na výtvarné hodiny mi zabraly spoustu času, snažila jsem se volit takové postupy a motivaci, aby splnily předem stanovené cíle a také aby žáky práce bavila. Praktická část obsahuje též fotografie, které jsem pořídila během výtvarné práce s žáky. Zachycují postup, kterým tvořili. Práce žáků byla především samostatná, jen u některých probíhala za pomoci paní asistentky. Výtvarné hodiny žáky bavily, všichni jevíli zájem o nabízené činnosti. Největší motivací pro ně byl konečný výrobek, zejména to, že něco vyrobili sami podle vlastní fantazie nebo zkušeností, a to bez jakéhokoliv ukázkového výrobku či šablony.

Dle závěrečného hodnocení výrobku žáky byla pro ně práce přínosná, což považuji za úspěch. Práce obohatila také mě. Jsem ráda za volbu keramického materiálu pro výtvarné účely, jelikož mi pomohl k dosažení stanoveného cíle. Práce s hlínou umožňuje rozvíjet jak jemnou motoriku, tak prostorovou orientaci, ale má také spoustu dalších pozitivních vlastností, působících příznivě například při terapiích.

SEZNAM LITERATURY:

Knižní zdroje:

- BASLEROVÁ, Pavlína. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3307-3.
- Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.
- KEBLOVÁ, Alena. *Čich a chuť u zrakově postižených*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-081-8.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Základy oftalmopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0667-6.
- PEROUT, Evžen. *Arteterapie se zrakově postiženými*. V Praze: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7.
- PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky se zaměřením na tyflogedii*. 2., upr. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2005. ISBN 80-7372-004-3.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0646-2.
- ROZSÍVAL, Pavel. *Oční lékařství*. Praha: Galén, c2006. ISBN 80-246-1213-5.
- RŮŽIČKOVÁ, Kamila a Jitka VÍTOVÁ. *Vybrané kapitoly z tyflogedie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-424-3.
- RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1540-2.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- SMÝKAL, Josef. *Tyflogedický lexikon jmenný*. 2. vyd. Brno: Technické muzeum v Brně, 2006. Knihnice oddělení dokumentace tyflogedických informací. ISBN 978-80-86413-30-3.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

Elektronické zdroje:

MALÝ, Michal. 2014. *Axmanova technika*. Vysočina. Český rozhlas Vysočina [online]. Copyright © 1997 [cit. 31.03.2020]. Dostupné z: <https://vysocina.rozhlas.cz/axmanova-technika-7140611>

RAKOVÁ, Dana. 2017. *Výtvarná tvorba nevidomých a její prezentace veřejnosti*. Kultura, umění a výchova, 5(2) [cit. 2017-11-30]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=clanek=167.

SEZNAM OBRÁZKŮ:

- Obr. 1** Keramická třída
- Obr. 2** Speciálně upravené třídy
- Obr. 3** Pec na výpal keramiky
- Obr. 4** Podložky na hlinu
- Obr. 5** Zpracování hlíny
- Obr. 6** Rozdělení hlíny na menší části
- Obr. 7** Napojení koulí
- Obr. 8** Spojení koulí v podklad
- Obr. 9** Vnímání struktury kůry stromu
- Obr. 10** Hmatové informace
- Obr. 11** Velikost podkladové desky
- Obr. 12** Tvorba podkladu formou kuliček
- Obr. 13** Uhlazení podkladu
- Obr. 14** Podkladové desky
- Obr. 15** Začátek tvorby přírody
- Obr. 16** Pomoc asistenta
- Obr. 17** Procvičování jemné motoriky
- Obr. 18** Miniaturní tvorba
- Obr. 19** Tvorba vlastní přírody
- Obr. 20** Tvorba přírody z koulí
- Obr. 21** Tvorba přírody–vodopád
- Obr. 22** Vodopád
- Obr. 23** Použití šlikru
- Obr. 24** Tvorba struktury

Obr. 25 Hotové výrobky–schnutí

Obr. 26 Detail výrobku

Obr. 27 Žákyně H detail

Obr. 28 Pavouk žákyně H

Obr. 29 Miniaturní práce

Obr. 30 Detail výrobku

Obr. 31 Hotové výrobky

Obr. 32 Hotové výrobky–schnutí

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Bednářová
Katedra:	Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
Typ práce:	Bakalářská
Vedoucí práce:	Mgr. Monika Dokoupilová
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Výtvarná tvorba žáků se zrakovým postižením
Název v angličtině:	Visual arts of students with visual disabilities
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce je zaměřena na žáky se zrakovým postižením a na jejich schopnosti využít hmat v rámci výtvarných hodin. Realizace proběhla s využitím keramického materiálu. Práci tvoří část teoretická a část praktická. Součástí je popis konkrétních zrakových vad, se kterými jsem se v rámci praktické části setkala. Nezbytnou část tvoří také kazuistiky těchto žáků, které nám nastíní způsob jejich práce. Průběh praktické části byl realizován na základní škole pro zrakově postižené v Olomouci. Bakalářská práce je určena jako inspirace k aktivitě pro pedagogy na běžných i speciálních školách.</p>
Klíčová slova:	zrak, zrakové postižení, keramika, modelování, výtvarná realizace, prostorový objekt, haptika, zrakově postižený žák
Anotace v angličtině:	<p>The bachelor thesis is focused on visually handicapped students and their ability to use a sense of touch in the art lessons. The realization was done with the use of ceramic material. The thesis is divided into two parts: a theoretical one and a practical one. It includes a description of specific visual disabilities that I've seen during the practical part. The essential part also comprises the students' casuistics that outline the way they work. The process of the practical part was done at an elementary school for visually handicapped students in Olomouc. The bachelor thesis is meant as an inspiration for educators at both classical and special schools.</p>

Keywords:	vision, visually handicapped, ceramics, modeling, realization of art, spatial object, haptics, visually handicapped pupils
Rozsah práce:	56 stran
Jazyk práce:	Český