

Specifika výtvarného projevu jedinců se zrakovým postižením

Bakalářská práce

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Kristýna Čapková

Vedoucí práce:

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání bakalářské práce

Specifika výtvarného projevu jedinců se zrakovým postižením

Jméno a příjmení: **Kristýna Čapková**
Osobní číslo: P18000204
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: **2019/2020**

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Porovnat výtvarný projev dítěte se zrakovým postižením a dítěte intaktního, popsat specifika výtvarného projevu dítěte se zrakovým postižením a formulovat doporučení pro realizaci výtvarných aktivit u této cílové skupiny.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěru.

Metody sběru dat: pozorování, analýza produktů

Při zpracovávání bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- PEROUT, E., 2005. Arteterapie se zrakově postiženými. Praha: Okamžik, sdružení pro podporu nejen nevidomých. ISBN 80-903247-9-7.
- RÖDEROVÁ, P., 2015. Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-8091-1.
- SCHAEFEROVÁ, M., KOCHOVÁ, K., 2015. Dítě s postižením zraku. Praha: Potrál. ISBN 978-80-262-0782-5.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J., 2016. Základy arteterapie. Rozšířené vyd. Praha: Potrál. ISBN 978-80-262-1043-6 .
- WIENER, P., RUCKÁ, R., 2006. Prostorová orientace zrakově postižených. 3. upr. vyd. Praha: Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS. ISBN 80-239-6775-4.

Vedoucí práce:

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

2. dubna 2020

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 2. dubna 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

12. července 2021

Kristýna Čapková

Poděkování

Chtěla bych tímto velmi poděkovat za odborné vedení, cenné rady a laskavý přístup Mgr. Haně Ryšlavé, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce. Dále děkuji respondentkám, které se mnou ochotně spolupracovaly při výtvarné tvorbě, a díky kterým mohla má bakalářská práce vzniknout. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat mému tátovi, který zhotovil jednu z výtvarných pomůcek, a všem, kteří mě doprovázeli a podporovali v průběhu tvorby bakalářské práce i celého studia.

Kristýna Čapková

Název bakalářské práce: Specifika výtvarného projevu jedinců se zrakovým postižením

Jméno a příjmení autora: Kristýna Čapková

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.

Anotace

Cílem bakalářské práce s názvem „Specifika výtvarného projevu jedinců se zrakovým postižením“ je porovnat výtvarný projev dítěte se zrakovým postižením a dítěte intaktního, popsat specifika výtvarného projevu dítěte se zrakovým postižením a formulovat doporučení pro realizaci výtvarných aktivit u této cílové skupiny.

V teoretické části se bakalářská práce zabývá charakteristikou zrakového postižení, vývojem jedince se zrakovým postižením, jeho smyslovým vnímáním a představivostí. Dále se tato část věnuje výtvarné tvorbě a výtvarnému projevu, kde jsou popsány techniky, skrze něž mohlo být dosaženo cíle bakalářské práce. Na konci teoretické části je propojeno téma umění s jedincem se zrakovým postižením.

Praktická část je zaměřena na popis výsledků projektu, výsledná výtvarná díla respondentů, která v rámci tohoto projektu vznikla. Tato díla byla pozorována, porovnávána a analyzována. Prostřednictvím projektu bylo zjištěno, které z vybraných technik jsou vhodné a které je třeba upravit pro jedince se zrakovým postižením. Výsledky poukázaly na to, že se jedinci se zrakovým postižením velmi rádi projevují skrze výtvarnou tvorbu, jsou-li jim poskytnuty vhodné výtvarné metody a techniky. Dále byly popsány rozdíly mezi výtvarným projevem nevidomého jedince a jeho intaktního vrstevníka, které vyvstaly v průběhu tvorby. V závěru této práce jsou popsána doporučení pro praxi ve výtvarné tvorbě s jedinci se zrakovým postižením, která vyplynula z výsledků bakalářské práce.

Klíčová slova: zrakové postižení, jedinci se zrakovým postižením, nevidomí, výtvarný projev

Title of bachelor thesis: The Specifics of Artistic Expression of People with Visual Impairment

Name and surname of the author: Kristýna Čapková

Supervisor of bachelor thesis: Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.

Annotation

The aim of the bachelor thesis which is called „The Specifics of Artistic Expression of People with Visual Impairment“ is to compare artistic expression of child with visual impairment with artistic expression of intact child, to describe specifics of artistic expression of child with visual impairment and to formulate recommendations for realization of the art activities for this target group.

In the theoretical part there a bachelor thesis deals with characteristics of visual impairment and development of person with visual impairment and his sensory perception and imagination. Then this part deals with artistic expression, where are the techniques described through with the aim of bachelor thesis could be achieved. At the end of theoretical part there is the art theme with person with visual impairment connected.

The practical part is focused on description of project results, on finished artwork of respondents which were created in the framework of the project. This artwork were observed, compared and analyzed. Through the project it was found out which from the choosed techniques are suitable and which of them need to be adjusted for person with visual impairment.

Results showed that people with visual impairment like to express themselves through art very much, if it is provided suitable art methods and techniques to them. Then it was describe differences between the artistic expression of a blind individual and his intact peer which apperared during the creation. At the end of the bachelor thesis there are described recommendations for practice in art of people with visually impaired which ensued from the results of the bachelor thesis.

Key words: visual impairment, people with visual impairment, blind, artistic expression

Obsah

Úvod.....	10
1. Jedinec se zrakovým postižením.....	11
1.1 Vymezení zrakového postižení, jeho etiologie a klasifikace.....	11
1.1.1 Klasifikace dle typu zrakového postižení.....	11
1.1.2 Klasifikace dle stupně zrakového postižení.....	13
1.1.3 Klasifikace z hlediska doby vzniku zrakového postižení.....	14
1.1.4 Klasifikace zrakového postižení dle jeho etiologie.....	14
1.1.5 Klasifikace dle délky trvání zrakového postižení.....	15
1.2 Specifika jedince se zrakovým postižením.....	15
1.2.1 Smyslová percepce jedince se zrakovým postižením.....	15
1.2.2 Představitivost jedince se zrakovým postižením.....	17
1.3 Vývoj jedince se zrakovým postižením.....	17
1.3.1 Novorozenecké období.....	18
1.3.2 Kojenecké období.....	19
1.3.3 Batolecí období.....	20
1.3.4 Předškolní období.....	22
1.3.5 Školní věk.....	23
1.3.6 Období dospívání.....	24
2 Výtvarná tvorba a výtvarný projev.....	26
2.1 Vybrané výtvarné techniky.....	26
2.1.1 Sand art.....	26
2.1.2 Malba akrylovými barvami.....	27
2.1.3 Práce s keramickou hlinou.....	27
2.1.4 Koláž.....	28
2.1.5 Malba olejem.....	28
2.1.6 Obrazce z kamenů.....	28
2.2 Arteterapie a artefiletika.....	29
2.2.1 Arteterapie.....	29
2.2.2 Historie arteterapie v České republice.....	30
2.2.3 Artefiletika.....	31
2.3 Pojetí výtvarné tvorby v současné škole.....	31
2.4 Výtvarný projev jako prostředek komunikace.....	32

3	Výtvarný projev jedince se zrakovým postižením.....	33
3.1	Odras zrakového postižení ve vnímání prostoru.....	33
3.2	Výtvarná tvorba jedinců se zrakovým postižením v České republice.....	34
3.2.1	Tyfloart.....	34
3.2.2	Výtvarný ateliér pro děti s poruchami zraku.....	34
3.2.3	Axmanova technika modelování.....	34
3.3	Výtvarná tvorba jedinců se zrakovým postižením v zahraničí.....	35
3.3.1	Blind Veterans UK.....	35
3.3.2	Utah Council of the blind.....	35
3.3.3	BlindArt.....	36
4.	Metodologické aspekty práce.....	37
4.1	Uvedení do praktické části.....	37
4.2	Cíl práce a výzkumné otázky.....	37
4.3	Charakteristika zkoumaného vzorku.....	38
4.4	Popis projektu.....	39
5	Analýza a interpretace dat.....	41
5.1.1	Rozbor lekce 1.....	41
5.1.2	Rozbor lekce 2.....	46
5.1.3	Rozbor lekce 3.....	49
5.1.4	Rozbor lekce 4.....	50
5.1.5	Rozbor lekce 5.....	51
5.1.6	Rozbor lekce 6.....	52
5.2	Shrnutí výsledků, zodpovězení výzkumných otázek.....	53
6	Diskuze.....	59
7	Doporučení pro praxi.....	63
	Závěr.....	66
	Seznam příloh.....	68
	Seznam použitých zdrojů:.....	69

Úvod

Umění je osvobozujícím a obohacujícím zážitkem i prostředkem, jakým se jedince může vyjádřit. Život bez umění by byl neúplný, člověk, jež by ho nikdy ve svém životě neměl možnost zažít, by byl ochuzen. Proto je třeba umožnit prožít umění každému člověku bez rozdílu. Někdy je k tomu však zapotřebí upravit podmínky. Pro jedince se zrakovým postižením toto při výtvarné tvorbě znamená především úpravu výtvarných technik. Nejedná se o jednoduchý úkol, neboť každý jedinec je jiný a upravit podmínky tak, aby byly platné pro velkou skupinu osob, je velmi náročné. K tomu, abychom zjistili, jaké podmínky jsou v tomto případě nejvhodnější, je nezbytné nejdříve vyzkoušet několik výtvarných technik v praxi. Přesně s tímto záměrem vznikla praktická část bakalářské práce, respektive projekt, ve kterém byl zkoumán výtvarný projev nevidomých jedinců.

Toto téma bylo vybráno proto, aby bakalářská práce svými poznatky přispěla k rozvoji výtvarné tvorby jedinců se zrakovým postižením v naší společnosti. Výtvarný projev těchto jedinců je velice zajímavý a neobyčejný svou originalitou. Společnost by pochybila, kdyby nedala prostor pro vznik takovýchto výtvarných děl. Dále tato bakalářská práce přibližuje široké veřejnosti téma zrakového postižení a způsobu života jedinců s tímto hendikepem žijících. Jedná se o velmi zajímavé téma, které je stále pro mnoho lidí vzdálené, jelikož se o něm příliš často nediskutuje. Přesto zasahuje do života více lidí, než se může na první pohled zdát. Tím, že se do povědomí široké veřejnosti dostane více informací o zrakovém postižení, může být dosaženo větší míry zkvalitnění života jedinců, jichž se toto téma týká. Je velice důležité, aby byla veřejnost o zrakovém postižení dostatečně informována, zejména v době, kdy ve školství probíhá inkluze.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část popisuje zrakové postižení a charakterizuje jedince se zrakovým postižením, jeho vývoj, vnímání, představy i způsob jeho života. Poté se zaměřuje na výtvarnou tvorbu a výtvarný projev, přibližuje téma arteterapie a artefiletiky, pojetí výtvarné tvorby v současné škole, popisuje techniky, které byly vybrány pro realizaci projektu praktické části. Dále aspekty ovlivňující výtvarný projev jedinců se zrakovým postižením a v neposlední řadě se zaměřuje na výtvarné umění těchto jedinců v praxi v České republice i v zahraničí.

V projektu, kterým byla realizována praktická část, odvedli tři respondentky velmi dobrou práci. Vznikla krásná výtvarná díla, skrze něž mohly být získány důležité poznatky, jež jsou popsány na konci praktické části.

1. Jedinec se zrakovým postižením

Tato kapitola se zabývá jedinci se zrakovým postižením jakožto cílovou skupinou celé bakalářské práce. Charakterizuje zrakové postižení a seznamuje čtenáře s problematikou tohoto tématu. Popisuje specifika osobnosti jedince se zrakovým postižením, jeho vývoj, vnímání a představivost.

1.1 Vymezení zrakového postižení, jeho etiologie a klasifikace

Lidské oko, jakožto zrakový orgán, umožňující získávat člověku informace z jeho bezprostředního i vzdáleného okolí, nám poskytuje ucelený obraz reality, života, jež žijeme. Skrze vizuální stimuly přijímáme více než 90 % informací z prostředí, v němž se v danou chvíli nalézáme. Tímto je právě zrak mnohdy popisován jako jeden z nejdůležitějších lidských smyslů. Pro plnohodnotné naplnění jeho funkce je však nezbytné, aby se oko nevychylovalo od normy, ať už po stránce fyziologické, anatomické, či funkční. Jestliže dojde k poklesu funkce zraku, hovoříme o zrakové vadě (Beneš 2019, s. 42).

„Zrakové postižení je všeobecně chápáno jako smyslové omezení při zprostředkování či interpretaci zrakového vjemu. Zraková vada je pak určena testováním schopností a nedostatečností celého vizuálního systému. Podle postižení jednotlivých zrakových úrovní je pak významně ovlivněna kvalita zrakových funkcí“ (Beneš; Kapitánová, Žiak in Beneš 2019, s. 44, 45).

Jednotlivé zrakové vady jsou dále dle Mezinárodní klasifikace nemocí rozděleny do několika kategorií vzestupně dle závažnosti. První kategorií s označením číslem 0 jsou mírné, nebo žádné zrakové vady. Kategorie s číslem 1 označuje středně těžké zrakové vady, kategorie 2 těžké zrakové vady, kategorie 3-5 zahrnuje slepotu, a poslední devátou kategorií jsou vady nezjištěné nebo nespecifikované. Pojem slabozrakost neboli slabý zrak zde byl nahrazen pojmem středně těžké a těžké zrakové vady (MKN-10 2020). Tyto kategorie jsou detailněji popsány níže (viz klasifikace dle stupně zrakového postižení).

Avšak rozdělením zrakových vad dle závažnosti klasifikace zrakového postižení nekončí. Dalšími kritérii pro rozčlenění osob se zrakovým postižením jsou typ, stupeň, doba vzniku, etiologie a nakonec délka trvání zrakového postižení.

1.1.1 Klasifikace dle typu zrakového postižení

Zrakovou ostrostí rozumíme způsobnost k rozpoznávání detailů daných předmětů v různé vzdálenosti. Posuzujeme, jak ostře dokáže onen jedinec vidět. Zraková ostrost je označována jako

visus, což je podíl vzdálenosti, která je postačující k rozeznání předmětu či znaku intaktním člověkem, a zkoumané vzdálenosti, jež se pohybuje okolo pěti až šesti metrů. Zkouška probíhá za pomoci optotypu, což je tabule s písmeny či čísly uspořádanými shora dolů od největších po nejmenší (Beneš; Kapitánová, Žiak in Beneš 2019, s. 45). Spolu se zrakovou ostrostí je vyšetřována také kontrastní citlivost. Jedná se o převrácenou hodnotu kontrastního prahu. Kontrastní práh je nejmenším kontrastem dvou světelných částí předmětu, jenž je naše oko schopné zachytit (Beneš; Kapitánová, Žiak in Beneš 2019, s. 46).

Dalším měřítkem je **zorné pole**. O zorném poli lze hovořit jako o prostoru, který se rozprostírá před námi, pohybujeme-li se v obvyklém životním prostředí, a který jsme schopni zrakově zachytit. Každé oko má své vlastní zorné pole, přičemž jejich propojením vzniká tak zvané binokulární zorné pole. To nám napomáhá vytvořit si souvislý obraz našeho okolí, díky kterému se můžeme bezpečně orientovat a pohybovat v prostoru. Do jaké míry je zorné pole kvalitní a jakého rozsahu dosahuje, závisí na funkčnosti sítnice. Výpadky v zorném poli nazýváme skotomy (Beneš 2019, s. 46).

Okulomotorika je pojmem označujícím oční pohyby směřující do devíti různých pohledových směrů, díky nimž se orientujeme v prostoru. Okulomotorické poruchy vznikají v případě, že naše oko není schopno tyto pohyby provádět. Příčinou může být obrna některého z okohybných svalů. Do okulomotoriky lze zahrnout i divergenci a konvergenci. Konvergence je mimovolní činnost, kdy se stáčejí oči směrem dovnitř, například při čtení knihy. S konvergencí souvisí i reflex zvaný akomodace, kdy oko zaostřuje objekty v různé vzdálenosti (Beneš 2019, s. 46).

Problémy se zpracováním zrakových podnětů vznikají v kůře mozku a jsou způsobeny poškozením zrakových center. Přestože je oko jako orgán nedotčeno, nedokáže jedinec správně vyhodnotit přichozí vnímanou zrakovou informaci (Kimplová, Kolaříková 2014, s. 15).

Barvocit definujeme jako schopnost jedince vidět a rozeznat v prostředí barvy. Onemocněním sítnice vniká porucha barevného vidění, tedy barvoslepost. Barvoslepost může být vrozená i získaná (Kuchynka a kol.; Beneš in Beneš 2019, s. 46).

1.1.2 Klasifikace dle stupně zrakového postižení

Osoby nevidomé

Tyto osoby spadají do kategorie s nejtěžším stupněm zrakového postižení. Nevidomost je označována za ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60. Dělí se na praktickou nevidomost (kdy je pokles ostrosti od 3/60 do 1/60 včetně a binokulární zorné pole je menší než 10°, avšak větší než-li 5° kolem centrální fixace), skutečnou slepotu (pokles centrální zrakové ostrosti je pod 1/60 – světlocit a binokulární zorné pole je pod 5° a méně) a plnou slepotu (úplná ztráta světlocitu nebo světlocit s chybnou projekcí světla) (Kraus a kol. in Finková, Ludíková, Růžičková 2007, s. 41, 42).

Nevidomost může být vrozená i získaná. Nejčastějšími příčinami vrozené nevidomosti je dědičnost, porušení plodu, infekce matky v době, kdy je gravidní. K příčinám nevidomosti získané řadíme progrese refrakčních vad, katarakta, glaukom, nádory, retinopatie, odchlípení sítnice, úrazy, intoxikace a další (Finková, Ludíková, Růžičková 2007, s. 42).

Osoby slabozraké

Jedná se o nevratný pokles zrakové ostrosti lepšího oka pod 6/18 až 3/60 nebo je bez ohledu na centrální zrakovou ostrost zúženo zorné pole na 20 stupňů. Slabozrakost se dělí na lehkou a střední (6/18 – 6/60) a těžkou (6/60 – 3/60). U těchto osob se často objevují výpadky v zorném poli (skotomy). Slabozrakost se vyznačuje omezením zrakových schopností a kognitivní činnosti, často také deformací zrakových představ, problémy v prostorové orientaci, v navazování sociálních vztahů (Hamadová, Květňová, Nováková 2007, s. 36, 37).

Osoby se zbytky zraku

Osoby se zbytky zraku se nalézají na hranici mezi slabozrakostí a nevidomostí. Zraková ostrost je zde 3/60–0,5/60. U některých jedinců může dojít ke zlepšení či naopak k progresi. Tento stav může být vrozený i získaný. Tyto osoby kombinují metody a postupy, které využívají osoby nevidomé a slabozraké (Finková, Ludíková, Růžičková 2007, s. 45).

Osoby s poruchami binokulárního vidění

Při této poruše se na sítnicích obou očí nevytváří dva rovnocenné obrazy na stejných místech. Obrazy tak nesplynou a nevznikne stereoskopické hloubkové vidění. Při poruše ve vývoji jednoduchého binokulárního vidění může vzniknout strabismus, amblyopie nebo narušení centrální

retinální fixace. Amblyopie je poruchou komplexní, postihuje centrální vidění. Strabismus, neboli šilhání je poruchou vzájemné kooperace obou očí (Finková, Ludíková, Růžičková 2007, s. 46–49).

Poruchy binokulárního vidění jsou většinou odstranitelné, nebo je lze alespoň zmírnit. Je při nich narušeno několik zrakových funkcí, zejména lokalizace, hloubkové vidění nebo analyticko-syntetické činnosti (Finková, Ludíková, Růžičková 2007, s. 50).

1.1.3 Klasifikace z hlediska doby vzniku zrakového postižení

Z hlediska doby vzniku rozdělujeme zrakové postižení vrozené a získané. Vrozená onemocnění mohou být geneticky podmíněna nebo způsobena nitroděložním postižením plodu či infekcí matky, může se jednat o zarděnky, virové afekce, toxoplazmózu a další. Postižen může být zrakový nerv, víčka, sítnice nebo jiný část oka (Odehnal 2019). Porucha zrakové percepce a snížené zrakové funkce se nejčastěji vyskytují u předčasně narozených dětí (Kuchynka *akol.*; Černák *in* Beneš 2019, s. 45). Mezi nečastější vady patří: vrozený šedý zákal – kongenitální katarakta, vrozený zelený zákal – kongenitální glaukom, vrozený pokles víčka – kongenitální ptóza, vrozený roštěr víčka a další (Odehnal 2019).

Získané postižení zraku může být různého stupně i typu. Nejčastějšími příčinami jsou: úraz, nádorové onemocnění centrální nervové soustavy, glaukom, narušení sítnice u diabetiků, degenerativní procesy, dědičná a postupně se zhoršující vada... Pozvolná ztráta zraku, jež někdy probíhá i spoustu let, má odlišný vliv na jedince, než-li náhlá ztráta zraku. Ta totiž vyvolává fatální psychickou odezvu (Kimplová, Kolaříková 2014, s. 55, 56).

1.1.4 Klasifikace zrakového postižení dle jeho etiologie

Z hlediska etiologie klasifikujeme zrakové postižení na **vadu orgánovou a vadu funkční** (Růžičková, Kroupová 2017, s. 10). Vady orgánové jsou způsobeny nevyvinutím nebo poškozením zrakového orgánu, jedná se pak o slabozrakost, zbytky zraku a nevidomost.

