



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Ústav sociálních a speciálněpedagogických věd

Bakalářská práce

Možnosti a význam výuky výtvarné
výchovy u žáků se zrakovým postižením
v základním vzdělávání

Vypracoval: Natálie Sekyrová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Prázdňá, Ph.D.

České Budějovice 2016

Abstrakt

Klíčová slova: zrakové postižení, výtvarná výchova, základní vzdělávání, Školní vzdělávací program, modifikace

Tématem bakalářské práce jsou možnosti a význam výuky výtvarné výchovy u žáků se zrakovým postižením v základním vzdělávání.

Cílem bakalářské práce je představit možnosti a význam výtvarné výchovy pro rozvoj kognitivních funkcí a motoriky horních končetin žáků mladšího školního věku se zrakovým postižením.

Praktickým záměrem je vytvoření modifikace školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) předmětové oblasti Výtvarná výchova pro speciální potřeby žáků se zrakovým postižením na 1. stupni základní školy, a to jak pro žáky slabozraké, tak pro žáky nevidomé.

Práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část je rozdělena do pěti hlavních kapitol. První kapitola je věnována definici zrakového postižení, jeho klasifikaci a členění podle stupně, typu a příčiny vzniku. Druhá kapitola pojednává o etiologii zrakového postižení. Třetí kapitola se zabývá specifiky vývoje dětí se zrakovým postižením v mladším školním věku. Konkrétně je zde popsán kognitivní vývoj dětí se zrakovým postižením v tomto věku. Zaměřuje se na zrakové, sluchové a hmatové vnímání, dále na pozornost, paměť, myšlení a řeč. Čtvrtá kapitola obsahuje možnosti základního vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Nejprve je zde pro přehlednost uvedena legislativa, raná péče a předškolní vzdělávání. Poté je velká část kapitoly věnována samotnému základnímu vzdělávání a to jak formou integrace, tak na základní škole pro zrakově postižené. Pro úplnost textu jsou zde zmíněny i základní informace o středoškolském vzdělávání. Poslední kapitola teoretické části pojednává o výtvarné výchově pro žáky se zrakovým postižením.

Praktická část obsahuje modifikaci školního vzdělávacího programu základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Jsou zde nejprve uvedeny cíle práce a metodika praktické části, jejíž součástí je popis výzkumného terénu a analýza ŠVP základní

školy. Poslední část je tvořena samotnou modifikací a jsou v ní obsaženy tabulky s původním i modifikovaným učivem a očekávanými výstupy a dále metodické doplnění zvláště pro žáky slabozraké a nevidomé.

Pro zpracování praktické části bakalářské práce byly použity kvalitativní postupy. Technikou sběru dat byla analýza dokumentů, konkrétně školních vzdělávacích programů.

Bakalářská práce je využitelná jako studijní materiál pro studenty speciální pedagogiky, speciální pedagogy a po formální úpravě i pro cílovou skupinu rodičů a žáků se zrakovým postižením. V neposlední řadě by mohla sloužit jako metodické náměty pro pedagogy na základních školách hlavního vzdělávacího proudu a žáky se zrakovým postižením s tímto typem vzdělávacích potřeb, kteří jsou v nich integrováni.

Abstract

Keywords: visual impairment, art education