Naopak při vadě funkční nemusí být zrakový orgán nikterak poškozen, ale vada je způsobena jeho nedostatečnou funkcí. Jedná se o poruchy binokulárního vidění, mezi něž řadíme tupozrakost a šilhavost (Lirua Firua 2021).

1.1.5 Klasifikace dle délky trvání zrakového postižení

Zrakové postižení je dále klasifikováno podle délky času, po který trvá. Dělíme jej na **krátkodobé (akutní), dlouhodobé (chronické, progresivní) a opakující se (recidivující)** zrakové postižení.

Krátkodobé zrakové postižení má většinou rychlý nástup i průběh, může končit vyléčením, nebo přejít do chronické fáze (Kimplová, Kolaříková 2014, s. 56; Linkos 2020).

Dlouhodobé postižení zraku je vleklé onemocnění trvající po dobu několika měsíců či let a vede k trvalým následkům. Léčba někdy není možná, nebo je obtížná, může se časem zhoršovat, někdy i zlepšovat (Kimplová, Kolaříková 2014, s. 56; Linkos 2020).

Opakující se, tedy recidivující zrakové postižení je onemocnění, které střídavě prochází fázemi klidu a zhoršení průběhu příznaků, obvykle spjaté s určitými podmínkami, okolnostmi (Kimplová, Kolaříková 2014, s. 56; Linkos 2020).

1.2 Specifika jedince se zrakovým postižením

Vývojový proces dítěte se zrakovým postižením (dále jen se ZP) se významně liší od vývoje intaktních dětí, neboť je proces učení a zrání podstatně složitější bez přítomnosti zraku nebo s jeho omezením. Pokud je zrakové postižení vážnějšího charakteru, představuje jistou izolaci od okolního světa a to i později v dospělosti. Postižení jedince vždy zasahuje jeho osobnost a vývoj sebepojetí. Tyto děti jsou mnohem delší dobu závislé na svých rodičích, především fyzicky, a déle u nich přetrvává separační úzkost (Kimplová, Kolaříková 2014, s. 31, 32).

Jedinec se ZP často trpí pocití méněcennosti a nižšího postavení ve společnosti. Obavy z neznámého a neznalost vedou většinou u tohoto jedince k odmítání, strachu a lítosti. Kromě těchto a dalších postojových bariér však trpí i bariérami informačními a komunikačními (Šumníková 2018, s. 47–49). Předcházet komunikačním bariérám však lze pozorným nasloucháním, respektem k dorozumívacím možnostem daného jedince se ZP a přizpůsobením se situaci (Slowík in Šumníková 2018, s. 49).

1.2.1 Smyslová percepce jedince se zrakovým postižením

Sluch

U osob se ZP se ve společnosti mylně traduje, že jejich sluch představuje kompenzaci zraku, tudíž je mnohem více vyvinut a lidé s tímto postižením projevují větší citlivost pro zvuky. Není tomu

však tak. Aby mohl sluch spolu s hmatem významně přispívat k získávání podnětných informací a napomáhat tak vzniku představ, je třeba ho vědomě trénovat. Nejdříve se jedinec se ZP učí naslouchat, poté cvičí svou pozornost a vybírá si z okolního prostředí ty zvuky, jež jsou pro něho důležité (Keblová; Heyraud in Majerová 2016, s. 51).

K rozvoji vnímání a interpretaci zvuku je zapotřebí speciálního výcviku, který je uzpůsoben věku jedince, jeho zkušenostem a sluchovým možностям. Percepce a vyhodnocení zvuku je však závislá na vnitřním rozpoložení daného jedince a vnějších okolnostech, především hluku a povětrnostních podmínkách (Majerová 2016, s. 51).

Hmat

Díky hmatu může jedinec se ZP rozpoznat jak prostorové, tak fyzikální vlastnosti vnímaného objektu (Finková in Majerová 2016, s. 53). Během hmatové percepce splňuje ruka funkci nejen percepční, ale i motorickou a zpětnovazebnou. Při pasivní hmatové percepci je ruka pouze položena na povrchu předmětu. Přesnější vnímání však probíhá při aktivním hmatu, za pohybu ruky po objektu, který zprostředkovává jedinci více informací o jeho vlastnostech. Při instrumentálním hmatu je k percepci používán nástroj – např. slepecká hůl (Smýkal; Finková in Majerová 2016, s. 53). Vytváření představ na základě poznávání předmětu skrze hmatové vnímání se nazývá haptizace (Perout 2005, s. 51). Za pomoci hmatu lze vnímat velikost, tvar, trojrozměrnost, tvrdost, teplo, chlad, vzdálenost, směr, váhu, pohyb a klid. Barvu však vnímat nelze (Majerová 2016, s. 53).

Čich

Čich, jakožto chemický smysl má člověk poměrně nevyvinut. Jedinci se ZP pouze dokresluje informace přijímané ostatními smysly (Heyraud in Majerová 2016, s. 55). Při tvorbě představ je velice důležitý výcvik čichu. Přestože čich neslouží člověku pro efektivní lokalizaci, dotváří představy o tom, kde se přibližně jedinec nachází (Majerová 2016, s. 55).

Chuť

Dalším chemickým a málo vyvinutým smyslem je chuť. Pojí se zejména s příjmem potravy, rozlišujeme čtyři základní chuťové počítky: sladké, slané, kyselé a hořké (Keblová in Majerová 2016, s. 56).

Při aktivním tréninku chuťové percepce jsou aktivovány analyzátory chuti. Tento trénink je velmi přínosný u dítěte se ZP již od raného dětství. Chuťové představy obohacují vnitřní reprezentace jedince se ZP a jsou spjaty s jeho mentálním životem (Majerová 2016, s. 56).

1.2.2 Představivost jedince se zrakovým postižením

Představy jsou jakési obrazy, vytvořené v naší mysli. Úzce souvisejí s myšlením, prostřednictvím nich člověk přemýšlí, neboť představy o určitém předmětu probíhají v naší hlavě ve chvíli, kdy ho vnímáme. Můžeme si je však později vybavit i bez přítomnosti daného objektu (Kochová, Schaeferová 2015, s. 56). Svět představ není přímým odrazem reality, nýbrž se jedná o mentální reprezentaci reality. Tento svět se kvalitativně liší od skutečného, fyzikálního (Majerová 2016, s. 31).

Představy intaktního člověka a představy člověka se zrakovým postižením jsou velmi odlišné. Kvalita představ závisí na typu a rozsahu zrakového postižení daného jedince, na jeho vědomostech, charakteru přijímaných informací, způsobu výchovy a zkušenostech. V oblasti představ nelze zrakové vnímání plně nahradit vnímáním hmatovým. Představy jedinců se zrakovým postižením jsou typické svou zlomkovitostí a neúplností. Představa se nikdy nebude přímo shodovat s představovaným předmětem. Představivost je však výběrová i u intaktních jedinců, vybíráme si pouze určité znaky, které nám utkví v mysli. Velmi důležitou úlohu zde pak mají myšlenkové procesy, které mohou zlomkovitost představ zpracovat a upřesnit (Kochová, Schaeferová 2015, s. 56–57).

Pokud se jedná o osoby, jejichž zrakové postižení je získané v pozdějším věku, snáze si vybaví a představí ty předměty, se kterými mají zkušenost. Některé pro ně nové pojmy si však představit nedokáží (Majerová 2016, s. 148). Představy a domněnky doprovázejí v našem životě vše, co zrovna prožíváme. Nezodpovězenou otázkou však zůstává, jak skutečně vypadají sny od narození nevidomého jedince.

1.3 Vývoj jedince se zrakovým postižením

Vrozený defekt obvykle nebývá pro dítě traumatizující, avšak nepříznivě ovlivňuje jeho psychický vývoj. Pokud však hovoříme o defektu získaném, lze ho jako trauma označit, jelikož představuje pro dítě ztrátu s fatálními důsledky, a to především v oblasti jeho kompetencí. Doba vzniku defektu má tedy významný podíl na podobě reakce a způsobech adaptace nejen daného dítěte, ale i jeho blízkého okolí, zejména rodiny (Vágnerová in Kimplová, Kolaříková 2014, s. 30).

Velice důležitou roli ve zdravém vývoji dítěte se zrakovým postižením hraje interakce mezi ním a jeho rodinou. Tato je zcela odlišná od běžné interakce mezi intaktním dítětem a jeho

blízkými. Rozdíl je v absenci mnoha podnětů, které dítě příčinou svého defektu nedokáže zachytit a vyhodnotit ve prospěch získaných informací o dané aktuální situaci, které by mu v ní usnadnily a urychlily orientaci. Interakce těchto dětí je proto pomalejší a je zapotřebí věnovat jí náležitou dávku trpělivosti ze strany rodiny (Vágnerová in Kimpllová, Kolaříková 2014, s. 30).

Jakým způsobem se bude jedinec se zrakovým postižením vyvíjet ovlivní zejména to, jak důkladně u něho byla prováděna zraková stimulace. Zrakovou stimulací rozumíme podněcování k co možná největšímu využití zraku dítěte, v rámci jeho možností. Nedostatečná stimulace může mít fatální důsledky. Proto je zapotřebí s ní pracovat od nejranějšího možného věku dítěte (Kochová, Schaeferová 2015, s. 30).

Přestože dítě se zrakovým postižením prochází stejnými fázemi vývoje jako dítě intaktní, jeho vývoj se v mnohém liší. Je třeba brát v úvahu, že se každá osobnost vyvíjí pod vlivem prostředí, jímž je obklopena. Prostředí však v případě tohoto jedince působí jinak než za běžných okolností a to důsledkem zrakového postižení. V chování tohoto dítěte se v značné míře projevuje nejen zrakové postižení, ale i sociální vlivy (Vágnerová 1995, s. 44).

1.3.1 Novorozenecké období

Toto období, ve kterém probíhá adaptace dítěte na neznámé prostředí, trvá po dobu přibližně jednoho měsíce. Novorozenec je v průběhu dne ovlivněn svým biorytmem, vyznačujícím se velmi krátkými časovými úseky, v nichž je bdělý. Kromě přirozeného biorytmu jsou pro způsob chování novorozeneckého dítěte též charakteristické vrozené, tedy pudové reflexy. Náplní veškerého probdělého času je prozatím motiv dosažení uspokojení základních biologických potřeb. Vlivem genetiky je tento nový jedinec předurčen k dlouhodobému vývoji (Vágnerová 2012, s. 65).

Novorozenec dokáže velice dobře diferencovat zvukové podněty. Jeho rozsah slyšení je poměrně široký, dokáže rozlišit i vysoké tóny, jež v pozdějším věku rozlišit nedokáže. Vnímá a rozlišuje polohu svého těla, teplo, dotyky, důležité jsou pro něho dotyky kůže a pocity blízkosti matky (Vágnerová 2012, s. 67).

Již v prvních dnech svého života je dítě schopno poznat matku podle hlasu, což mu napomáhá v orientaci. Čichem pozná novorozenec matku již po 45 hodinách po porodu. Zrakové vnímání je v tomto období omezeno i u intaktních dětí. Jeho rozvoj je teprve na počátku. Na vzdálenost 20 – 30 centimetrů je dítě schopno velmi rozmazaně pozorovat matčin obličej, nalézající se v jeho zorném poli (Vágnerová 2012, s. 68). K tomu, aby dítě mohlo záměrně sledovat pro něho zajímavý objekt je zapotřebí schopnosti diferenciací figury od prostředí a koordinace pohybů obou

očí. Není rozvinuta akomodace, novorozenec nedokáže zaostřovat různě vzdálené předměty. Nedostatečnou zkušeností nemá prozatím funkčně odlišené centrum zrakové ostrosti od periferie zorného pole. Vyskytuje se u něho minimum sakád, tedy očních pohybů (Vágnerová 1995, s. 55).

V tomto období je pro dítě nejzajímavější pozorování rozdílů mezi světlem a tmou. Sleduje proto plochy stěn a oken, zejména pak, pokud se od lesklých ploch odráží světlo. Velmi důležitým prvkem je stimulace v podobě závěsné lesklé hračky nad postýlkou, případně na stropě, neboť se dítě po většinu času dívá nad sebe (Kochová, Schaeferová 2015, s. 30).

Dítě s postižením zraku se může učit pracovat se svým sensorickým aparátem jen pomocí jasně diferencovatelných předmětů, dobře osvětlených, kontrastních. V případě, že je objekt příliš vzdálený, malý, nebo nevýrazný, promítne se na sítnici velmi slabě. Pro dítě je pak takový objekt neatraktivní a pro zkušenost absolutně nevýznamný (Vágnerová 1995, s. 55).

Novorozené dítě se ZP je často apatické, více unavené, nedostatečně aktivizované. Rozsah jeho vnímání je omezen kvalitativně i kvantitativně, jeho okolní prostředí je pro něho méně diferencované. Z tohoto důvodů se vyvíjí značně pomaleji, učí se zejména skrze interakci s jeho nejbližšími (Vágnerová 1995, s. 55).

1.3.2 Kojenecké období

Kojenecké období trvá od jednoho měsíce po dobu jednoho roku života dítěte. Dle Piageta (2007, s. 11) je kojenecké období, nazývané obdobím senzomotorickým, takovým obdobím, ve kterém dítěti chybí citový život vázaný na představy. Vývoj v této předřečové fázi probíhá velice rychle. Dítě zdokonaluje své poznávací struktury, jež se později stanou podkladem vjemových a intelektuálních konstrukcí. Zároveň si vytváří a upevňuje dané citové reakce, které ho budou doprovázet po celý zbytek citového života.

V tomto období je nejdůležitějším faktorem ve vývoji dítěte se ZP úzký vztah s matkou. Stimulace, zejména sociální, hraje pro takové dítě významnou roli, neboť se stává základem pro další zkušenost. Působí pozitivně na aktivaci organismu, je základem interakce s prostředím, ve kterém se postupně dítě začíná orientovat a podporuje vývoj individuálních dispozic dítěte. Je třeba se dítěti ve velké míře věnovat, aby nedošlo k podnětové deprivaci. Intaktní děti přijímají zrakové stimuly spontánně, neboť jsou snadno dostupné, avšak děti s postižením zraku je třeba neustále aktivizovat (Vágnerová 1995, s. 59, 60).

Dítě začíná postupně vnímat kontrast mezi černou a bílou. Zajímají ho černobílé vodorovné i svislé čáry, vzory šachovnice. Během druhého měsíce se pro dítě stávají objektem pozorování obličej (Kochová, Schaeferová 2015, s. 31).

Ve druhém a třetím měsíci věku začíná dítě výrazně přitahovat červená a bílá barva. Pomalu si uvědomuje své pohybující se ruce, které začne plně využívat do šestého měsíce věku. Díky nim může prozkoumávat vše v dosahu. Na řadu ale přijdou i nožičky. Čím dál více však pozornost upoutává lidský obličej. Zkoumá jeho tvary prsty, poznává ho dotekem (Kochová, Schaeferová 2015, s. 32, 33).

Okolo čtvrtého měsíce života začíná kojence zajímat také modrá barva, postupně se přidávají i barvy další. Velice atraktivní zábavou je hra se zrcadlem. Pozornosti neuniknou také pestrobarevné pohyblivé předměty, zejména pokud se pohybují ve směru od dítěte. Lákavé jsou pro dítě také blikající a svítící hračky. Postupně začíná objevovat svět ústy (Kochová, Schaeferová 2015, s. 33, 34).

Mezi šestým a devátým měsícem se zvyšuje počet předmětů, jež je dítě schopno v určité vzdálenosti sledovat. Rozšiřuje se zrakové pole. Jakmile dokáže dítě samo sedět, má šanci pozorovat okolí z lepšího úhlu. U dětí se ZP se však často vyvíjejí abnormální motorické aktivity – tzv. automatismy, které jsou důsledkem nerovnoměrné stimulace. Jedná se o mačkání očí (tlakem nahrazované zrakové podněty) a kývání (podněty stimulující rovnovážné centrum) (Vágnerová 1995, s. 66, 67).

Kojenec se postupem času učí, poznává pravidla, souvislosti, vztahy a jiné zákonitosti tohoto světa. Postupně se na něho adaptuje. Díky své rozvíjející se motorice proniká do stále vzdálenějšího prostředí. Bohužel děti se ZP mají nižší počet příležitostí k učení, jelikož jsou izolované v prostředí, jež je mnohem více stereotypní. K rozvoji svých dovedností proto potřebují speciálně pedagogickou péči. Jestliže kojeneček dostane málo příležitostí k manipulaci s různými předměty, fixuje se tak jeho pasivita (Vágnerová 1995, s. 61).

1.3.3 Batolecí období

Batoletem dítě nazýváme od jednoho do tří let věku (Vágnerová 2012, s. 120). Piaget (2007, s. 52) uvádí, že u dítěte během druhého roku života nastupuje tzv. sémiotická funkce, což znamená, že si začíná uvědomovat nepřítomný předmět či děj. Vytváří si tudíž schéma trvalého předmětu.

V tomto období je velice důležitá separace dítěte od matky. K tomu je však zapotřebí dostatečné úrovně kognitivní a citové zralosti dítěte a rozvoj jeho samostatného pohybu, který je ovšem velice obtížný z důvodu omezené orientace v prostoru, především u dětí s těžším ZP. Takové

omezení způsobuje nejistotu a neochotu k aktivitě. Větší jistoty lze u dětí se ZP dosáhnout stabilním umístěním předmětů v prostoru. S postupně se prohlubující socializací se pozitivně vyvíjí řeč, jež se zde stává kompenzačním prostředkem (Vágnerová 1995, s. 79, 80).

Dítě se tedy začíná osamostatňovat, jedná se o prvotní emancipaci. Spolu s ní se rozvíjí identita dítěte (Broughton in Vágnerová 1995, s. 80). Objevuje se u něho negativismus, který značí pokus o samostatné řešení situací (Vágnerová 1995, s. 95). Postupně se uvolňují vazby, především mezi dítětem a matkou, dochází k autonomii, především prostřednictvím rozvoje motoriky. U dětí s postižením zraku však chybí motivace, zejména nevidomé děti nemají potřebu přemísťování v prostoru, neboť postrádají impulzy v podobě zajímavých předmětů, jimž by se chtěly přiblížit. Dále těmto dětem chybí zpětná vazba jejich pohybu, který by jim přinášel uspokojení, jak je tomu u intaktních dětí. Pohyb u dětí s těžkým ZP se spontánně projevuje v podobě kývavých automatismů, toto kývání eliminuje pouze pohyb prostřednictvím jiné osoby, který je dětem velmi příjemný. Kontrola a koordinace vlastních pohybů je pro tyto děti více než obtížná. V batolecím věku intaktní dítě dosahuje v motorice uspokojení retencí – držením toho, co chce, nebo naopak eliminací – zahazením tohoto předmětu. Pro dítě s těžkým ZP však eliminace předmětu znamená jeho konečnou ztrátu. Namísto uspokojení pak přichází frustrace (Vágnerová 1995, s. 80, 81).

Děti se ZP mají složitou koordinaci ruka-oko, nedokáží proto dobře ovládat své ruce a koncentrovat se na předmět. Jejich motivace poznávat předměty není v tomto věku výrazná. Stavění staveb z kostek, které se stále rozpadají, nebo bezcílné kmitání ruky při kreslení, nemá pro dítě se ZP význam. Přesto je stimulace v motorice pro tyto děti velice důležitá, je však třeba volit pro ně dosažitelných způsobů stimulace. Podněťová deprivace způsobu ztrátu zájmu dítěte o okolí (Vágnerová 1995, s. 82, 83, 84).

Jedině reálný kontakt s prostředím rozvíjí poznávací procesy a umožňuje dítěti porozumět řádu a souvislostem okolního světa. Expanzí do něho dítě začne poznávat a chápat jeho struktury a funkce (Vágnerová 1995, s. 85). Důležitý je rozvoj orientace nejen v prostoru, ale i v čase, oboje v tomto období představuje jistou bariéru v poznání dítěte. V rámci diferenciací sebe od okolí si však dítě postupně začne uvědomovat sebe sama, což je zlomovým bodem v jeho existenci (Vágnerová 1995, s. 89).

Toto období se také vyznačuje výrazným učením se nápodobou, tedy opakováním jistých vzorců chování, které dítě zaujmou. V případě dětí se ZP se však jedná pouze o útržkovité opakování různých projevů chování, které je dítě v rámci svých kompetencí schopno vypořádat a opakovat, přičemž jednotlivé útržky na sebe nenasazují. Dítě jejich významu většinou ani nerozumí, pouze imituje. Lze to však považovat za jeden z dostupných způsobů orientace. Riziko

zde ale vyvstává v identifikaci dítěte na napodobovanou osobu, nejčastěji matkou, kdy vzniká namísto potřebné emancipace naopak fixace, neboť matka kompenzuje úkony, které dítě nezvládne. Toto vede opět k pasivitě a zpomalení vývoje dítěte (Vágnerová 1995, s. 91).

Co se socializace týče, je pro dítě se ZP v jeho společenské roli a statusu určující právě jeho ZP. Ovlivňuje ho očekávání druhých a celková interakce s nimi. Důležitou složkou v interakci je verbální řeč, jež má pro dítě se ZP význam komunikativní i expresivní. Skrze slova spojuje své prožívání a svůj vnitřní svět se světem okolním. Zde je zapotřebí poukázat na fakt, že mnoho jedinců s PZ má problémy s opožděným vývojem řeči, který však není způsoben jejich zrakovým hendikepem, nýbrž nedostatečnou verbální stimulací či kombinovaným postižením (Vágnerová 1995, s. 92, 93).

1.3.4 Předškolní období

Jedná se o období od tří do šesti až sedmi let věku dítěte (Vágnerová 2012, s. 177). Toto období se vyznačuje iniciativou a potřebou aktivního sebeprosazení. U dítěte se ZP tomu však vůbec nemusí tak být, mnohdy preferuje stereotyp a je závislé na svém okolí, což je často důsledkem rodičovského přístupu, jež dítě udržuje v pasivně receptivním postoji. Dítě s těžkým ZP poznává svět zejména prostřednictvím druhé osoby, získávání informací je založeno na verbálním popisu reality. Je důležité, aby si dítě v tomto období prožilo jistá pravidla a normy a jejich důsledky s adekvátními pocity viny při jejich překročení. Nedostatečná zkušenost dítěte se ZP s okolním světem souvisí většinou s hyperprotektivním výchovným stylem. V opačném případě, kdy je přístup k dítěti ambiciózní a rodiče nejsou schopni vyrovnat se s postižením dítěte, mají na něho příliš vysoké nároky, které jsou pro dítě stresorem (Vágnerová 1995, s. 96–98).

Identita dítěte je opět závislá na jeho roli a statusu ve společnosti, v níž se pohybuje. Dítě se ZP je často více závislé na své rodině než jeho vrstevníci (Vágnerová 1995, s. 100). Okolo pátého roku života si dítě se ZP začíná plně uvědomovat svou odlišnost. Pociťuje silnou potřebu o své jinakosti diskutovat s dospělými jedinci ve svém okolí. Je komplikované hovořit s dítětem o jeho hendikepu, aniž by se dospělý nedotkl jeho křehké, právě se utvářející sebeúcty a nazírání na sebe sama. V tomto období je nezbytné, aby se dítě zapojovalo do veškerých aktivit rodiny a svých blízkých vrstevníků (Kimplová, Kolaříková, 2014, s. 30). Dítě posuzuje svou hodnotu v závislosti na výkonu, především ve skupině vrstevníků. Již k prosazení nepostačí batolecí negativismus, nýbrž je třeba zpětné vazby okolí. Je nabíledni, že dítě se ZP se mnohdy svým vrstevníkům nemůže

vyrovnat z důvodu nedostatečných kompetencí. V mateřské škole či jiné skupině proto jen stěží dosáhne prestižního postavení (Vágnerová 1995, s. 100, 101).

Jak se vyvíjí identita dítěte se ZP, závisí na nazírání na okolní svět a na to, jaké v něm zaujímá místo. Děti jsou v tomto věku zvědavé a zajímá je vše, co je na dosah. Aby toto bylo podpořeno je však opět zapotřebí dostatečné, specifické a individuálně přiměřené stimulace. Při učení je nutné brát vždy v úvahu subjektivně zkreslený vnímaný obraz světa dítěte se ZP (Vágnerová 1995, s. 103).

Dítě se v předškolním věku spoléhá zejména na zrak. Je-li tedy schopnost zraku omezena, nedokáže v bezprostředním okolí dobře rozpoznat předměty a už vůbec se nedokáže zaměřit na detaily, které jsou často k poznání podstatné. Zaměřuje se pouze na dostupné předměty v rámci jeho postižení. Opět kompenzuje nedostatky smyslového poznání verbálními informacemi. Vzhledem k tomu, že dítě získává nejasné vjemy prostoru, nedokáže ho ani interpretovat. Jedním z možných způsobů interpretace je kresba, kterou většinou dítě se ZP příliš neovládá, někdy se jí i vyhýbá. Realitu lépe interpretuje skrze vyprávění či hru, kdy ji může interpretovat, jak se mu zlíbí. Intaktní děti v tomto věku začínají pozorovat vzdálené okolí, krajinu, děti se ZP nemají většinou tu možnost. V novém prostředí bude vždy dítě nejisté. Zkreslený pohled na svět se samozřejmě projeví i v dosažené úrovni poznávacích procesů (Vágnerová 1995, s. 104– 109).

1.3.5 Školní věk

Podle Piageta (2007, s. 85) si dítě začne utvářet myšlenkové operace až v sedmi či osmi letech věku. Období, kdy dítě se ZP nastupuje do školy, lze označit za období krize jeho identity. Jedná se o určité potvrzení jeho přijetí mezi vrstevníky, avšak záhy vyvstanou jeho problémy s nedostatečně rozvinutými schopnostmi a dovednostmi, které jsou pro zvládnutí školních nároků nezbytné. Nároky jsou závislé na genetických předpokladech a učení, vyplývající ze zkušenosti. Oba faktory jsou pro toto dítě obtížné. Nástup do školy označuje dosažení vyšší úrovně vývoje dítěte a představuje tak významný sociální mezník, jenž je ritualizován (Vágnerová 1995, s. 111, 112).

Nástup do školy doprovázejí velké obavy ze selhání, které mají vliv na postoje rodičů dítěte s PZ. Někdy tak nechtěně zdůrazňují odlišnost svého dítěte, což mu rozhodně není k prospěchu (Vágnerová 1995, s. 113).

Při posuzování školní zralosti je třeba brát v úvahu i duševní vývoj a sociální situaci dítěte s PZ, nejen jeho tělesný vývoj, jehož zrání je někdy opožděné. Zrání centrální nervové soustavy má mimo jiné výrazný vliv na senzomotorickou koordinaci, lateralizaci ruky a manuální zručnost.

Pokud dítě není dostatečně zralé, projevuje se ve školním prostředí vyšší unavitelností a labilitou (Vágnerová 1995, s. 114).

Jestliže chybí předpoklad odpovídající funkce smyslových orgánů, je vývoj zrakového vnímání obtížný. Běžné podněty během výuky pak ztrácejí pro dítě se ZP informační hodnotu, jsou nepřístupné. Děti se ZP projevují přirozenou tendencí kompenzace sluchem, na nějž se spoléhají, cvičí tím sluchovou diferenciací (Vágnerová 1995, s. 115, 116).

Výkon ve škole a jeho sociální ocenění má obrovský vliv na sebehodnocení dítěte. Školní pozice spoluurčuje vývoj identity dítěte se ZP. Musí se tak vyrovnat se stresujícím hodnocením. Hodnocení probíhá nejen ze strany pedagoga, ale i spolužáků, zejména pokud jde o sebehodnocení a porovnávání se s ostatními. Potřebuje být třídou akceptováno. Dítě se zpočátku identifikuje s učitelem, čímž překoná nejistotu a lépe se adaptuje na školní prostředí. Často se však může ocitát mezi odlišnými názory pedagoga a rodiče (Vágnerová 1995, s. 122–126).

Zkušenosti s vlastní odlišností u dítěte vedou k méněcennosti, ve školním věku ovlivňují sebepojetí. Děti jsou v tomto věku realistické, všímají si proto všech odlišností a považují je za abnormalitu. Pro dítě se ZP není proto jednoduché se začlenit do intaktního kolektivu, aniž by čas od času nepocíťovalo frustraci (Vágnerová 1995, s. 128).

1.3.6 Období dospívání

Toto období je nejdéle trvajícím obdobím ze všech zmíněných. Trvá totiž po dobu jedné dekády života, tedy od deseti do dvaceti let věku (Vágnerová 2012, s. 367). Dle Piageta (2007, s. 117) se jedná o přechod od konkrétního k nereálnému a budoucímu. Vyznačuje se prudkým sociálním a citovým vývojem. Změna v myšlení umožňuje jedinci pracovat s hypotézami.

Dítě se postupně stává dospělým, hledá vlastní identitu, osamostatňuje se. Pro jedince s těžkým ZP je však velice náročná realizace naprosté emancipace od rodiny. Rušení vazeb může být v tomto období náročné především pro rodiče jedinců se ZP, jejichž výchova má hyperprotektivní charakter a na změny nejsou připraveni. Výrazně se mění vztah jedince k vlastnímu hendikepu a nazírání na svět. Uvažuje o možnostech seberealizace, volba povolání je však mnohdy náročná (Vágnerová 1995, s. 133).

Pro jedince se ZP je pubescentní věk náročný zejména z hlediska nedostatečných sociálních kompetencí a uvědomění si, do jaké míry ho jeho hendikep omezuje ve srovnání s ostatními. V rámci reakcí okolí začíná pubescent se ZP revoltovat, projevuje negativismus vůči některým projevům jako je kupříkladu soucit, neboť prohlubuje uvědomění si vlastní zranitelnosti. Pubescent

se cítí ve světě čím dál méně bezpečně a neakceptován. Každá změna je pro něho velkým zásahem do ustálených jistot, přičemž ztrácí orientaci (Vágnerová 1995, s. 134, 135).

Jedinec se více než-li dříve snaží poznat sám sebe. V rámci sebepoznání se musí vyrovnat s trvalostí svého hendikepu a přijmout ho jako součást své identity. Citlivě také prožívá změny ve své tělesnosti. Opět zde hraje důležitou roli zpětná vazba okolí. Jedinec čím dál více pozornosti věnuje svému zevnějšku, kterému přikládá větší význam než dříve. Občasná nepřiměřená kritika okolí má fatální důsledky na prožívání jedince se ZP. Emoční naladění pubescenta je ovlivněno výraznými hormonálními změnami. Emoční nevyrovnanost jde ruku v ruce se ztrátou dřívějších jistot. Přestože se okolní svět nezměnil, subjektivní náhled jedince na něho je zcela odlišný (Vágnerová 1995, s. 135, 136).

2 Výtvarná tvorba a výtvarný projev

Několik níže popsaných výtvarných technik bylo vybráno proto, že jsou při výtvarné tvorbě běžně používány intaktními výtvarníky. Záměrem bylo využít techniky, které jsou často používány ve školách, či se kterými se můžeme běžně setkat, abychom mohli porovnat, jakým způsobem se pomocí těchto technik vyjádří nevidomý výtvarník. Právě on by se jindy možná těmto technikám spíše záměrně snažil vyhnout, nebo by se k nim ani nedostal, jelikož by mu je nikdo nezprostředkoval v domnění, že pro něho nejsou vhodné. Zároveň jsme se tak snažili zjistit, zda by některé z těchto technik nebylo naopak vhodné do tvorby nevidomých zařadit, pokud je dosud nezkusili. Mohla by tak být překonána další pomyslná bariéra mezi nevidomými a intaktními výtvarníky.

Pokud však později dojdeme k závěru, že za obvyklých podmínek není tvorba některými z těchto technik realizovatelná, bude naším cílem najít způsoby úprav, aby mohly být rozmanité výtvarné techniky v praxi nevidomými používány.

2.1 Vybrané výtvarné techniky

Pro naši společnou tvorbu jsme vybrali malování v písku, modelování z keramické hlíny, tvorbu koláže a nalepování různých předmětů, malování akrylovými barvami, malování olejem a výtvarné vyjádření pomocí kamenů. Specifika jednotlivých technik jsou níže detailněji vysvětleny.

2.1.1 Sand art

Sand Art je výtvarná technika, jenž se zakládá na kreslení prsty, případně předměty do velmi jemného písku. Kreslení probíhá na speciálně upraveném skleněném stole, který je podsvícen. Díky tomu může vyniknout stínování obrazu skrze prosvícené vrstvy písku. Vlastnosti měkkého písku navíc umožňují plynulé přetváření obrazů jeden v druhý (Dowis.cz 2020).

2.1.2 Malba akrylovými barvami

Akrylové barvy jsou založeny na vodní bázi, vyrobeny ze syntetické pryskyřice a směsi pigmentů. Technické vlastnosti těchto barev jsou podobné barvám olejovým, pouze s rozdílem, že k jejich ředění je zapotřebí pouze vody. Rychle usychají a po zaschnutí jsou výsledné malby odolné proti vodě. Štětce se vymývají ihned po ukončení malby. Přizpůsobujeme konzistenci barev zředěním nebo zahuštěním barvy, rozhodujeme se mezi hladkou či pastózní, zvýrazňujeme tak třeba strukturu podkladu nebo zpomalujeme zaschnutí (Vaculíková 2016).

Barvy lze nanášet v tenkých i hustějších vrstvách. Aby nebyly na obraze viditelné tahy štětcem, používají se měkké přírodní štětce, například sobolí. Lze však pracovat i s malířskými špachtlemi. Pro míchání barev se používá dřevěná, porcelánová či umělohmotná paleta (Vaculíková 2016).

Malujeme na silný papír, plátno, lepenky potažené plátnem, dřevěné desky... Většina prodávaných pláten je již dopředu upravena pro malbu akrylem – s vrstvou šepsového nátěru, který zabraňuje popraskání barev. Důležitá je dobrá přilnavost barvy na podklad, není proto vhodný výběr mastných nebo příliš hladkých povrchů. Malířské plátno je nejčastěji vyrobeno z bavlny či lnu, vyrábí se ale i z juty nebo jiného přírodního či syntetického vlákna (Vaculíková 2016).

Na závěr se malba chrání lakem poté, co zasychaly alespoň 1–2 týdny. Zvyšuje odolnost a trvanlivost barev a vyrovnává rozdíly v lesku na obraze (Vaculíková 2016).

2.1.3 Práce s keramickou hlínou

Při práci s hlínou je zapotřebí si správně vybrat její konzistenci dle účelu. Hlína se smršťuje v průběhu sušení a pak i při výpalu v peci, z důvodu úbytku vody, jež tvoří její podstatnou část. Čím je hlína jemnější, tím více se smršťuje. V případě šamotové hlíny není úbytek tak výrazný. Šamot je po prvním výpalu, tedy přežahu, rozdrčená hlína, jejíž kousky se přimíchávají do jemné hlíny a zvyšují tak odolnost výrobku při výpalu (Bláhová 2017, s. 12; Grimmichová 2007).

Před samotnou tvorbou je třeba hlínu řádně zpracovat, vytlačit z ní vzduchové bubliny, aby do ní při sušení nevnikal vzduch a nevytvářel praskliny. Během ručního zpracování se hlína hněte silným tlakem rukou směrem z vnějšku do středu. Kontrolu lze provést řezem strunou. V rozpracované fázi pak musí být hlína zabalena do vlhkého kusu textilu, aby neztvrdla a bylo s ní možno příště pracovat (Grimmichová 2007).

2.1.4 Koláž

Slovo koláž je odvozeno od původně francouzského slova „collage“, což v překladu znamená lepení (eStranky.cz 2021). Pro tuto techniku je totiž lepení základním, charakteristickým znakem. Výtvarník pak lepí různé materiály na podklad dle svého uvážení a dle svých představ. Má naprostou svobodu ve vrstvení těchto materiálů, jejich kombinaci i tvarech. Aby však koláž nepůsobila přehnaně, je důležité dodržovat jistou střídmost a držet se jednotného tématu. Aby byla koláž zajímavá, je vhodné volit barevný kontrast, zároveň však nepoužívat přemíru barev. Je také vhodné volit přílnavé a lehké materiály, aby se podkladový papír nedeformoval. Papíry lze nastříhat do různých tvarů, nebo je ledabyle natrhat. Dále lze pracovat s různými látkami, přírodninami, kořením, knoflíky, a dalšími drobnými materiály, které koláž mohou ozvláštnit (Kafe.cz 2009).

My jsme se touto technikou inspirovali nejen při tvorbě klasické koláže, ale i při nalepování různých kombinací přírodnin při vyjadřování chutí (viz kapitola 5.1.2).

2.1.5 Malba olejem

Tato technika byla inspirována malbou tekutým lepidlem, kdy malíř namaluje širokým štětcem na tmavé plátno obraz, který je viditelný až poté, co ho na závěr posype jemným práškem či třpytkami. Tímto způsobem malby lze dosáhnout velmi věrohodných obrazů. Regulováním množství třpytek, které sypeme na závěr, je možné dobře stínovat. Obrysů a stínování můžeme dosáhnout také lepidlem vynechanými místy, kam se následně třpytky nepřichytí a místa zůstanou tmavá. Pokud chceme, aby třpytky pokryly světlá místa a stíny zůstaly tmavé, jestliže máme světlé třpytky a tmavý podklad, pak je třeba obraz dobře promyslet a malovat ho opačně, jakoby v negativu. Třpytky je samozřejmě vhodné vždy volit kontrastní k podkladové barvě (Vikpaint 2021). My jsme zvolili klasické bílé plátno, ke kterému jsme vybrali třpytky bronzové barvy. Namísto lepidla jsme však zvolili olivový olej, aby bylo možné k malování použít prsty či jiné nástroje, než je štětec. Jedná se o vhodnější variantu pro nevidomé malíře. Nevýhodou oleje však je, že tuhne mnohem delší dobu než lepidlo, a tak je třeba, aby se plátno nenaklánělo, neboť by olej ztéká a obraz by se poničil.

2.1.6 Obrazce z kamenů

Tato technika byla inspirována přírodou samotnou, kameny, se kterými lidstvo pracuje, hraje si a tvoří od nepaměti. Dále byla inspirována Land artem, s nímž ji spojuje její prchavost a pomíjivost. Technika s kameny není trvalá, je naopak velmi dynamická, neustále se proměňuje a po zachycení

okamžiku fotoaparátem ihned mizí. Byla proto vhodná pro dosažení našeho záměru, vyjádření hudby a okamžitých pocitů.

Land art využívá přírodní materiály, např. kameny, dřevo, hlínu, rostliny. Pracuje s kouzlem okamžiku. Umělec přírodniny, které nalezne na určitém místě v přírodě, a které jsou s tímto místem spojeny, různě aranžuje, tvoří díla mimo prostory galerií. Příroda sama pak dotváří tato díla, neboť jsou vystavena povětrnostním vlivům, vodě i živým organismům (Martina Glenn 2021).

2.2 Arteterapie a artefiletika

2.2.1 Arteterapie

„Arteterapie a artepsychoterapie jsou terapeutické obory využívající výtvarnou tvorbu k podpoře zdraví, sebezvoje a růstu. Napomáhají překonat a integrovat psychické a zdravotní obtíže prostřednictvím výtvarného kreativního procesu v terapeutickém vztahu klient-výtvar-arterapeut. Arteterapie patří ke kreativním neverbálním terapiím a jako mezirezortní obor je využívána ve zdravotním a psychosociálním kontextu.“ (Česká arteterapeutická asociace 2020).

Cílem arteterapie je podpora sebevyjádření, vývoje a osobnostního růstu jedince, jeho aktivizace, tvořivosti, odhalení nevědomých problémů, sebezpoznání, zpracování konfliktů, zmírnění úzkosti a strachu, harmonizace osobnosti, a jiných oblastí osobnosti. Vychází vždy z potřeb daného klienta.

Arteterapie ovlivňuje lidskou psychiku, redukuje psychické a psychosomatické potíže. Výtvarná tvorba podporuje léčbu, je tudíž považována za léčebný postup. V psychoterapii považujeme arteterapii spíše za jistý způsob komunikace než-li za techniku. Lze však také využít v primární, sekundární i terciální prevenci, ve výchově a vzdělávání dětí i dospělých, ve zdravotnictví, sociální péči a v rámci sebezvoje a supervize (Česká arteterapeutická asociace 2020).

Arteterapie je zkrátka hojně využívána v mnoha oborech. Důležité je proto zachování mezioborového charakteru povolání. V současné době, kdy je arteterapie zahrnuta do poměrně složitého legislativního rámce, většina arteterapeutů má vzdělání psychoterapeuta, psychologa či zdravotní sestry (Česká arteterapeutická asociace 2020).

V arteterapii rozlišujeme dva základní proudy: terapie uměním a artpsychoterapie. V terapii uměním dochází k léčbě skrze tvorbu samotnou, kdežto u artpsychoterapie dále psychoterapeut zpracovává výsledné výtvary a prožitky z dané tvorby (Česká arteterapeutická asociace 2020).

Dále se arteterapie dělí na receptivní a expresivní dle toho, zda se pracuje s již hotovými artefakty, nebo klient sám aktivně tvoří. Forma arteterapie pak může být individuální či skupinová (Česká arteterapeutická asociace 2020).

2.2.2 Historie arteterapie v České republice

Výtvarný projev, jako prostředek vyjádření, se začal objevovat již v pravěku. Nicméně prvopočátky arteterapie řadíme do starověku. Arteterapii se začali zabývat nejprve výtvarníci a psychiatři, kteří v léčbě propojovali výtvarné působení s různými psychoterapeutickými postupy. V době Rakouska-Uherska poté začal propojovat estetickou a výchovnou funkci výtvarné tvorby s rehabilitací profesor Rudolf Jedlička. Cíleně se pak začala arteterapie používat ve 30. letech 20. století spolu s rozvojem psychoterapeutických směrů, kupříkladu psychoanalýzou (Česká arteterapeutická asociace 2020).

V České republice se arteterapie rozvíjela od 50. let 19. století jako součást psychoterapie. Roku 1956 vznikl v Bohnické psychiatrické léčebně první arteterapeutický ateliér. Další takový ateliér vznikl o pět let později v Psychiatrické léčebně Kroměříž. Postupně se arteterapeutické ateliéry rozšířily do všech českých psychiatrických léčeben (Česká arteterapeutická asociace 2020).

Mezi lety 1948–1989 však nebyla arteterapie politickým režimem nikterak podporována. Od roku 1969 fungovala pouze jako doplňková technika např. v denních stacionářích. V 70. letech 20. století pak vznikla arteterapeutická sekce v Psychoterapeutické společnosti ČSL J. E. Purkyně, kde se konaly speciální semináře. V 80. letech byla založena arteterapeutická subsekce a také první výcviková arteterapeutická skupina (Česká arteterapeutická asociace 2020).

Velký vývoj zaznamenala arteterapie v 90. letech. Především u studentů speciální pedagogiky se o ni významně zvyšoval zájem, stala se součástí výuky. O arteterapii se však začaly zajímat i jiné fakulty než-li jen pedagogické (filozofické, psychologické, lékařské, rehabilitační...). Bylo otevřeno bakalářské studium arteterapie na Jihočeské univerzitě. V polovině 90. let vznikla v pedagogické oblasti jakási modifikace arteterapie jakožto výchova skrze umění, nazývána jako artefiletika. Rozvinula se spojením expresivně-terapeutických a esteticko-výchovných oborů (Česká arteterapeutická asociace 2020).

V Bohnicích se počátkem 90. let konala první česká arteterapeutická konference, na jejímž základě vznikla roku 1994 Česká arteterapeutická asociace. Jejím cílem je podpora a rozvoj arteterapie a artepsychoterapie a rozvoj profesní a odborné úrovně arteterapeutů v rámci zkvalitnění

české arteterapie. Od roku 2019 je Česká arteterapeutická asociace členem Evropské federace arteterapeutů (Česká arteterapeutická asociace 2020).

2.2.3 Artefiletika

Jedná se o výchovné pojetí, jež využívá umělecký prostředek vyjádření k rozvoji jedince a k prevenci či léčbě psychických a sociálních problémů, psychosociálních poruch. Jak již bylo výše zmíněno, jedná se o propojení arteterapie s moderním pojetím výtvarné výchovy. Rozvíjí kreativitu, představivost a motivaci žáka (Volejníková 2005; Výtvarný ateliér 2020).

Hlavním principem artefiletiky je reflektivní dialog, vzdělávací motivy a spojení sebepoznání s poznáváním světa. Artefiletika pracuje s expresí, tedy s tvůrčím výrazovým projevem a reflexí, což je náhled na vytvořené (Slavík in Šobánková a kol. 2016, s. 171). Žák o vytvořeném díle diskutuje, učí se novému způsobu myšlení a interpretaci umění. Žáci se vzájemně inspirují, komunikují a rozvíjejí svou emoční inteligenci. Učí se vzájemnému porozumění a respektu, zejména pokud pracují ve skupině (Výtvarný ateliér 2020).

Je kladen důraz zejména na expresi a prožitek. Učitel zde pak představuje inspiraci a průvodce namísto výrazné autority. Nabízí žákům výtvarné techniky, prostřednictvím nichž se mohou plně vyjádřit, podporuje jejich potenciál. Cílem není výsledný produkt, nýbrž proces samotný. Děti by si měly umění užít, zažít zajímavé pocity, jež v nich daná tvorba či téma vyvolává (Volejníková 2005).

2.3 Pojetí výtvarné tvorby v současné škole

Důležitou fází vyučovací hodiny výtvarné výchovy ve škole, jenž následuje po uplynulé tvůrčí aktivitě, je reflexe. V současné době se totiž do pojetí výtvarné výchovy řadí komunikační aspekt, čímž je již zmíněná reflexe, interpretace a komunikace o tvorbě. Reflektivní dialog je znakem artefiletiky, která je častým pojetím výtvarné výchovy. V tomto dialogu si žáci vzájemně předávají svůj subjektivní pohled na svět (Slavík in Šobánková a kol. 2016, s. 171).

V přístupu, který se orientuje především na žáka, je pozornost směřována na proces tvorby a žákovo subjektivní prožívání tohoto procesu (Vybíral, Roubal in Šobánková a kol. 2016, s. 177). Estetická výchova má za úkol v současnosti inspirovat a vést dítě ke komunikaci a otevřenosti, přičemž se u něho vyvíjejí duchovní hodnoty. Taková výchova by měla žáka podněcovat k vlastní tvořivé činnosti, jež vede k individuální interpretaci kultury. Výchova, spíše fenomenologicky

orientovaná, směřuje k objevování a osvojování estetiky (Babyrádová in Šobáňová a kol. 2016, s. 178). Takovýmto přístupem lze u žáků docílit vývoje klíčových kompetencí a v oblasti kultury a umění také vnímavosti, specifického citění a tvořivosti (Vybíral, Roubal in Šobáňová a kol. 2016, s. 178). Dále je třeba u žáka rozvíjet autoregulaci, sebereflexi, a seberealizaci, což přispívá k zodpovědnému přístupu ke světu (Helus in Šobáňová a kol. 2016, s. 180). Nově se rozvíjející pojetí výtvarné výchovy poskytuje prostor pro propojení kognitivních a emočních procesů žáka (Šobáňová a kol. 2016, s. 180).

2.4 Výtvarný projev jako prostředek komunikace

Naše komunikace nemusí probíhat pouze pomocí slov a gest. Názory a emoce lze vyjádřit také skrze umění, jež je zároveň relaxací. V umění lze předávat poselství druhým lidem, dokonce i dalším generacím. Mnohdy je zprostředkování myšlenek uměním silnější a má větší vypovídající hodnotu než-li slova. Dá se také říci, že myšlenky přenesené do podoby výtvorů jsou trvalejší. Jedná se o jakýsi druh komunikace, skrze nějž lze promlouvat napříč zeměmi, národnostmi, jazyky. Uměním se lze dorozumět s lidmi, jimž jinak nemáme šanci porozumět. Spojuje i intaktního člověka s člověkem s postižením (Šicková-Fabrice 2016, s. 41–43).

Mnoho lidí ve svém životě zažilo těžké chvíle, které v nich zůstanou navždy zapsané. Výtvarné umění jim slouží k přenesení kousku zátěže ze svého srdce do hmoty. Prostřednictvím tvorby můžeme plně vyjádřit vše, co slovy vyjádřit nedokážeme. Pocity, úzkosti, strachy, vzpomínky, sny...(Šicková-Fabrice 2016, s. 43).

3 Výtvarný projev jedince se zrakovým postižením

Výtvarný projev každého člověka se liší. Tím spíše, pokud nevnímá prostor okolo sebe obdobně jako většina naší populace. Tato bakalářská práce je zaměřena na pozorování zajímavostí ve výtvarném projevu plynoucích právě z odlišného vnímání okolního prostředí jedince. Je zřejmé, že výtvarný projev jedince se ZP bude ovlivněn nejen jeho hendikepem, nýbrž i individuální specifičností percepce jeho kompenzačních smyslů.

3.1 Odraz zrakového postižení ve vnímání prostoru

Způsob, kterým jedinec se ZP vnímá prostor okolo sebe, je zásadním faktorem, který ovlivňuje jeho výtvarnou tvorbu. Každý z nás vnímáme a přijímáme realitu jiným způsobem a tímto způsobem ji pak také prezentujeme, stejně tak, jako naše představy, přání a sny, jež z reálného života vyplývají. Dalo by se říci, že každý jedinec prožívá svou vlastní realitu, ve které se v průběhu života naučí žít, pohybovat se v ní. Toto se bezpochyby vždy projeví i ve výtvarném projevu. K tomu, aby se však jedinec se ZP mohl bezpečně pohybovat ve svém okolí a utvořil si o něm ve své mysli obraz, je pro něho nezbytný nácvik prostorové orientace.

Plnohodnotný rozvoj prostorové a orientace a s ní i spojeného samostatného pohybu jedince se ZP v prostoru je základem k jeho větší samostatnosti. Míra samostatnosti má podstatný vliv na sebevědomí a sebehodnocení jedince a na jeho úspěšnost z pohledu společnosti, ve které se pohybuje (Růžičková, Kroupová 2017, s. 19).

U osob s těžkým ZP je zapotřebí zajistit kvalitní kompenzační mechanismy a pomůcky k tomu, aby nemusela být tato osoba plně závislá na svých intaktních blízkých, neboť je orientace v prostoru v tomto případě skutečně náročná. Pro úspěšný rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu je zapotřebí držet se dané metodiky nácviku nebo se jí alespoň inspirovat a brát ohled na jistá fakta. Těmito fakty jsou: příčina vzniku ZP, doba jeho vzniku, zkušenosti jedince, jeho rodinné zázemí a včasnost poskytovaných služeb. Dále jsou zásadní jeho osobnostní předpoklady, jeho celkový potenciál, motivace, temperament, rozumové a volní schopnosti a dovednosti (Růžičková, Kroupová 2017, s. 19, 20). V prostoru se jedinec s těžkým ZP může pohybovat jen tehdy, dokáže-li využívat naučených informací k bezpečnému a spolehlivému vyhodnocení prostoru a pohybu v něm (Růžičková, Kroupová 2017, s. 20).

3.2 Výtvarná tvorba jedinců se zrakovým postižením v České republice

V této podkapitole se blíže podíváme, jak může být realizována výtvarná tvorba osob se ZP v praxi. Zaměříme se na výtvarnou tvorbu, jež je přístupná pro jedince se ZP v České republice. Praxe skutečně potvrzuje, že výtvarný projev je velice důležitým prostředkem vyjádření vlastních pocitů a vnitřního prožívání jedinců se ZP. Těmto osobám je navíc umožněno podílet se veřejně na výtvarném umění a více se tak začlenit do společnosti, což je pro jedince se ZP velmi cenné. Naše společnost pak má možnost být obohacena o zcela výjimečná výtvarná díla.

3.2.1 Tyfloart

Na festivalu, jenž každoročně od roku 1993 pořádá Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých v České republice, z. s., se veřejnost může setkat s výtvary zájmové umělecké činnosti umělců se ZP Tyfloart. Nevidomí a slabozrací se zde prezentují skrze divadlo, hudbu i výtvarnou tvorbu. Jedná se o oblíbený a vyhledávaný kulturní festival celostátního významu (SONS 2020).

3.2.2 Výtvarný ateliér pro děti s poruchami zraku

Tento ateliér, jenž finančně podpořila nadace Světluška vznikl pod záštitou Centra pro integraci cizinců, o.p.s. a pod vedením výtvarnice Larisy Ruzjakové. V ateliéru tvoří nejen děti s poruchami zraku, nýbrž i děti nevidomé. Práce v něm rozvíjí motoriku, koordinaci, smyslové vnímání a má pozitivní vliv na psychiku dítěte. Výtvarnice vytváří originální metody a postupy tvorby pro každé dítě individuálně, dle jeho potřeb a možností. Metody vycházejí z psychologie Rudolfa Steinera. Děti se učí plně využívat vnímání svých smyslů, procítovat barvy navzdory zrakovému postižení (Machová 2017; Centrum pro integraci cizinců, o.p.s. 2012).

3.2.3 Axmanova technika modelování

Roku 2000 bylo manželzy Terezou a Štěpánem Axmanovými založeno Mezinárodní vzdělávací centrum Axmanovi techniky modelování (dále jen ATM) v Tasově na Vysočině. Zde je tato technika oficiálně vyučována. Postupně se stala mezinárodně uznávanou výtvarnou metodou, jež vznikla původně pouze pro nevidomé jedince, dnes je však uplatňována i u jedinců s postižením

mentálním i tělesným, pro lidi s poruchami autistického spektra i Alzheimerovou chorobou. ATM je rozdělena na metodu hmatovou a zrakovou. ATM napomáhá ve výtvarné seberealizaci lidem, kteří se nemohou výtvarně vzdělávat klasickou cestou (Axman, Axmanová 2020).

Výtvarným materiálem je šamotová hlína a hlavním pracovním nástrojem a zároveň i měřítkem jsou prsty. Základní stavební jednotkou jsou hmatoví hadi, díky nimž a tzv. hmatové matematice probíhá snadná komunikace mezi klientem a učitelem, kdy lze dle počtu hadů odhadnout rozmístění různých tvarových detailů na vytvořeném díle. ATM neprobíhá na základě klasické keramiky, nýbrž na sochařském principu modelování. Rozdíl je pouze v tom, že sochař při tvorbě postrádá vizuální kontakt s materiálem a prostorem. Tato díla jsou pak prezentována na výstavách hmatového sochařství (Axman, Axmanová 2020).

3.3 Výtvarná tvorba jedinců se zrakovým postižením v zahraničí

V předchozí podkapitole jsme se zaměřili na výtvarnou tvorbu jedinců se ZP u nás, v České republice, nyní se společně podíváme, kde mají možnost se realizovat výtvarníci se ZP v zahraničí. Níže jsou pro ukázkou uvedeny příklady organizací, jež se věnují výtvarné tvorbě pro jedince se zrakovým postižením.

3.3.1 Blind Veterans UK

V Anglii funguje od roku 1915 charita, jež podporuje osleplé starší obyvatele, jimž pomáhá naučit se žít se svým zrakovým postižením. Pomáhá jim začlenit se do společnosti, podporuje je při každodenních činnostech a v nezávislém a plnohodnotném prožívání jejich života.

Mimo jiné podporuje kreativitu osleplých jedinců skrze umění a řemesla. Zprostředkovává jim výtvarné činnosti, které dosud nevyzkoušeli, nebo které dříve rádi dělali, ale nyní, v důsledku svého hendikepu se je musejí učit provádět novým způsobem. Svůj volný čas mohou trávit malbou, kresbou, tvorbou z keramické hlíny, mozaikami, sochařstvím, nebo třeba dřevorubectvím (Blind Veterans UK 2021).

3.3.2 Utah Council of the blind

Jedná se o přední neziskovou členskou organizaci pro jedince se zrakovým postižením, zejména pro nevidomé. Nabízí pro nevidomé kromě ostatních služeb kroužek keramiky jednou týdně, kde mohou tito jedinci upustit uzdu své fantazii, plně projevit svou kreativitu a získat větší sebevědomí.

Tento kroužek probíhá v umělecké třídě, kde se pravidelně schází stejná skupina, proto nevidomí získávají též nové přátele (Utah Council of the blind 2021).

3.3.3 BlindArt

Roku 2004 byla Sheri Khayami založena britská charita BlindArt. Tato charita podporuje umělecká díla umělců se zrakovým postižením. Klade si za cíl dokázat, že při tvorbě umění a prožitku z něj není zrak nezbytný. V londýnské nemocnici Moorfields Eye Hospital jsou trvale vystavena umělecká díla z výstavy pro nevidomé Sense and Sensuality. Mimo jiné charita totiž vybízí také intaktní umělce k tvorbě pro nevidomé, kterou pak vystavuje na různých výstavách po celém světě.

Ve výtvarných dílech na výstavách jsou zakomponovány materiály jako jsou struny a jiné zajímavé materiály (Laura FitzPatrick/MutualArt 2018).

4. Metodologické aspekty práce

V této kapitole se blíže zaměříme na koncept celé praktické části této práce, na její cíl a výzkumné otázky, které byly stěžejní při přípravě projektu. Vysvětlíme si, co to projekt je a proč byl vybrán právě pro tento způsob práce. Dále se seznámíme s respondenty, kteří se na práci podíleli a jejichž díla byla následně pozorována a analyzována.

4.1 Uvedení do praktické části

Pro realizaci praktické části a sběru dat byla vybrána forma projektu. Nejlépe vyhovovala požadovaným podmínkám, díky kterým mohla být data výzkumu pozorována, zkoumána a porovnávána.

Projekt je plán činnosti, který je charakteristický jasně definovaným začátkem a koncem v omezeném čase, s jasně danou kvalitou (Šubrt 2004, s. 6). Každý projekt je dočasný a tím i jedinečný. Provádí se vždy pouze jednou, s určenou skupinou lidí. Tvorba projektu zahrnuje diferencování projektových cílů a plánování. Plánuje se nejen časový plán, ale i specifikace provedení. Co se týče cílů, projekty mají trojrozměrný cíl. Splnění požadavků na věcné provedení, časového plánu a rozpočtových nákladů (Rosenau 2000, s. 5, 12). Náklady však v tomto případě nebyly brány v potaz. Plánování zde zahrnovalo zejména výběr vhodných výtvarných technik a postupů. Bylo třeba zohlednit specifika a potřeby jednotlivých respondentů.

4.2 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem této bakalářské práce je porovnat výtvarný projev dítěte se zrakovým postižením a dítěte intaktního, popsat specifika výtvarného projevu dítěte se zrakovým postižením a formulovat doporučení pro realizaci výtvarných aktivit u této cílové skupiny.

Výzkumné otázky (dále jen VO):

VO1: V jakých konkrétních aspektech se může lišit výtvarný projev dítěte se zrakovým postižením a dítěte intaktního?

VO2: Jaká jsou specifika výtvarného projevu dítěte se zrakovým postižením?

VO3: Jaké výtvarné techniky a metody se při práci s dítětem se zrakovým postižením osvědčily?

4.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Záměrem praktické části této bakalářské práce bylo pracovat se třemi respondenty, ve stejném věku a stejného pohlaví. Důvodem bylo nastavení co možná nejvíce stejných pracovních podmínek, aby bylo možné práce vzájemně porovnávat. Dále jsme se zaměřili na pubescentní věk, neboť se domníváme, že v tomto věku mají jedinci více zkušeností s percepcí svého okolí a jejich způsob myšlení je na poměrně vysoké úrovni. Některá zadání v tvorbě praktické části této práce byla příliš náročná na to, aby mohla být určena mladším dětem.

Zajímalo nás výtvarné vyjádření zejména dětí s vrozeným zrakovým postižením, jejichž vnímání se již od narození liší od vnímání intaktních dětí. Hovoříme zde zejména o těžších typech a stupních zrakového postižení. Vybrali jsme si proto nejtěžší postižení zraku, nevidomost. Pozorovali jsme a analyzovali výtvarné projevy třech respondentek ve věku sedmnácti let. Dvě z respondentek jsme znali a kontakt jsme si tak zajistili sami, kontakt se třetí respondentkou zprostředkovalo školské poradenské zařízení. První dvě respondentky byly nevidomé, třetí byla intaktní. Porovnávali jsme jednotlivá díla obou nevidomých respondentek vzájemně, zároveň jsme pak ale také porovnávali rozdíly mezi tvorbou nevidomých respondentek a tvorbou intaktní respondentky. Nutno podotknout, že díla byla porovnáována čistě na úrovni způsobu pojetí a vyjádření zadaných témat a technice tvorby, nikoli po stránce kvalitativní či estetické.

První nevidomá respondentka (dále jen respondentka A) je studentkou gymnázia. Zajímá ji především dějepis a základy společenských věd. Velmi ráda čte, mezi její oblíbené žánry patří zejména fantasy a životopisné knihy. Má ráda hudbu, sedm let hrála na klavír. Ve volném čase se ráda pohybuje mezi přáteli i mezi zvířaty, kterých má kolem sebe opravdu hodně. Často svůj volný čas tráví v přírodě, která ji přináší uklidnění, ráda se prochází v lese a také chodí na houby. Respondentka A je velmi tvořivá, ráda zkouší nové techniky, v rámci školy docházela ve svém volném čase na výtvarnou výchovu v individuálních hodinách, které probíhaly v malé skupince žáků.

Co se týče povahových rysů respondentky A, je velmi pečlivá a při tvorbě byla vždy důsledná. Je hodně přemýšlivá, klidná, rozvážná, v jistých chvílích, jak sama o sobě říká, až nerozhodná. Všechny své kroky pečlivě a dlouho promýšlí, proto si může být jistá vším, co dělá.

Do budoucna by se respondentka A ráda věnovala jazykům, jednou z variant, kterou zvažuje jakožto své budoucí povolání, je soukromý lektor anglického a německého jazyka.

Druhá respondentka (dále jen respondentka B), která je též od narození nevidomá, se na střední škole věnuje sociálním studiím. Naplňuje ji práce s dětmi, proto by se jí ráda do budoucna věnovala. Jak respondentka B uvedla, cítí se mezi dětmi lépe, než-li mezi dospělými. Občas také

tráví svůj volný čas s mladšími dětmi, ráda si s nimi povídá, rozumí si s nimi. Ve škole ji nejvíce baví psychologie, čeština a dějepis, stejně jako respondentku A. Ve svém volném čase nejraději sbírá kameny, má jich ve sbírce opravdu mnoho. Doma ráda pomáhá v kuchyni s vařením a pečením. Cítí se dobře v přírodě, ráda chodí na procházky, v létě jezdí na tábory.

Co se týče povahy respondentky B, je velmi milá, avšak nejistá. Přestože je velice zručná a tvořivá, v některých okamžicích, při různých činnostech, ji její nízké sebevědomí brzdí, což je velká škoda. Velmi se obává chyb, které, dle jejích vlastních slov, dělá často z nepozornosti a roztržitosti.

Třetí respondentka (dále jen respondentka C) na střední škole studuje naopak obory přírodovědné, zaměřuje se na biologii, matematiku a fyziku. Do budoucna by se však chtěla vydat jinou dráhou, ráda by studovala dějiny umění, nebo estetiku. Co se týče budoucího zaměstnání, jak ona sama říká: „Kdo ví, tahle kapitola je pro mě ještě pořád dost otevřená.“ Ve volném čase ráda čte, nebo se věnuje sportu, především běhu. Ráda svůj volný čas tráví v přírodě. Je hodně aktivní a iniciativní. Je velice zručná, přestože o sobě během naší společné práce tvrdila opak. Povahově je hodně impulzivní, hravá a soutěživá, a jak sama dodala, také náladová. Kromě těchto vlastností je ale také hodně samostatná a zodpovědná.

4.4 Popis projektu

Tento projekt byl rozdělen do šesti lekcí. Celkově tedy proběhlo osmnáct lekcí se třemi respondentkami, individuálně s každou respondentkou. Každá lekce trvala přibližně 60 minut. Jednotlivé lekce byly mezi sebou vzájemně provázané, jejich témata na sebe navazovaly. Společně tvořily koncept, který bude níže popsán.

Lekce začaly výtvarným vyjádřením a uvědoměním si sebe sama, popsáním emocí a vnitřního světa respondentek. Dále pokračovaly přes výtvarné vyjádření bezprostředního okolí respondentek, do okolí vzdálenějšího, jež není dosažitelné hmatem, až po abstraktní představy. Začali jsme výtvarným vyjádřením nemateriálních, nehmatatelných pojmů, pokračovali jsme zaměřením se na předměty materiální a poté jsme se opět navrátili k nemateriálním představám. Lekce pak vzájemně uzavíraly pomyslný kruh. Respondentky si tak nejprve plně uvědomily sebe sama, své pocity, vnímání a prožívání a teprve pak, překročením svého tělového schématu, popisovaly čím dál více vzdálenější objekty a pojmy.

V první lekci, s názvem Můj vnitřní svět, respondentky popisovaly, jakým způsobem vnímají jednotlivé emoce. Poté popisovaly, jak vnímají sebe sama, výtvarně vyjadřovaly svou povahu. K tomu byl použit pouze olivový olej v těžké stabilní keramické misce, do kterého

respondentky namáčely buď vatovou tyčinku, nebo prst a malovaly olejem na připravená plátna. Na závěr bylo plátno posypáno třpytkami bronzové barvy, aby tahy olejem mohly vizuálně vyniknout. Při malbě tak bylo zajímavé, že byly tahy neviditelné i pro intaktního pozorovatele.

Druhou lekcí pokračovalo totéž téma, s názvem Smyslové vnímání. V něm se opět respondentky zaměřily na svou percepci. Tentokrát se však jednalo o vyjádření hudby a chutí, záměrem tudíž bylo zaměřit se na chuť a sluch, jež jsou pro nevidomé respondentky kompenzačními smysly. Od původního záměru věnovat se i čichu jsme ustoupili, jelikož jedna z respondentek má vrozenou vadu čichu. Chutě respondentky vyjadřovaly skrze strukturu jednotlivých materiálů, které lepily na čtvrtku. K dispozici měly peříčka, hladkou mouku, kávová zrna, krupici, třtinový cukr, ovesné vločky a slunečnicová semínka. Aby si chuť lépe vybavily, měly k dispozici také na ochutnání citron, čokoládu, sůl a pelyňkový čaj. K výtvarnému vyjádření hudby byla vybrána skladba Vltava, od Bedřicha Smetany, neboť je skladbou velmi dynamickou a objevuje se v ní mnoho motivů.

Třetí lekce nesla název Moje tělo, moje hranice. V této lekci bylo úkolem respondentek vyjádřit tělo v pohybu, respektive pohyb, související s libovolně vybranou částí lidského těla. Respondentky malovaly akrylovými barvami, přičemž k dispozici měly nejen široký štětec, ale i špachtli či tupovátko s rukojetí.

Ve čtvrté lekci, nazvané Prostor okolo mě, jsme se zaměřili na perspektivu. Jednalo se o propojení trojrozměrného a dvojrozměrného výtvarného vyjádření. Respondentky vytvářely rukama obrazce v písku, jež byl nasypán na prosklené podsvícené bedně. Bedna byla pro tyto účely speciálně vyrobena z dřevěného rámu, dovnitř kterého byly po stranách připevněny dvě zářivky a navrch bylo do rámu vsazeno opískované sklo. Mohly tak krásně vyniknout veškeré tahy prstů respondentek, kterým v písku pod rukama vznikaly zajímavé tvary. Jednotlivé objekty vyjadřovaly dvojrozměrně, zároveň ale vrstvy písku vystupovaly do prostoru a tak mohly respondentky zůstat stále v kontaktu s každým tahem, který vytvořily.

Pátá, předposlední lekce, s názvem Percepce světa, vzdálené okolí, byla stále ještě zaměřena na reálné předměty. Tyto však byly nedosažitelné hmatem, nevidomé respondentky je tudíž mohly znát pouze z vyprávění. V této lekci byla pozornost zaměřena na další z kompenzačních smyslů, a to na jeden z nejdůležitějších, tedy hmat. Respondentky tvořily z keramické hlíny. Pro tvorbu byla vybrána velmi jemná hlína, aby tvorba byla hmatově příjemná.

V poslední lekci, nazvané Vnější svět ve mně, jsme se zaměřily již na představy nereálných pojmů, na abstrakci. Cílem této lekce bylo zprostředkování představ výtvarnou formou. Respondentky své myšlenky ztvárňovaly kusy látek, papíry a krepovými papíry, které lepily na čtvrtku formátu A3, tvořily z těchto materiálů koláž.

5 Analýza a interpretace dat

V této kapitole se budeme zabývat rozbohem celého projektu. Tvorbou, která byla náplní praktické části této bakalářské práce i jejím shrnutím, zhodnocením a na závěr zodpovězením výzkumných otázek.

Nejprve se podíváme na průběh jednotlivých lekcí. V rozboru každé lekce je podrobně popsáno, jakým způsobem respondentky skrze výtvarný projev vyjadřovaly daná výtvarná zadání. Seznámíme se se zajímavostmi, které vyvstaly v průběhu tvorby jednotlivých originálních výtvarných děl.

5.1.1 Rozbor lekce 1

Lekce 1 byla zaměřena na výtvarné vyjádření vlastních emocí a povahových rysů respondentek. Níže je popsáno výtvarné vyjádření smutku, radosti, strachu, hněvu a nakonec charakteru respondentek. Respondentky pracovaly olejem na plátno, které bylo na závěr posypáno třpytkami.

Smutek:

Respondentka A si nejprve ohmatala velikost a povrch plátna. Dlouze se rozmýšlela, jakým způsobem vyobrazí právě tuto emoci. Zamýšlela se zejména nad její podstatou a nad tím, jak se cítí ona sama, když tuto emoci prožívá. Došla k závěru, že se smutek neustále vrací v pomyslných vlnách. Namočila ukazováček do oleje a začala jím malovat vlny v horní polovině plátna. Velmi dobře přitom využila vrstvení oleje k vyjádření dynamiky vln, ve kterých má smutek někdy silnější, jindy zase mírnější intenzitu. V místech, kde jsou vlny velmi mírné, malovala respondentka téměř suchým prstem. Záměrem bylo vyjádřit, že je smutek s člověkem spojen a přítomen stále, jen se mnohdy příliš neprojevuje.

Poté se autorka zaměřila na vnější projevy smutku, tedy pláč. Dle jejích slov člověk, jenž smutek prožívá, hodně pláče. Uprostřed plátna se tedy rozhodla vyobrazit malé kulaté slzy. Aby mohla slzy vyobrazit detailněji, použila vatovou tyčinku. Poté řekla: „Záleží subjektivně na člověku, jak smutek prožívá, někteří se schoulí do sebe a nechtějí o tom mluvit, někteří ho zase chtějí sdílet. Já jsem uzavřená, do určité doby jsem byla sdílný člověk, než jsem zažila zklamání“. S těmito slovy namalovala tyčinkou obdélník v dolní polovině plátna, aby vyjádřila uzavřenost. Celý ho postupně rovnými horizontálními liniemi vyplnila odzdoła nahoru. Kupodivu téměř nepřetahovala rámeček, který si vytvořila. Nepřestávala po celou dobu kontrolovat okraje plátna. Její

tahy byly lehké a plynulé. Celý obraz působí velmi jemně, ale přesto tíživě. Po nasypání třpytek krásně vyniklo vrstvení oleje.

Respondentka B se o smutku příliš dlouho nerozmýšlela, měla ihned jasnou představu, jakým způsobem ho vyobrazí. Začala malovat sama sebe, neboť sebe sama v smutné náladě zná velmi dobře. Pro svou tvorbu bez dlouhého rozmýšlení zvolila vatovou tyčinku. Se smutkem si, stejně jako respondentka A, spojuje pláč, slzy, lítost a jakési uzavření se do svého nitra. Namalovala sebe sama schoulenou a plačící v dolní polovině plátna. Na rozdíl od respondentky A netrvala na přílišné kontrole při pohybu na plátně a tak byl občas problém, aby jednotlivé obrázky nesplynuly v jeden. Kontrola hmatem přímo na plátně totiž nebyla možná z důvodu snadného rozmazání oleje a tím i znehodnocení obrazu.

Respondentka B se více zaměřovala na podněty, které v ní vyvolávají smutek, než-li nad samotnou podstatou této emoce, jak tomu bylo u první respondentky. Proto byl její obraz zaměřen více na konkrétní hmatatelné objekty, než na abstraktní vyobrazení. Po levici své postavy autorka namalovala, dle jejích slov: „oškubané utrápené zvíře“, po své pravici psa, jenž je svým pánem přivázaný na vodítku. Respondentka B dodala: „Často se setkávám se psy, které jejich pánové přiváží někde před obchodem, chudáky...“ Tento sedící pes se autorce skutečně povedl hezky vyobrazit. Na horní polovinu plátna pak respondentka B namalovala prstem ptáka, který postrádá jedno křídlo. Autorka si smutek zjevně spojuje s jistým utrpením a bezbranností, zejména, co se týče zvířat, se kterými velmi soucítí.

Respondentce B se lépe pracovalo vatovou tyčinkou, než prstem. Při malbě vyvíjela znatelně větší přítlak než respondentka A. Současně s tím projevovala při tvorbě výrazněji své emoce.

Respondentka C pro malbu olejem zvolila malbu prstem u všech emocí, smutek tedy nebyl výjimkou. Začala malovat uprostřed plátna kruh. Kolem něho postupně od středu malovala pravidelné kružnice. Tento způsob malby respondentka C zvolila, protože se domnívá, že podstatou smutku je cykličnost, cítí se v něm být „zacyklená“. Podle ní má smutek své fáze, vlny, ve kterých se vrací. Jeho další vlastností je stálost ve srovnání například s radostí, která je dle autorky oproti tomu více spontánní. V tom všem se velice shoduje s názory respondentky A. Podstatu smutku vystihly obě téměř totožně. Pouze výsledek se lišil v tom, že respondentka A svůj projev směřovala primárně k vyjádření svého postoje k této emoci. Respondentka C vyjádřila též sebe samotnou, ale zároveň byla jejím záměrem estetická stránka, tedy to, aby byl obraz příjemný oku pozorovatele, odpovídal určité představě. Tento rozměr byl pro respondentku A pochopitelně velmi obtížně

ovlivnitelný. Celý obraz působí jako jakýsi vír nekonečnosti smutku. Silnými tahy prstu se stal velmi výrazným a majestátně vyplňuje celé plátno.

Radost:

Pro respondentku A bylo výtvarné vyjádření radosti těžší, než-li vyjádření ostatních emocí. Tentokrát více upřednostnila malbu prstem. Její tvorba s odvíjela od představy, že je radost úzce spojena s nadějí a srdcem. Jedno malé srdce namalovala do dolního levého rohu, další, o mnoho větší, namalovala přes půlku plátna. Špička druhého srdce připomíná Jižní Ameriku. Toto srdce pak protíná naděje. V levé horní polovině se autorka pokusila namalovat obličej s úsměvem. Dodala: „Člověk chce nakazit smíchem své okolí, chce, aby všichni měli radost. Teď je málo radosti ve světě...“ Vatovou tyčinkou pak ještě doplnila obraz o jiskry radosti. Autorka se snažila vyjádřit, že nejprve je naděje, a pak přichází radost ruku v ruce s úspěchem. Obraz je hodně abstraktní a má své kouzlo v tom, že při pohledu na něho každému připomíná něco jiného (viz příloha č. 1, obrázek č. 1).

Respondentka B vyjádřila radost velmi jednoduše a s neuvěřitelným emočním nábojem a nadšením. Přestože pro tento obraz zvolila malbu pouze vatovou tyčinkou, do malování zapojila celé tělo, dokonce i radostný smích. Svou radost propojila s kameny, které ráda sbírá. Ty namalovala doprostřed plátna. Na obraze však v konečné podobě nejsou vidět, neboť je zamalovala radostným krouživým vírem (viz příloha č. 1, obrázek č. 2). Obraz je velmi energický, spontánní a hravý, čímž se ztotožňuje s výtvarným vyjádřením respondentky C.

Respondentka C se tedy svým výtvozem plně schoduje v charakteristice radosti, jakožto emoce plné hravosti, nepravidelnosti a roztěkanosti, s výtvozem respondentky B. Tak radost charakterizovala respondentka C, když prstem energicky obtiskávala olej na plátno. Obtisky se sbíhají směrem k sobě z levého dolního a pravého horního rohu, přičemž mezi nimi vzniká prázdný prostor. Seskupení těchto obtisků připomíná tekoucí potok, přestože to nebyl záměr autorky (viz příloha č. 1, obrázek č. 3). Avšak právě voda protékající potokem má všechny již zmíněné vlastnosti.

Strach:

Co se strachu týče, v jeho výtvarném vyjádření se respondentky vůbec neshodly. Ze všech emocí byl nejrozmanitější. Respondentka A uvedla podobnost se smutkem, kdy je člověk, prožívající strach, též schoulený, upírající pozornost jen do svého nitra. Tohoto člověka vyobrazila v levém

dolním rohu. Uprostřed plátna namalovala menší chaos a nahoře na obraze obtiskem vatové tyčinky vytvořila širokou linii, znázorňující třes ruky. Hotový obraz respondentka okomentovala slovy: „Když má člověk strach, soustředí se jen na jednu věc, jinak je v mysli prázdno.“ Obraz působí velmi decentně.

Respondentka B vyjádřila strach velmi dynamicky. „Když mám strach, jsem nervózní a všechno kazím,“ uvedla. V levém dolním rohu namalovala způsob, jakým panikaří, když má strach. Na rozdíl od respondentky A nepociťuje strach jako schoulení se do sebe, ale naopak jako naprosté zděšené a zmatené přebíhání od jedné věci ke druhé. V levém horním rohu pak vyobrazila svou obvyklou reakci na podnět, z něhož má strach. Jedná se o kývání ze strany na stranu, když pocíťuje nepříjemné emoce, což při malbě také názorně předvedla. Pravděpodobně si své vžitě koverbální chování plně uvědomuje a tíží ji, možná má nepříjemný zážitek z odezvy ze svého okolí.

Ze všeho toho zmatku nakonec na plátně spojením několika tahů vystoupil tvar, na první pohled připomínající písmeno A. Právě hlásku „A“ lze použít jako citoslovce k vyjádření strachu. Respondentka B tedy strach dokonale vystihla se vším všudy.

Podle respondentky C je strach emocí střídou, neprůbojnou a přímou. „Jako by nedělal pohyby mimo vyznačenou cestu, bojí se šlápnout vedle, je prostě utáplý,“ říká respondentka C. Tomuto výroku přesně odpovídá i autorčino zhmotnění strachu na plátně. Zvolila rovné horizontální linie, které ani na okamžik nevybočily ze své osy. Obraz skutečně působí velmi stroze, což byl záměr. Jako by strach jezdil v jasně zajetých kolejích, stereotypch a bál se vyčnít.

Třpytky jsou nasypány nerovnoměrně, což vnáší do obrazu přeci jen trochu pohybu a proměnlivosti.

Hněv:

Hněv popsala respondentka A jako rychlé vzplanutí, které přichází náhle, nečekaně. Toto vzplanutí vyobrazila v dolní části plátna, jakožto šlehající plameny (viz příloha č. 1, obrázek č. 4). Autorka popsala zajímavý fakt, že hněv v některých okamžicích trvá jen chvíli, jindy má však dlouhé trvání. Podél horního okraje pak vyobrazila zleva krátkodobý hněv pomocí přerušovaných tahů a pokračovala delšími souvislými tahy, které naopak znázorňují dlouhodobý hněv. V porovnání s ostatními emocemi autorka uvedla, že považuje hněv za opak smutku. Dle jejích slov hněv přichází najednou, jako náhlý, nárazový tlak. Zatímco smutek plyne pomalu v určitých vlnách, hněv je okamžitý, prudký. Pro respondentku A hněv nejlépe symbolizuje výbuch. Uprostřed plátna vytvořila jakési skvrny se slovy: „Když je člověk rozhněvaný, má zatemněnou mysl“.

Autorka po celou dobu ztvárňování emoce hněvu nepoužila vatovou tyčinku. Pozastavila se nad tím, že je pro ní zajímavé, jak se jí některé emoce snáze ztvárňují a charakterizují prstem a jiné naopak pouze vatovou tyčinkou.

Respondentka B se do emoce hněvu dokázala velmi snadno vžít, neboť jak uvedla, má s ním mnoho zkušeností a je jí proto blízký. S respondentkou A se shodly v popisu hněvu, jakožto výbuchu emocí. Naopak se obě respondentky vzájemně rozcházely ve způsobu malby, jelikož respondentka B si pro svůj výtvarný projev hněvu zvolila malbu pouze vatovou tyčinkou (viz příloha č. 1, obrázek č. 5). Zaměřila se více na detaily. Pokusila se vyobrazit sebe sama uprostřed hádky s bratrem. Nejprve namalovala postavy. Ty však v konečném výsledku nelze rozeznat, neboť celé plátno pokryl výr emocí, značící výbuch zlosti. Velmi zajímavé bylo, že při malbě respondentka B střídala obě ruce. Obraz v jistých místech připomíná obrazce podobné čínským znakům.

Obraz respondentky C připomíná ohňostroj (viz příloha č. 1, obrázek č. 6). Ostatně i takto hněv autorka popisovala. Hněv pro ni znamená rychlý proud emocí, náraz, při kterém veškeré věci okolo ní tzv. létají vzduchem. Vztek podle jejích slov přijde náhle, ona ze sebe veškerou nahromaděnou energii vybijí v jednom okamžiku, v jedné prudké vlně. Pak vše opět utichne a vrátí se do klidu. To vše vyjádřila ve svém obraze jednoduchými, ale energickými tahy prstu.

Obraz sebe sama:

Respondentka A začala svůj obraz sebe sama orámováním celého plátna tenkou linií. Tím chtěla vyjádřit fakt, že vše potřebuje dotáhnout do konce, vše dodělat, spojit. Dále klidnými tahy prstu vytvořila skvrnu značící spolehlivost. Vedle ní vyobrazila vatovou tyčinkou rychlé vzplanutí emocí, které potřebuje s jejich příchodem okamžitě vyjádřit. Cítí se však občas svázána svým nízkým sebevědomím, které vyobrazila pomocí horizontální rovné linie, na které jsou malé čárky, značící stupnici. Sebevědomí respondentky je pak nízko na této stupnici. Své občasné uzavření se do sebe vyobrazila kruhem, ve kterém namalovala ještě jeden malý kruh. V horní části pak namalovala drobné tečky a čárky, které znamenají chaotické myšlenky, kvůli kterým se občas nedokáže soustředit (viz příloha č. 1, obrázek č. 7).

Respondentka B malovala svůj obraz sebe sama vatovou tyčinkou a to velmi detailně. Vyobrazila zde hned několik situací ze svého života. Nejprve namalovala sebe, jak zpívá, protože zpívá ráda. Poté namalovala tábor, na kterém byla v létě. Vyobrazila tam také závody, to jak pracuje s hlinou,

nebo pomáhá v kuchyni. Obraz doplnila o ornamenty, kterými jej na závěr ozdobila (viz příloha č. 1, obrázek č. 8).

Když respondentka B u malování popisovala své zážitky, jistě měla ve své hlavě velmi barvitě představy a krásné vzpomínky. Přenést je však na plátno v takové podobě bylo více než náročné. Jednotlivé obrazce snadno splynou, ve výsledku jsou pak těžko čitelné. Je to způsobeno zejména tím, že respondentka B nemohla příliš své tahy kontrolovat a ztrácela tím orientaci.

Respondentka C na rozdíl od předchozích respondentek téměř celý svůj obraz pokryla olejem. Malovala pouze prstem. Její tahy byly klidné, plynulé a postupně na sebe navazující (viz příloha č. 1, obrázek č. 9). Vyobrazovala emoce, které se u ní prolínají ve vlnách. Vše prožívá do hloubky, její život je prý plný extrémů. Jednotlivé emoce mnohdy zveličuje, projevy emocí a životní situace jsou často vyhrocené. Pro své okolí není vždy dobře čitelná, projevuje čas od času nečekané reakce. Pokud se jedná o impulzivní reakci, kterou je kupříkladu výbuch vzteku, je prý sice silný, ale pouze na povrchu. Uvnitř sebe si pak vše v klidu a tichosti ujasňuje a promýšlí. V životě hodně plánuje, její plány jsou velmi detailní. Má potřebu určité dokonalosti, na kterou nerada dlouho čeká. Jednotlivé tahy postupně pospojovala, zaoblovala. K tomu dodala: „Ráda věci spojuji, mám ráda, když je to kompaktní, ne nahodilé. Oblé tvary jsou dokonalejší.“

5.1.2 Rozbor lekce 2

V lekci 2 jsme se zaměřili na smyslové vnímání skrze chuť a sluch. Nejprve jsme se věnovali výtvarnému vyjádření sladké, slané, kyselé a hořké chuti. Poté respondentky pomocí různě velkých kamenů vyjadřovaly hudbu.

Sladká chuť:

Všechny tři respondentky se v popisu sladké chuti shodly na tom, že je příjemná, jemná a hladká. Všechny tři zvolily práci s hladkými peříčky. Respondentka A peříčky lepidlo pouze lehce posypala a doplnila jemnost hladkou moukou (viz příloha č. 2, obrázek č. 10). Respondentka B si hebkost peříček velmi užívala a měla neustálou potřebu na ně sahat. Snažila se z nich vytvořit tvar, avšak bylo to pro ni náročné (viz příloha č. 2, obrázek č. 11). Respondentka C zvolila kombinaci peříček, hladké mouky, kávových zrn a třtinového cukru. Vytvořila zajímavý obrazec (viz příloha č. 2, obrázek č. 12). Popsala, že sladká chuť v sobě skrývá i hrubá místa, kdy její sladkost v určité chvíli přesáhne svou mez, poté, co se v ústech rozplyne. Pak je lehce štiplavá a uvnitř skrývá jinou

chuťovou náplň, přičemž nelze nikdy odhadnout, kdy tento zlom nastane. Tento okamžik vyobrazila oblepením kávového zrna třtinovým cukrem. Mezi peřička pak nahodile umístila též kávová zrna symbolizující občasnou hořkost v sladké chuti.

Slaná chuť:

Respondentka A slanou chuť popsala jako chuť agresivní, agresivnější, nežli je chuť kyselá. Tuto chuť vyjádřila slunečnicovými semínky z důvodu jejich výraznější velikosti v kombinaci s hrubostí ovesných vloček. Respondentka B se k této chuti vyjádřila obdobně, co s hrubostí týče. Slanost si však spojuje spíše se slanými krystalky, proto zvolila hrubé krystalky třtinového cukru. Naopak respondentka C se s předchozími respondentkami neshodla vůbec. Slanou chuť si představuje jako nejvíce stálou, pravidelnou a vytrvalou chuť. Popsala ji jako klidný rybník, do kterého jen občas lehce foukne vítr. Chybí ji prý v této chuti zajímavý zážitek. Lepidlem na papír vytvořila rovné horizontální linie, které následně posypala hladkou moukou.

Kyselá chuť:

V kyselé chuti všechny respondentky vnímají její určitou hrubost. Respondentka A uvedla, že kyselá chuť je nejprve jemnější, a teprve pak se stává výraznější. K vyjádření této proměny zvolila nejdříve také krupici, druhou polovinu obrázku však pokryla třtinovým cukrem. Respondentka B k vyjádření kyselosti zvolila pouze krupici. Respondentka C nazvala kyselou chuť nejvíce nárazovou chutí, která je nestálá a nepravidelná. Cítí v ní prý i ostatní chutě. Lepidlem vytvořila ostré špičky a použila kávová zrna, třtinový cukr, hladkou mouku i krupici.

Hořká chuť:

Respondentka A uvedla, že hořká chuť přichází postupně. Nejdříve je nevýrazná, teprve pak ji začne pociťovat na kořeni jazyka. V tom se naprosto shodla s respondentkou C, která tuto chuť popsala jako zprvu příjemnou, poté však náhle a prudce ostrou bodavou do patra v ústech. Podle ní hořká chuť není po celou dobu stejná, je spíše kolísavá, klesá a stoupá. Použila kombinaci třtinového cukru a kávových zrn, která umístila na vrcholky ostře stoupající a klesající dráhy třtinového cukru (viz příloha č. 2, obrázek č. 15). Respondentka A pro počáteční jemnější chuť použila několik málo kávových zrn pro jejich zaoblený a hladký povrch. Nevědomky z nich utvořila náznak tvaru srdce (viz příloha č. 2, obrázek č. 13). Ostrost v hořké chuti pak vyobrazila ovesnými vločkami. Respondentka B použila pouze kávová zrna, neboť si hořkost spojuje přímo s hořkostí kávy. Jednalo se tedy v tomto případě o spojení chuťové, nežli hmatové (viz příloha č. 2, obrázek č. 14).

Popis hudby:

Respondentky dostaly za úkol pomocí kamenů různých tvarů, velikostí, struktury povrchů a váhy ztvárnit hudbu. Byla vybrána skladba od Bedřicha Smetany, Vltava. Všechny tři respondentky tuto skladbu znaly, příliš si ji však nevybavovaly.

Respondentka A si skladbu nejprve poslechla a ohmatala si jednotlivé kameny, aby věděla, co má k dispozici. Roztřídila si je na hromádky podle velikosti. Uvedla, že pro ni bylo dobré, že si mohla nejdříve zmapovat, kde skladba eskaluje a kde je naopak klidná.

Začala několika malými kameny, chtěla vyjádřit jemný začátek. Poté pokračovala linií zleva doprava. Vždy při změně melodie začala další část velkým kamenem. Jestliže vyjadřovala intenzitu melodie, naskládala na sebe tři kameny. Tam, kde se motivy opakovaly, vytvořila stejné uskupení kamenů za sebou. Zajímavé bylo, že hudbu vyjadřovala lineárně, zleva doprava, poté zprava doleva, zároveň ale skládáním kamenů na sebe ji vyjadřovala také prostorově (viz příloha č. 2, obrázek č. 16).

Respondentka B naopak postupovala zprava doleva nikoli lineárně, ale do kruhu. Uprostřed kruhu pak vytvářela z kamenů obrazce. Postupně začala rozebírat to, co již vytvořila a používala kameny na další obrazce, takže ve výsledku obrazce vypadaly úplně jinak, než na začátku. To bylo konečkonců stejné i u respondentky A, neboť i ona po delší chvíli ztratila orientaci a postupně obrazce z kamenů přestavovala. Zatímco ale respondentka A se stále pohybovala ve schématu lineárně, respondentka B tvořila spíše spirálovité obrazce. Projevovala přitom nadšení hlasitým radostným smíchem, tato technika ji bavila ze všech nejvíce. Plně se ponořila do skladby a kameny se obklopila kolem dokola. Tato technika pro ni představovala relaxaci, ke konci skladby téměř usínala (viz příloha č. 2, obrázek č. 17).

Respondentka C postupovala také lineárně zleva doprava. Výškové proměny skladby vyjadřovala pouze dvojrozměrně, ve vlnách. Podle toho, jakou měla hudba dynamiku, zaoblovala nebo vyostřovala tyto vlny. Kolísání skladby vyjadřovala za sebou jdoucími různě velkými kameny. Když se v hudbě objevily zvraty, ostré tóny, které narušily plynulost melodie, respondentka C chytila v linii několik kamenů za sebou, a jako by tuto linii usekla a pootočila, přestavěla kameny napříč. To bylo velmi zajímavé. Opět byl rozdíl od předchozích respondentek v tom, že skladbu vyjadřovala více esteticky. Brzy však vyčerpala všechny kameny, které měla k dispozici a tak jí nezbylo nic jiného, než také použít a přestavět to, co již vytvořila (viz příloha č. 2, obrázek č. 18).

5.1.3 Rozbor lekce 3

Lekce 3 byla zaměřena na lidské tělo v pohybu. Úkolem respondentek bylo zvolit si libovolnou část těla, kterou si spojují s pohybem, a tu namalovat akrylovými barvami na plátno.

Respondentka A si s pohybem ihned spojila ústa, která se podle ní hýbají velice často. Chvilí váhala, jaké barvy zvolí a jak obraz ztvární. První věcí, o kterou se zajímala bylo, jakou barvu má plátno. Ve skutečnosti je to velice zásadní informace, nad kterou se intaktní malíř nepozastavuje, vnímá ji automaticky, ale přitom s tímto faktem pracuje. Podle světlosti podkladu nanáší různé odstíny barev, nechá podklad barvou prostupovat. Respondentka A se rozhodla nepokrýt barvou jen část plátna, proto potřebovala znát jeho barvu, ke které pak mohla vytvořit kontrast. Jelikož respondentka A vnímá světlo, kontrast si dokáže představit jako rozdíl mezi světlem a tmou.

Pro vyjádření pohybu si chtěla vybrat barvu teplou. Zvolila žlutou, neboť si ji spojuje s největším zdrojem světla a tepla, se sluncem. Nejdříve namalovala obrysy úst. Začala tvarem horního rtu, poté rty rozdělila a pokračovala dolů obrysem spodního rtu. Občas si letmo sáhla na rty, aby si dobře vybavila jejich tvar. Jedinou pomocí, o kterou požádala, jelikož nemohla do namalovaného obrazu sahat, bylo navrácení se štětcem vždy do výchozího bodu v levém koutku úst. Ústa posléze vybarvila. Jelikož chtěla vyzkoušet všechny nástroje, použila na vybarvení úst i špachtli, kterou dodala obrazu na plastičnosti. Větší vrstvou barvy zvýraznila rozdělení rtů.

Na pozadí si zvolila tmavě modrou barvu, která je kontrastní k barvě úst na obraze. Modrou barvu si navíc spojuje s klidem a chladem, vybavila si přirovnání k prokřehlým rukou. Záměrem bylo vyjádření okamžiků mlčení. Nejprve kulatým tupovátkem vytvořila zajímavé okraje, poté je zkrášlila špachtlí pro rozmanitost nejen odstínů, ale i tvarů na obraze (viz příloha č. 3, obrázek č. 19).

Respondentka B se malby štětcem velice obávala. Vůbec ho proto ve své tvorbě nepoužila. Lépe se jí pracovalo s tupovátkem. Při malbě chtěla být výhradně samostatná a tak si po popsání všech komponentů a zorientování se, dokonce i nanášela a míchala barvy sama.

S pohybem si spojuje sport či procházky. Rozhodla se ztvárnit chůzi do kopce. Nejprve vytvořila tupovátkem obrys kopce, poté doprostřed nanesla žlutou a modrou barvu a roztírala je energicky špachtlí, čímž je promíchala do zelené barvy. Vedle kopce namalovala nohy. Stále si při malování ohmatávala své nohy, aby je dokázala namalovat. Zvolila si červenou barvu nejen kvůli spojení s pohybem, ale také proto, že má červenou barvu ráda. Dodala: „Červená je moje barva.“

Použila ji proto také na pozadí. Při malování pozadí však přeci jen potřebovala trochu pomoci s orientací (viz příloha č. 3, obrázek č. 20).

Respondentka C se naprosto shodla s respondentkou A. Pohyb si spojuje s pohybem úst. Je to však zejména tím, že velmi ráda a často hovoří. Jak ona sama říká: „Je to můj pohyb, neustále hýbu pusou nebo rukama. Hodně gestikuluji, když jdu na procházku, беру si něco do ruky, abych se zabavila.“

Nejprve si tvar úst lehce načrtla štětcem namočeným do vody, pak postupně přidávala velmi světlé odstíny žluté. K tomu přidávala postupně červenou a nakonec černou. Všechny tři barvy použila i na pozadí, tupovátkem je zajímavým způsobem promísila, obraz tak vystínovala a dodala mu dynamiku. Tyto barvy zvolila též proto, že si pohyb spojuje s ohněm (viz příloha č. 3, obrázek č. 21).

5.1.4 Rozbor lekce 4

Lekce 4 byla zaměřena na prostor okolo nás, zejména na výtvarné vyjádření perspektivy. Respondentky vyjadřovaly jednotlivá zadání malováním do písku.

Pro respondentku A byla technika malování v písku velmi příjemným zážitkem. V předškolním věku si prý s oblibou hrávala na pískovišti, práce s tímto materiálem je tedy pro ni relaxací, sama jí nazvala příjemnou uklidňující technikou. Postupně dostala zadání jednotlivých objektů a pojmů, které měla ztvárnit v písku. Prvním byl strom, kolem kterého protéká potok. Nejprve utvořila silný kmen, ze kterého vyrůstala mohutná koruna. Dalším obrazcem byly mraky a letící pták. Respondentka A uvedla, že má každý mrak jiný tvar a podle toho je tvoří. Nejprve si mezi jednotlivými obrazci přichystala z písku hromádku, ze které pak tvořila. Zajímavé bylo, že kombinovala techniku kreslení tvarů do písku, kdy rozhrnovala písek a utvářela tvar, s technikou, kdy tvar vytvářela z písku prostorově. Nejnáročnější pro respondentku A bylo ztvárnění moře. Vytvořila dvě skákající ryby z moře, mezi kterými je ostrov. Když ztvárňovala oheň, plameny vytvářela hmotně, nikoli pomocí obrysů. Nad ohněm pak vlnitými tahy znázornila, jakým způsobem se plameny vlní se slovy: „Nejdřív plameny vystřelí nahoru, pak se kroutí“ (viz příloha č. 4, obrázek č. 22). Když pak měla respondentka vytvořit libovolný obraz, chtěla vyzkoušet vytvořit Eiffelovu věž, o které již věděla, že ji bude tvořit v následující lekci z hlíny. Věž se jí velmi podařila (viz příloha č. 4, obrázek č. 23). O technice s pískem řekla: „Je to

něco úplně jiného, než pracovat s hlinou, je to dvojrozměrné, ne skutečný model jako z hlíny, ale je to lepší než malba, člověk to má víc pod rukama.“

Respondentka B však stejný názor rozhodně nesdílela. Měla obavy z neznámé techniky, která ji vzápětí příliš nebavila. Když dostávala jednotlivá zadání, nejprve si je předkreslila nanečisto prstem na koberec, než začala tvořit do písku. Potichu si pro sebe stále povídala, popisovala, jakým způsobem bude tvořit. Byla z toho nervózní a nejistá. Když udělala tah, který chtěla vzít zpátky, tázala se, jak se to maže. Když tvořila strom, vysvětlila, že tvoří buk. Poté ho však překryla potokem (viz příloha č. 4, obrázek č. 24). Její tvorba byla hodně pocitová. Potok vyjádřila kruhy, které znázorňovaly vlny, jež se v potoce víří. Opakem respondentky A bylo, že si respondentka B nechala písek na ploše vždy rozložený, když se chystala na další obrazec, zatímco respondentka A vycházela vždy z utvořené hromádky. V tvorbě touto technikou chyběla perspektiva více, než tomu bylo u předchozí respondentky. Při vytváření oblohy kupříkladu vyobrazila slunce pod letícím ptákem. Oblaka nazvala souborem obloučků, bylo pro ni náročné mraky znázornit. Moře namalovala jako kruh shora, na jehož pozadí vyskakovala ryba. Slon byl dobře rozpoznatelný, namalovala jeho hlavu. Žirafu však nemalovala jako celek, vybrala si pouze nejdůležitější detaily, které ji charakterizují, tedy dlouhé nohy a krk. Oheň pak vyjádřila čistě pohybem a zvukem, kdy u pohybu také syčela (viz příloha č. 4, obrázek č. 25). Jako libovolný obraz respondentka B na závěr zvolila obrys srdce.

Respondentka C používala různé druhy techniky malování pískem. Jen minimálně volila vykreslování obrysů prstem, jak je běžné u intaktních dětí. Spíše obrazce tvořila z písku hmatově, čímž se překvapivě podobala respondentce A (viz příloha č. 4, obrázky č. 26, 27). Ani jedna z nevidomých respondentek nepoužívá malování v písku jednoduchými obrysy prstem, což je pochopitelné, neboť je tato forma podobná psanému písmu, jež je pro nevidomé příliš vzdálené. Pokud si zavážeme oči, zjistíme, jak náročné je udržet kontrolu nad malovanými obrysy. Respondentka C pak také stínovala pomocí sypaní písku ze dlaně, což je pro nevidomé respondentky též nicneříkající.

5.1.5 Rozbor lekce 5

V lekci 5 se spojovala pro respondentky jednodušší výtvarná technika s velmi náročným zadáním. Zaměřili jsme se na výtvarné vyjádření předmětů, jež nejsou dosažitelné hmatem, konkrétně jsme zvolili Eiffelovu věž. Respondentky pracovaly s keramickou hlinou.

Všechny tři respondentky se velmi dobře chopily tvorby. Pro obě nevidomé respondentky je práce s hlinou bližší, než ostatní techniky. Při práci s hlinou lze pracovat pouze hmatem, nezávisle na ostatních smyslech. Zadání však nebylo vůbec jednoduché. Respondentka C měla tu výhodu, že mohla pracovat podle svých vzpomínek, jelikož Eiffelovu věž viděla několikrát v životě, alespoň, co se fotografií týče. Na rozdíl od ní však zbylé dvě respondentky neměly tutéž možnost. Tuto věž znaly pouze ze slovního popisu svého okolí. Respondentka A však uvedla, že měla jednou možnost ohmatat si zmenšeninu této věže v podobě přívěšku na klíče. Lze se tedy domnívat, že tato skutečnost jí byla nápomocna k vytvoření tvaru věže z hlíny. Pro respondentku A bylo nejtěžším úkolem zvládnout v ruku vypracovat věž do špičky, aniž by se nenakláněla ke straně (viz příloha č. 5, obrázek č. 28).

Respondentka B vytvořila věž nižší, než respondentka A, proto pro ni bylo snazší udržet věž v rovině. Poměrně dobře se jí podařilo i dodržet čtyři ploché strany věže. Věž ale není zakončena špičkou, jak tomu bylo u respondentky A. Respondentka B měla představu pouze o hrubém tvaru, dalo by se říci spíše obrysu Eiffelovy věže, bylo pro ni proto obtížné, představit si, jak vypadá uvnitř. Přesto se vyjádřila, že by se jí líbilo, kdyby věž měla dveře, které by jí procházely skrz na skrz. Vytvořila proto průchod v dolní části věže. Nic netušíc tak docílila toho, že právě tímto otvorem dodala věži na její podobnosti (viz příloha č. 5, obrázek č. 29).

Přestože respondentka C Eiffelovu věž dobře zná, bez předlohy je její tvorba mnohem náročnější, než se může zdát. Základní tvar si vybaví každý, ale doplnit detaily není žádná legrace. Přenést představu do hmoty není jednoduché. Naštěstí hlína je velmi poddajným materiálem, proto lze snadno upravovat tvar ubráním či přidáním hmoty. Respondentka C dodala věži na podobnosti ochozem, který vytvořila z tenkých uválených provázků hlíny (viz příloha č. 5, obrázek č. 30). Všechny tři věže pozorovatel bezpečně pozná, tudíž bylo dosaženo cíle.

5.1.6 Rozbor lekce 6

Poslední lekce byla zaměřena na výtvarné vyjádření nereálných pojmů, na abstraktní představy. Zvolili jsme techniku koláže.

Respondentka A si pro vyjádření tématu života vybrala symbol květiny. Dle jejích slov právě květina nejlépe vystihuje jednotlivé fáze života, od zrození ze semínka, přes růst, rozkvet, až po chřadnutí a opětovné splynutí se zemí.

Pro svou tvorbu si vybrala kombinaci látek, které použila na květ, a papíru, který posloužil k vytvoření stonku a listů. Stříhání nůžkami bylo pro respondentku A velice náročné, proto bylo třeba dopomoci. Při lepení jednotlivých dílů pak byla respondentka samostatná, velmi dobře se orientovala po papíře (viz příloha č. 6, obrázek č. 31).

Velice překvapivé bylo, že i respondentka B si pro svůj obraz vybrala, jakožto symbol života, květinu (viz příloha č. 6, obrázek č. 32). Popisovala ji jako symbol znovuzrození. Chvíli váhala nad tvorbou ptačího hnízda a mláďat, která pro ni také symbolizují život, pak ale zvolila jednodušší variantu. Práci s látkami odmítla, její volbou byl papír a krepový papír. Na tvorbu koláže se velice těšila, přesto však měla velké obavy z manipulace s nůžkami. Tato činnost byla skutečně náročná, opět bylo třeba dopomoci. Respondentka B nejprve nalepila prostředek květu, poté stonek a listy. Zajímavým způsobem nalepovala proužky krepového papíru, kterým vytvořila prostorové okvětní lístky. Velikost jednotlivých proužků si odměřovala hmatem. Je zajímavé, že umístění květin obou respondentek na čtvrtce je téměř totožné.

Respondentka C o životě řekla: „Život není černobílý.“ Měla tím na mysli jeho proměnlivost a nepředvídatelnost. „Všichni stárneme a hodně se proměňujeme,“ pokračovala. Jejím záměrem bylo vyjádřit jednotlivé fáze života. Při tvorbě použila látky a krepový papír. Nejprve vytvořila šátek a šaty stařenky. Pak pokračovala malými dětskými kalhotami nakonec vytvořila formální oblek s kravatou pro dospělého muže. Dodala: „Dospělí jsou nebarevní, věnují se jen práci, penězům, kariéře. Ve stáří je ti zase dobře.“ Postavy doplnila o obličej z černého krepového papíru. Tyto postavy vypadají jako piktogramy. Uprostřed koláže respondentka C vytvořila jakýsi barevný vír z drobných odštívků látek, které použila na jednotlivé postavy (viz příloha č. 6, obrázek č. 33). Tato část koláže znamená, že se vše v životě prolíná, všichni lidé stárnou společně vedle sebe, mísí se ve společnosti bez ohledu na věk nebo společenské postavení, potkávají se jejich názory a zájmy.

5.2 Shrnutí výsledků, zodpovězení výzkumných otázek

V průběhu tvorby v praktické části této práce jsme se dozvěděli, že výtvarné vyjádření dítěte je individuální vždy, nehledě na míru jeho hendikepu. Na druhou stranu se však pochopitelně ukázaly jisté rozdíly, které lze označit jako charakteristické pro danou cílovou skupinu. Jednotlivé rysy výtvarné tvorby dítěte s vrozeným těžkým zrakovým postižením budou níže popsány v odpovědích na výzkumné otázky.

Tvorba byla velice přínosná, nejen co se týče poznatků, ale také v sociálním rozměru. Osobní kontakt a spolupráce s respondentkami při výtvarné tvorbě byly obohacující, vybízely

k zamýšlení se nad jednotlivými životními tématy z různých úhlů pohledu. Dozvěděli jsme se také zajímavé poznatky ze životního stylu nevidomých.

Nyní se zaměříme na zodpovězení výzkumných otázek:

VO1: V jakých konkrétních aspektech se může lišit výtvarný projev dítěte se zrakovým postižením a dítěte intaktního?

Malování na plátno

Co se týče malby štětcem, je tato pro nevidomé dítě velmi náročná. Nejenom, že dítěti s postižením zraku chybí kontrola nad jednotlivými tahy a orientace na plátně je tak obtížná, navíc zde dítě ztrácí cit a kontakt s dílem kvůli délce štětce. Čím delší nástroj při tvorbě použijeme, tím hůře se bude nevidomému dítěti pracovat. Další fakt, který ztěžuje práci je, že štětec není stabilní, jeho měkká část je pohyblivá a mnohdy vratká. Při malbě olejem se osvědčila práce s vatovou tyčinkou, která je pevná a krátká a lze s ní snadno vymalovat detaily. Tuto tyčinku respondentky držely velmi nízko, aby neztrácely kontrolu. Neustálá kontrola a soustředění se, aby nedošlo ke ztrátě orientace, je pro nevidomé dítě při malbě vyčerpávající.

Když nevidomé respondentky vyobrazovaly dynamiku, vždy se spíše zaměřovaly na trojrozměrné výtvarné vyjádření, nežli na dvojrozměrné. Kupříkladu dynamiku vln olejem respondentka A vytvořila vrstvením oleje, nikoli tvarově, jak tomu bylo u respondentky C. Nevidomé respondentky tvořily hodně pocitově, přičemž přikládaly větší význam pohybu při výtvarné tvorbě, nežli výslednému tvaru na plátně.

U nevidomých dětí je při malbě náročné dodržení proporcí. Perspektiva je pro ně těžko dosažitelná, vždy záleží na představivosti a předchozích zkušenostech dítěte s výtvarnou tvorbou a vyobrazováním různých vzdáleností, tvarů a velikostí. Kompozice je něco, co lze nevidomé dítě jen ztěžít naučit. Intaktní dítě má větší možnosti v rozvržení a naplánování celého díla již od začátku a tomu v průběhu malby také uzpůsobuje velikost jednotlivých komponentů. Toto je pro nevidomé dítě většinou nemyslitelné.

Představy není jednoduché přenést na plátno. Intaktnímu dítěti usnadňuje vyobrazování a přenášení představ to, že je může připodobnit viděnému a inspirovat se. O to je nevidomé dítě ochuzeno a je nuceno spolehnout se čistě samo na sebe. Obrazy, na kterých je pak znázorněno mnoho objektů mohou působit nejednotně a útržkovitě, neboť takové jsou i představy nevidomých dětí.

Dalším charakteristickým rysem malby nevidomého dítěte je fakt, že se více než na celek soustředí na jednotlivé detaily, které spolu nemusejí příliš souviset, ale pro dítě jsou velmi důležité. Naproti tomu intaktní dítě uzpůsobuje malbu celku a výslednému celkovému dojmu. K percepce

daného objektu mu postačí jeden pohled, vizuálně dokáže v jeden okamžik vnímat veškeré detaily seskupené do jednoho celku. Upřednostní pak pouze některé detaily, jiné zůstanou skryté. Pro nevidomé dítě je však těžké pochopit, které detaily jsou v jeden okamžik viditelné a které jsou viditelné až druhým pohledem, z jiného úhlu. Všechny detaily vyobrazí naráz. Přestože jim velmi záleží na tom, aby se jejich výtvarná díla líbila okolí, výsledný efekt nedokáží příliš ovlivnit.

Dalším zásadním rozdílem je absence barev. To, jakým způsobem člověk subjektivně vnímá jednotlivé barvy, se pravděpodobně nedozvíme. Je těžké něco tak abstraktního zprostředkovat nevidomému. Je pouze možné barvy připodobňovat jejich odlišné sytosti a odstínu, tedy vysvětlit, jak moc je barva tmavá a jak je výrazná. Dále můžeme přiřadit barvy jednotlivým objektům. To je ale vše. Představování si barev je tak pro nevidomého naučenou, zautomatizovanou a plochou záležitostí. Pokud se tedy mají nevidomé děti výtvarně vyjádřit pomocí barev, je to možné, ale nicneříkající, zavádějící a spíše někdy pro nevidomého znepokojující.

Ve výtvarných dílech nevidomých dětí můžeme nalézt mnoho detailů, které intaktní člověk často přehlíží. Nevidomý člověk různé situace často prožívá s větší intenzitou, dalo by se říci komplexněji. Pro svou orientaci se musí koncentrovat i na zvuky, pachy a vůně, mnohdy si i předměty osahat. Na rozdíl od něho intaktnímu člověku mnoho podnětů uniká, jelikož je příliš zaneprázdněn vizuálními vjemy.

Malování v písku

Tato technika se nachází na pomezí dvojrozměrného a třírozměrného prostoru, proto si ji mohou nevidomé děti lépe uzpůsobit pro své potřeby, cítí se v ní pohodlněji.

Při malování v písku nevidomé děti nepoužívají obrysy, jak je tomu u intaktních dětí, nebo malují jen několik málo naučených jednoduchých obrysů. Mnohem raději volí vyobrazování jednotlivých témat více prostorově, nakupením písku do požadovaného tvaru. Pokud volí obrys, jedná se spíše o prázdný prostor s jasnými okraji, kdy písek rozhrnou do stran a vytvoří tvar.

Opět zde chybí perspektiva, které zde může být dosaženo jen u naučených obrazců. Časté je zobrazování z profilu, které je ploché. Objevuje se zde i jakési sklopené přenesení na plochu, kdy jednotlivé obrazce neodpovídají přirozenému úhlu pohledu. Malby se tímto podobají malbám předškolních dětí. Také umístění jednotlivých detailů je neobvyklé, neboť nevidomé děti nemají zažitě to, co je pro nás automatické. Dochází pak například k tomu, že pták letí nad sluncem, jak jsme viděli u jedné z respondentek.

Co je však velmi důležité u malování v písku, jenž je podsvícen, je, že nelze u nevidomých dětí dosáhnout stínování, které dodává kresbám na reálnosti. Intaktní dítě si nabere písek do

pěstičky a sype ho někde méně, někde více. Obrazce proto nepůsobí jednotně, jak je tomu u nevidomých dětí.

Výtvarné vyjádření smyslových vjemů

U vyjádření hudby pomocí kamenů jsme mohli zaznamenat, že nevidomé dítě dynamiku hudby opět znázorňuje prostorově (nakupením více kamenů na sebe) nežli tvarově, dalo by se říci graficky, jak tomu bylo u intaktní respondentky.

Společným jevem bylo pohybování se po naučené linii, časové ose. Avšak u respondentky B bylo zajímavé, že její představa časové osy, po které plyne hudba, se zakřivuje do spirály.

Obecně jsme dospěli k závěru, že nevidomé děti vnímají hudbu více prostorově (respondentka B se kameny obklopila), hudba pro ně více prostupuje prostorem, zatímco intaktní dítě ji vnímá více ploše, jako něco, co skrze jeho uši proudí. Pro nevidomé dítě je hudba v prostoru více trvalá, jako by zvuky déle doznávaly a ono o nich déle přemýšlí, vnímá je déle a zdá se, že i procítěněji. Pro nevidomé dítě jsou zvuky velmi důležité, dokreslují okolí, v němž se pohybuje, orientuje se podle nich. Do jisté míry je na zvucích závislé, možná u něho vyvolává zvuk silnější „vjemovou reakci“, zvukový podnět vnímá s větší intenzitou než-li intaktní dítě.

Co se týče výtvarného vyjádření chuti, těžko se určují jakékoli rozdíly ve vnímání tímto smyslem u nevidomého dítěte, neboť chuť je velice individuálním fenoménem u každého z nás. Po výtvarné stránce se nevidomé respondentky držely čistě hmatového a pocitového vyjádření namísto estetického. Orientovaly se a uzpůsobovaly svá výtvarná díla pouze strukturám nabízených materiálů. Intaktní respondentka se vyjádřila samozřejmě také hmatově, ale zároveň velkou roli hrály vizuální představy. Měla trochu problém oprostít se od toho, jaký materiál vidí a přirovnat chuť pouze ke struktuře materiálu.

Modelování

Tato technika je nevidomým velmi blízká, neboť odpovídá jejich způsobu komunikace se světem. Jelikož je zde třeba soustředit se zejména na hmat, stírají se zde převážně rozdíly mezi nevidomým a intaktním dítětem. Zrak v tomto případě někdy klame a je třeba ho upozadit, aby dostal prostor jemný hmat.

Jednu výhodu však intaktní dítě může mít v momentě, kdy si poodstoupí od výtvarného díla, zkontroluje ho z různých úhlů a následně může jednodušeji opravit případné nedostatky. Nevidomému dítěti chybí v tomto případě jakýsi nadhled a fakt, že se může od díla vzdálit a tím ho zdokonalit.

Tvorba koláže

Koláž je pro nevidomé oblíbenou technikou, avšak má také svá úskalí. Například bylo pro nevidomé respondentky velice obtížné stříhání nůžkami. Respondentky nedokázaly odhadnout délku ani směr, kterým nůžkami stříhají. Možná by byla tato technika uskutečnitelná po dlouhém nácviku, vždy však bude při výtvarné tvorbě nevidomých zacházení s ostrými nástroji velmi nebezpečné.

Co se týče lepení, nevidomému dítěti se špatně odhaduje míra lepidla, chce to také jistý cvik. Pravděpodobně bude často více ulepené, než dítě intaktní, protože intaktnímu dítěti pro kontrolu množství lepidla postačí jeden pohled. Nevidomé dítě navíc musí často přejíždět prsty po papíře, aby se orientovalo. Naštěstí koláž je jednou z možností, kdy může být obraz tzv. hmatatelný.

Celkově můžeme říci, že výtvarný projev dítěte s vrozeným těžkým postižením zraku není nikterak ovlivněn vizuálními podněty a vzory. Intaktní dítě se může inspirovat v tom, co již vidělo, nebo se drží utkvělých představ a ustálených vzorců viděného. Dítě s postižením zraku tyto podněty nikdy nezažilo, proto je jeho dílo vždy originální. Zároveň musí vynaložit více úsilí k tomu, aby něco neznámého vyjádřilo výtvarně, pro intaktního pozorovatele také vizuálně.

VO2: Jaká jsou specifika výtvarného projevu dítěte se zrakovým postižením?

Výtvarné vyjádření je v tomto případě velmi spontánní, procítěné a vychází z vnitřních prožitků a pocitů jedince. Není svázáno po stránce estetické, nikdy nemůže být povrchní. Přestože je často vizuálně velmi zajímavé. Pro dítě se zrakovým postižením je krása tohoto díla skrytá ve hmotě, jež je zcela oprostěna od estetického posuzování krásy. Výtvarná tvorba nevidomých nám ukazuje, že je třeba upustit od prázdného hodnocení jedním pohledem.

VO3: Jaké výtvarné techniky a metody se při práci s dítětem se zrakovým postižením osvědčily?

Děti s postižením zraku rády pracují s různými hmatově zajímavými a příjemnými materiály. Je možné využít různých látek či přírodnin. Mohou tyto materiály nalepovat na čtvrtku či na plátno s pevným podkladem. Osvědčila se tvorba koláže, ovšem je třeba použít již připravených nastříhaných částí, případně nahradit stříhání papíru trháním. Vhodná je samozřejmě práce

s keramickou hlinou, která je zároveň relaxační technikou, stejně jako malování v písku či jiné prostorové techniky.

U malby je třeba zohlednit fakt, že dítěti chybí zpětná vazba, vizuální korekce toho, co již vytvořilo. Je tudíž obtížné pohybovat se v dvojrozměrném prostoru, ve kterém se nelze orientovat hmatem. Dalším omezením je absence vnímání barev. Pravděpodobně se nikdy nedozvíme, jak si barvy nevidomí představují, neboť je toto jen těžko zprostředkovatelné. Technika malby by musela být individuálně upravena pro každé dítě se zrakovým postižením. Zachování techniky v jejím původním stavu, tak, jak ji známe, je neefektivní a nesmyslné.

Děti se zrakovým postižením také rády pracují s kameny a kamínky různých velikostí a povrchů, protože jsou hmatově zajímavé, je tedy možné je využít pro zpestření výtvarných technik.

6 Diskuze

Diskuze pojednává o výsledcích, jež byly dosaženy v rámci praktické části této bakalářské práce. Následně jsou tyto výsledky a závěry šetření porovnávány s poznatky jiných autorů.

Začneme nejprve poznatky o výtvarných technikách, o nichž jsme se dozvěděli, že jsou vhodné pro děti s těžkým postižením zraku.

Dozvěděli jsme se, že nejlepšími výtvarnými technikami pro nevidomé děti je z vyzkoušených technik modelování s keramickou hlinou, lepení koláží, práce s různými zajímavými materiály, malování v písku a jiné výtvarné techniky, jež jsou dobře zpracovatelné hmatem. Jak uvádí Kubátová (2009, s. 7): *„Vzhledem k velkému množství pracovních postupů jsou zrakově postižení ve vlastní tvorbě omezováni jen málo. Je jim pochopitelně blízká činnost, při které se uplatňuje hmat. Proto nejčastěji volíme práci s keramickou hlinou, studenti drátují, korálkují, vyrábějí ruční papír, tvoří obrazy nebo trojrozměrné objekty z papier-mâché apod. Kombinace různých materiálů a předmětů, např. skořápky, luštěniny, knoflíky, korále, semínka atd., na podkladu, kterým může být textil, staré gramofonové desky nebo lepenka, nabízí nepřeborné možnosti. Nevyhýbáme se ale ani tvorbě koláží nebo kreslení a malování.“* Za výtvarnou techniku, která je nevidomým dětem nejbližší pak považujeme právě tvorbu s keramickou hlinou. Jak již zaznělo, lze při ní nejlépe využít hmatu a navíc má tato technika relaxační účinky. Kubátová (2009, s. 19) o technice modelování s keramickou hlinou tvrdí: *„... je to technika, která se pro zrakově postižené osvědčila po všech stránkách jako nejlepší. Při vlastní tvorbě nevidomý vystačí s informacemi, které potřebuje každý, kdo s hlinou začíná pracovat. Jeho prsty jsou při této činnosti jeho očima a vidí jimi mnohdy lépe než ten, kdo vidí.“* S autorkou plně souhlasíme v tom, že nevidomé dítě má více zjemněný hmat a cit v rukou, nežli dítě intaktní. Jak již bylo popsáno v odpovědi na první výzkumnou otázku, při této technice se stírají rozdíly mezi nevidomými a intaktními tvůrci, neboť je třeba mnohdy zrak upozadit a věnovat se čistě hmatu. V této záležitosti jsou nevidomé děti napřed, neboť jejich pozornost není nikterak rozptylována zrakem a mohou se plně koncentrovat na dílo, jež jim vzniká v rukou. Také Linhartová (2008, s. 60) se k tomuto ve své diplomové práci vyjádřila, dle našeho názoru, výstižně: *„Zrakově postiženého lze naučit určitým pravidlům i při kreslení, avšak je dobré zdůraznit, že možnost pro vyjádření zcela nevidomých je lepší prostřednictvím hlíny. Naučí se lepší orientaci v prostoru, ale hlavně je jejich projev srozumitelnější vizuálnímu světu.“*

Při výtvarné tvorbě je třeba vždy uzpůsobit techniku i metody práce danému jedinci, jeho možnostem a schopnostem. Měli bychom se vyhnout jakémukoli generalizování a předsudkům. Každé nevidomé dítě je zcela jedinečné. Jestliže těmto dětem dáme dostatečný prostor, a poskytneme jim vhodné podmínky k tvorbě, pak jsou stejně tak jedinečná i jejich díla. Každé dítě vnímá svět okolo sebe rozličným způsobem. Percepce dítěte nevidomého od narození je ovlivněna tím, jak dokáže k poznávání svého okolí používat své kompenzační smysly a kognitivní funkce. Závisí také na tom, kdo mu vizuální obraz světa zprostředkovává. Jeho představu o světě jako celku i jeho jednotlivých částech ovlivňuje sociální prostředí, ve kterém vyrůstá, ve velké míře ji utvářejí lidé, kteří ho vychovávají. Dále záleží na vnitřním rozpoložení daného dítěte, především na jeho vnitřním nastavení, charakteru, temperamentu a vůli. V tomto směru plně souhlasíme s výrokem Rázkové (2007, s. 50), která tvrdí: *„Při výtvarné práci se žáky se zrakovým postižením je výběr techniky ovlivněn v první řadě stupněm zrakového postižení, dále také cílem, kterého chce učitel dosáhnout. Významnou roli budou hrát také individuální vlastnosti žáků (jejich emocionální ladění, celková tělesná, případně zraková únava, zejména sem však patří předchozí výtvarná zkušenost).“* Dále Rázková (2007, s. 75) doplňuje: *„Jak dokazují případové studie, ač mají žáci zrakové postižení obdobného stupně, jejich projevy v hodinách výtvarné výchovy se výrazně liší. Příčinou je individualita každého žáka, možné jiné než zrakové problémy, odlišná výtvarná zkušenost a motivace k činnosti.“*

Co se týče dvojrozměrných technik, kterými je kupříkladu malování či kreslení, v podobě, jakou běžně známe, postrádají tyto pro nevidomé dítě smysl. Je však dobré, aby si je dítě vyzkoušelo a nebálo se nového. *„Je třeba přihlížet k individuálním schopnostem jednotlivých žáků. Znat jejich projevy v práci s jednotlivými výtvarnými technikami. To však neznamená, že budeme pracovat stále stejnou (oblíbenou) technikou. Žáky je třeba seznamovat s něčím novým,“* popisuje Rázková (2007, s. 75). Avšak bez předchozí úpravy budou všechny tyto techniky pro nevidomé dítě zbytečnou ztrátou času a v případě opakovaného neúspěchu by dokonce mohly v dítěti vyvolat frustraci. Jak tvrdí Rázková (2007, s. 50): *„Nevidomé děti sice jsou schopné naučit se „kreslit“ tužkami a pastelkami avšak bez zrakové kontroly jim tato činnost nepřináší to pravé potěšení.“*

Dalším úskalím jsou pochopitelně barvy. I práce s nimi a jejich neznalost či touha po jejich poznání může navodit pocity bezmoci a frustrace. K tomuto se vyjádřila Kubátová (2009, s. 6) následovně: *„Pokud nevidomý student barvy nezná, mluvíme o nich a je na něm, chce-li je seřadit a používat tak, aby se co nevíce přiblížil realitě. K rozhovoru o barvách je třeba přistupovat velmi citlivě. Někteří zrakově postižení chápou neznalost barev jako handicap, se kterým se nedá nic dělat, o kterém se jim nechce mluvit.“* Buďme proto při výtvarné tvorbě s nevidomými dětmi vždy ohleduplní. Avšak s překvapením jsme zjistili, do jaké míry byly respondentky připravené hovořit

o všech tématech. Nebylo třeba vyhýbat se některým slovům, které by se jich mohly dotknout a hledat vhodnější slova. Bylo možné s nimi hovořit zcela přirozeně a otevřeně.

Nyní se blíže zaměříme na specifika výtvarného projevu nevidomého dítěte. Jak se ukázalo, nevidomé děti jsou velmi tvořivé. Výtvarné techniky, ve kterých si jsou jisté, jsou pro ně příjemnou náplní volného času, relaxací, možností, jak se vyjádřit, i nástrojem v rozvoji jejich schopností. Nevidomé děti se proto tímto způsobem mohou realizovat, rozvíjet a plně vyjádřit. K tvořivosti nevidomých jedinců se Perout (2005, s. 56) vyjádřil následovně: *„Vycházelo se z logického předpokladu, že zrakově postižený nemůže kreslit a malovat, používat barvu na dvojrozměrné čtverce papíru. Předpoklad, že takový člověk nemá ani potřebu se výtvarně vyjadřovat, je však hluboce mylný. Najdeme-li nebo vhodně přizpůsobíme techniky a výtvarné vyjádření zrakově handicapovaným umožníme, zjistíme, že jsou nejen tvořiví, ale že jejich tvorba může mít při soustavné práci i výtvarné kvality.“*

Samozřejmě se výtvarná díla nevidomých jedinců liší od tvorby umělce, jenž využívá zrak. Ačkoli je každé dílo zcela výjimečné a originální, existují jisté charakteristické znaky, které byly zjištěny jako typické pro nevidomého umělce. Pokud nejsou výchovně vzdělávacím procesem potlačeny a přečeny. Během tvorby s respondentkami jsme našli hned několik odlišností a zajímavostí ve způsobu výtvarného vyjádření. Nebudeme nyní jmenovat všechny zjištěné, neboť jsou podrobněji popsány v odpovědi na první výzkumnou otázku. Přesto zde zmíníme některé rozdíly v malování. Jedná se zejména o vyobrazování mnoha detailů, nedodržování perspektivy, časté zobrazování objektů z profilu a prolínání mnoha úhlů pohledů v jeden okamžik. Toto přesně popsal při tvorbě s nevidomými Perout: *„Charakteristickými znaky jsou: úzkostné lpění v prvních pokusech tvorby na přesnosti detailů, neustále se opakující jeden motiv, vše je zobrazeno v menších rozměrech, častá kombinace bokorysu a sklápění objektů, nepoměry a deformace objektů, při zobrazování času může dojít k neustálému opakování jedné figury. Zrakově postižený má problém s pochopením řazení za sebou na dvourozměrné čtverce, mnohopohlednost v prostorovém zobrazení“* (Perout 2005 in Linhartová 2008, s. 37). *„Dalším jejich společným znakem je rentgenové vidění, sklápění do půldorysu, řazení pásů nad sebou, které zachycují časový posun, vícehledovost“* (Perout 2005, s. 57).

Pokud umožníme nevidomému jedinci se výtvarně vyjádřit, mohou vzniknout velmi zajímavá a hodnotná výtvarná díla, jak jsme se ostatně mohli přesvědčit během tvorby s respondentkami. Díla jsou velice originální zejména proto, že nejsou nikterak vizuálně ovlivněna a inspirována tím, což již vytvořil někdo jiný. Tento názor nám potvrdil Sochor (2015, s. 138): *„K obecným charakteristikám umění autorů s postižením lze tak na základě analýz přiřadit související kategorie, jako intuitivní, samovolné, bez primárního záměru prezentace. Předpokládá*

se způsob originálního uměleckého vyjádření, který preferuje autorovu nezávislost a autenticitu a ne vždy se vyhýbá veřejné společenské konfrontaci a trhu s uměním.“ Mnohdy je při společné výtvarné tvorbě s nevidomými důležitější proces tvorby a vzájemná komunikace, než-li podoba samotného výsledného díla. K podobnému závěru došla i Linhartová (2008, s. 52): *„Důležitá je diskuse o obrázku při kresbě i po ní. Nechte si vyprávět děj.*“

V závěru této diskuze je třeba říci, že je výtvarná tvorba s nevidomými dětmi velmi inspirující a přináší světu mnoho skrytých zajímavých informací z prostředí jejich představ. Proto je více než žádoucí, abychom nevidomým neupírali možnost se výtvarně vyjádřit a zároveň jim zprostředkovali světoznámá umělecká díla prostřednictvím výstav, jež jsou pro tuto cílovou skupinu uzpůsobeny.

7 Doporučení pro praxi

Jak již bylo výše napsáno, je třeba pečlivě volit výtvarné techniky, s nimiž budeme pracovat u žáků a studentů se zrakovým postižením. Nejvhodnější jsou techniky, ke kterým není třeba používání nástrojů. Jedinci se zrakovým postižením se tak lépe orientují a neztrácejí kontakt s výtvarnými materiály. Především je pak třeba vyhnout se ostrým a nebezpečným nástrojům, aby nedošlo ke zranění. Pokud přeci jen chceme při tvorbě použít nástrojů, volíme spíše bezpečné, kratší a stabilnější nástroje. Pro zobrazování detailů se osvědčila například vatová tyčinka, nebo tupovátko.

Co se materiálů týče, jsou vhodné především ty, které jsou dobře zpracovatelné hmatem a zároveň rozvíjejí hmatové vnímání. Patří mezi ně práce již zmíněná práce s keramickou hlinou. Při modelování je pak vhodné nevidomé dítě vést k neustálé kontrole výtvarného díla ze všech stran, aby mohlo být dosaženo jisté symetrie, jestliže je záměrem výtvarníka. Při modelování rozvíjíme jemný hmat na bříškách prstů nevidomého dítěte, což je velmi prospěšné pro trénování hmatové orientace. Při modelování necháme nejprve nevidomému dítěti prostor pro libovolnou tvorbu a seznámení se s materiálem, pokud s ním dosud nepochybně nepracovalo. Teprve pak můžeme přistoupit k modelování objektů dle zadání. Tento postup odbourává prvotní pochybnosti a možnou nervozitu dítěte. Požadování vytvoření náročného zadání a jakékoli očekávání může být pro toto dítě stresující. Je třeba ho ubezpečit, že jeho dílo nebude porovnáváno s výtvary jeho intaktních vrstevníků a nebude nikterak hodnoceno po stránce estetické. Pokud s nevidomým dítětem pracujeme v rámci výtvarné výchovy, je samozřejmě zapotřebí individuální úpravy hodnocení a výstupů výuky. Je třeba vždy myslet na to, že každé dítě je odlišné a výtvarných zadání se zhostí různými způsoby s různým úspěchem. Na tento fakt je třeba myslet při všech výtvarných technikách a metodách.

Další hmatově zajímavou technikou je malování v písku. Můžeme také zvolit lepení písku či jiné výtvary za pomoci tohoto materiálu. Nevidomé děti s ním rády pracují, uklidňuje je stejně, jako modelování s hlinou. Pokud budeme malovat s dětmi v písku, je zde však zbytečné jeho podsvícení. Dále volíme tvorbu s různými hmatově zajímavými materiály, jak již bylo několikrát zmíněno. Zkrátka zaměřujeme se zejména na hmat, jehož prostřednictvím se výtvarná tvorba stává pro nevidomé dítě zajímavou.

Každou techniku je třeba dopředu pečlivě připravit, proto ani tvorba koláže není výjimkou. Předem si připravíme kusy materiálů, které si bude dítě s postižením zraku vybírat a lepit na pevný

podklad. Skutečně se vyhneme stříhání nůžkami, které je pro nevidomé dítě náročné a nebezpečné. Pokud má ovšem nevidomé dítě zájem, můžeme mu umožnit si stříhání vyzkoušet, aby se necítilo o něco ochuzeno.

Pokud se s tímto dítětem chceme věnovat malbě či kresbě, vhodnější je pak použití reliéfní kresby (či malby), kdy může mít dítě zpětnou vazbu a korekci. Tuto techniku jsme však s respondentkami nezkoušeli.

Pokud se rozhodneme použít barvy, během tvorby s respondentkami se nám osvědčil popis barev pomocí přirovnání kontrastů světla a tmy a popisu typu: „tmavší – světlejší“, „výrazný – nevýrazný“, „zářivý jako slunce“, „chladný, tmavý“... Tomuto popisu nevidomé dítě poměrně dobře rozumí. Pak je samozřejmě zvyklé na přirovnání: „tráva je zelená, nebe je modré...“ Představivost však v tomto ohledu chybí a je nutné s tím při tvorbě počítat.

Děti s postižením zraku potřebují při tvorbě více času, proto je vhodné s tímto faktem počítat a poskytnout dítěti dostatečný časový prostor. Ve výuce výtvarné výchovy tedy umožníme nejen úpravu hodnocení a výstupů, ale i množství práce v závislosti na čase. To v praxi znamená, že buď necháme nevidomému dítěti více času na dané zadání, nebo, a to bývá z důvodů omezení časem častější, mu zadání upravíme, zkrátíme nebo ulehčíme.

Při tvorbě vždy používáme takové velikostní formáty, které je dítě s postižením zraku dle svých individuálních možností schopno obsáhnout hmatem. Např. při realizaci tvorby koláže se vyhýbáme velkému formátu papíru, na kterém dítě ztrácí orientaci. Dítěti také usnadníme orientaci tím, že ho obeznámíme s veškerými detaily ihned na počátku výtvarné tvorby a po celou dobu této tvorby se snažíme zachovat pozice jednotlivých předmětů v nezměněném stavu, případně na nevyhnutelnou změnu upozorníme.

V neposlední řadě je nutno počítat s tím, že jsou tyto děti snadno unavitelné a je proto vhodné poskytovat jim dostatek prostoru k odpočinku. Práci je někdy vhodné rozdělit do více časových úseků v rámci jednoho vyučovacího bloku, případně práci rozfázovat do několika dnů, či týdnů. Samozřejmě časově náročnější práce, kterou je kupříkladu tvorba sošek z keramické hlíny, zabere hned několik vyučovacích bloků nejen dítěti s postižením zraku, ale i jeho intaktním vrstevníkům.

Vždy je třeba dítě motivovat, práce by proto neměla být monotónní, stále se opakující a nezajímavá. Je důležité dokázat odhadnout schopnosti dítěte, abychom ho nepřetěžovali, ale zároveň ho podněcovali k aktivitě a novým zkušenostem. Výtvarná tvorba by měla být koncipována od nejjednodušších zadání, technik a postupů až po náročnější. Podporujeme dítě v jeho kreativitě, není třeba se obávat zkoušení nových technik a případných neúspěchů. Dítě bychom měli připravit

na to, že se vždy nemusí vše povést podle představ, je však důležité se nevzdávat a být otevřený novým výzvám. Ve výtvarné tvorbě není nikdy nic špatně.

Závěr

Cílem bakalářské práce s názvem Specifika výtvarného projevu jedinců se zrakovým postižením bylo porovnat výtvarný projev dítěte se zrakovým postižením a dítěte intaktního, popsat specifika výtvarného projevu dítěte se zrakovým postižením a formulovat doporučení pro realizaci výtvarných aktivit u této cílové skupiny. Hledali jsme odpovědi na tři výzkumné otázky. První otázkou bylo, v jakých konkrétních aspektech se může lišit výtvarný projev dítěte se zrakovým postižením a dítěte intaktního. Tyto rozdíly jsme vyzorovali a následně manifestovali na námi zvolených výtvarných technikách, jež jsme rozdělili do šesti lekcí. Byly jimi: malování olejem a akrylovými barvami, malování v písku, modelování s keramickou hlinou, tvorba koláže, lepení materiálů různých struktur v závislosti na vyjádření chutí a vyjádření hudby pomocí kamenů. Další výzkumnou otázkou bylo, jaká jsou specifika výtvarného projevu dítěte se zrakovým postižením. I na tuto otázku jsme našli odpověď prostřednictvím prací nevidomých respondentek. Poslední výzkumná otázka byla zaměřena na to, jaké výtvarné techniky a metody se při práci s dítětem se zrakovým postižením osvědčily. Dospěli jsme k závěru, že jednoznačně nejlepší technikou při výtvarné tvorbě s nevidomými je modelování s keramickou hlinou a jiné prostorové techniky, při nichž se může plně projevit a rozvíjet hmat.

Jednotlivá díla byla nafocena a pro lepší představu o výsledcích výzkumu přiložena k bakalářské práci. Vznikla velice hodnotná díla, zejména pro svou originalitu. Velmi si ceníme toho, že jsme měli příležitost nahlédnout do představ respondentek a do jejich soukromého prožívání, neboť spontánní výtvarná tvorba je vždy velmi soukromou záležitostí. Spolupráce s respondentkami byla velmi obohacující, inspirující a motivovala nás k další spolupráci s touto cílovou skupinou. Praktická část, dle našeho názoru, přinesla užitečné poznatky. Projekt byl vhodnou volbou, koncept rozložení projektu do jednotlivých tematických lekcí se ukázal být úspěšný. Mohly tak být dobře rozlišitelné rozdíly a následně názorně popsány. Jednotlivá zadání byla pro respondentky mnohdy náročná, avšak vždy záleží na individualitě jedince. Míru náročnosti vnímala každá respondentka u různých zadání jinak, každou z nich bavila jiná technika.

S úctou ke všemu, co se podařilo, můžeme tento projekt uzavřít. Velmi nás těší zpětná vazba od respondentky A, jejíž slova na závěr přikládáme k této bakalářské práci: *„Spolupráce se studentkou Kristýnou pro mě byla velmi příjemná. Velmi zajímavé bylo, že jsem si při každé hodině mohla vyzkoušet práci s různými výtvarnými potřebami. Zadání, která jsem dostávala, byla sice někdy obtížnější, ale řekla bych, že rozvinula moji kreativitu a abstraktní myšlení. Jako nejtěžší*

úkol, který jsem dostala, bych zhodnotila první zadání, které spočívalo v charakteristice sama sebe. Velmi zajímavé bylo, že Kristýna se nezaměřila jen na stránku hmatového poznání, ale také jsme pracovaly s hudbou či s asociacemi mezi chutěmi a různými materiály. Děkuji za možnost moci se podílet na bakalářské práci.“

Seznam příloh

Příloha č. 1: První lekce

Příloha č. 2: Druhá lekce

Příloha č. 3: Třetí lekce

Příloha č. 4: Čtvrtá lekce

Příloha č. 5: Pátá lekce

Příloha č. 6: Šestá lekce

Seznam použitých zdrojů:

AXMAN, Š., AXMANOVÁ, T., 2020. Axmanova technika modelování (ATM). In: *Aliterra: Místo inspirace* [vid. 19. 12. 2020]. Dostupné z: <https://www.aliterra.eu/technika-atm>

AXMAN, Š., AXMANOVÁ, T., 2020. Hmatové sochařství, výstavy. In: *Aliterra: Místo inspirace* [vid. 19. 12. 2020]. Dostupné z: <https://www.aliterra.eu/hmatove-socharstvi-vystavy>

BENEŠ, P., 2019. *Zraková postižení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-2110-6.

BLÁHOVÁ, P., 2017. *Keramika pro začátečníky: Jednoduše a bez kruhu*. 1. vyd. Praha: Albatros media, a.s. ISBN 978-80-264-1389-9.

BLIND VETERANS UK, 2021. Art and craft. In: *Blind Veterans UK, Rebuilding lives after sight loss* [online]. [vid. 12. 2. 2021]. Dostupné z: [Art and crafts for vision-impaired people - Blind Veterans](#)

CENTRUM PRO INTEGRACI CIZINCŮ, O.P.S., 2012. Výtvarný ateliér pro děti s poruchami zraku. In: *Centrum pro integraci cizinců, o.p.s.* [online]. [vid. 18. 12. 2020]. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org/cs/projekty/vytvarny-atelier-pro-deti-s-poruchami-zraku.html>

ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE, 2020. Arteterapie: Co je arteterapie. In: *Česká arteterapeutická asociace* [online]. [vid. 15. 12. 2020]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/arteterapie>

ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE, 2020. Historie arteterapie v ČR. In: *Česká arteterapeutická asociace* [online]. [vid. 15. 12. 2020]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/arteterapie/historie-arteterapie>

ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE, 2020. Využití arteterapie. In: *Česká arteterapeutická asociace* [online]. [vid. 15. 12. 2020]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/arteterapie/vyuziti-arteterapie>

DOWIS.CZ, 2020. Sand Art. In: *Dowis.cz* [online]. [vid. 5. 12. 2020]. Dostupné z: https://www.dowis.cz/cen/58_60/services-sand-art-en/

E-STRANKY.CZ, 2021. Umění, Koláž. In: *e-stranky.cz* [online]. [vid. 12. 2. 2021]. Dostupné z: [UMĚNÍ - Výtvarné umění - Koláž \(estranky.cz\)](#)

E-STRANKY.CZ, 2019. 8. Zrak. Postižení, zrak. Funkce, skupiny ZP. In: *Lirua Firua* [online]. [vid. 12. 2. 2021]. Dostupné z: [Lirua Firua - Speciální pedagogika 8-11 \(estranky.cz\)](#)

FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., RŮŽIČKOVÁ, V., 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1857-5.

FITZPATRICK, L., 2018. How the Art World is Making Way for the Visually Impaired. In: *MutualArt* [online]. 10. 9. 2018 [vid. 12. 2. 2021]. Dostupné z: [How Blind People Can Experience Art \(mutualart.com\)](#)

GLENN, M., 2009. Land Art. In: *Museum.cz* [online]. 1. 5. 2009 [vid. 13. 2. 2021]. Dostupné z: [Land Art | ARTMUSEUM.CZ](#)

GRIMMICOVÁ, A., I., 2007. Práce s hlinou. In: *Výtvarné techniky* [online]. 2007-2010 [vid. 20. 12. 2020]. Dostupné z: <http://www.vytvarnetechiky.cz/keramika/prace-s-hlinou.php?r=r>

GRIMMICOVÁ, A., I., 2007. Slovník keramických pojmů. In: *Výtvarné techniky* [online]. 2007-2010 [vid. 20. 12. 2020]. Dostupné z: <http://www.vytvarnetechiky.cz/keramika/slovník-keramických-pojmu.php>

HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z., 2007. *Oftalmopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-159-1.

KAFE.CZ, 2021. Jak se dělají koláže. In: *Kafe.cz* [online]. 19. 3. 2009 [vid. 12. 2. 2021]. Dostupné z: [Jak se dělají koláže? | Kafe.cz](#)

KIMPLOVÁ, T., KOLAŘÍKOVÁ, M., 2014. *Jak žít s těžkým zrakovým postižením?: Souhrn (nejen) psychologické problematiky*. 1. vyd. Praha: TRITON. ISBN 978-80-7387-831-3.

KOCHOVÁ, K., SCHAEFEROVÁ, M., 2015. *Dítě s postižením zraku: Rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5.

KUBÁTOVÁ, R., 2009. Výuka výtvarné výchovy na gymnáziu pro zrakově postižené [online] [vid. 18. 6. 2021]. 1. vyd. Praha: Gymnázium pro zrakově postižené a Střední odborná škola pro zrakově postižené. Dostupné z: https://www.goapraha.cz/wp-content/uploads/2020/11/VV_metodika.pdf

LINHARTOVÁ, L., 2008. Arteterapie se zaměřením na zrakově postižené [online] [vid. 18. 6. 2021]. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/14740/DPTX_2006_1_11280_L02DEF02_2347_0_703.pdf?sequence=1&isAllowed=y

LINKOS, 2020. Pacient a rodina. In: *Linkos* [online]. [vid. 10. 11. 2020]. ISSN 2570-8791. Dostupné z: <https://www.linkos.cz/slovnicek/chronicky-akutni-subchronicky/>

MACHOVÁ, B., 2017. I děti s poruchami zraku malují. In: *Stop: Stodůlečský posel: Zpravodaj městské části Praha 13* [online]. Leden 2017 [vid. 10. 12. 2020]. Dostupné z: <http://stop.p13.cz/cs/leden-2017/i-deti-s-poruchami-zraku-maluji/12097/>

MAJEROVÁ, H., 2016. *Vnímání osoby se zrakovým postižením v kontextu specifík představivosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5052-0.

MKN-10, 2020. H53-H54 - Poruchy vidění a slepota: H54 Poškození zraku včetně slepoty (binokulární a monokulární). In: *MKN-10* [online]. 1. 1. 2020. [vid. 7. 9. 2020]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/H54.1>

ODEHNAL, M., 2014. Vrozené oční vady. In: *Šance dětem* [online]. Aktual. 4. 1. 2019. [vid. 12. 11. 2020]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-jinym-zavaznym-zdravotnim-znevychodnenim/ocni-vady-a-onemocneni-u-deti/vrozene-ocni-vady.shtml>

PEROUT, E., 2005. *Arteterapie se zrakově postiženými*. 1. vyd. Praha: Okamžik – sdružení pro podporu nejen nevidomých. ISBN 80-903247-9-7.

PIAGET, J., 2007. *Psychologie dítěte*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-263-8.

RÁZKOVÁ, K., 2007. *Výtvarná výchova u dětí se zrakovým postižením v období mladšího školního věku* [online] [vid. 18. 6. 2021]. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/qenh3/DIPLOMOVA_PRACE.pdf

RŮŽIČKOVÁ, V., KROUPOVÁ, K., 2017. *Pohled na samostatný pohyb a prostorovou orientaci osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5273-9.

SOCHOR, P., 2015. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: od zobrazování k autorství* [online] [vid. 18. 6. 2021]. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7981-6. Dostupné z: <http://openartstudio.cz/wp-content/uploads/2017/04/782-15-411-1-10-20151110.pdf>

SONS, 2020. Tyfloart. In: *Sons* [online]. [vid. 20. 12. 2020]. Dostupné z: <https://www.sons.cz/tyfloart>

ŠICKOVÁ-FABRICI, J., 2016. *Základy arteterapie*. 3. rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1043-6.

ŠOBÁŇOVÁ, P., a kol., 2016. *Současný stav a perspektivy: Reflexe kurikulárních dokumentů výtvarné výchovy pro všeobecné vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-904268-1-8.

ŠUMNÍKOVÁ, P., 2018. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-005-3.

UTAH COUNCIL OF THE BLIND, 2021. *Ceramics Art Class*. In: *Utah Council of the Blind* [online]. [vid. 13. 2. 2021]. Dostupné z: [Ceramic Art Class and Art Programs for the Blind, Utah Council of The Blind](#)

VACULÍKOVÁ, M., 2016. Akryl. In: *Výtvarka.cz* [online]. 2016 [vid. 20. 12. 2020]. Dostupné z: <https://www.vytvarka.cz/akryl>

VÁGNEROVÁ, M., 1995. *Oftalmopsychologie dětského věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-053-X.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VIKPAINT, 2021. Glue and Glitters. In: *Vikpaint* [online]. [vid. 24. 2. 2021]. Dostupné z: [Glue and Glitters | \(vikpaint.com\)](https://www.vikpaint.com)

VOLEJNÍKOVÁ, V., 2005. Artefiletika. In: *Učitel'ské noviny* [online]. [vid. 16. 12. 2020]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4540>

VÝTVARNÝ ATELÉR, 2020. Co je to artefiletika? In: *Výtvarný ateliér* [online]. 12. 9. 2015 [vid. 16. 12. 2020]. Dostupné z: <https://www.malovanikresleni.cz/news/co-je-to-artefiletika/>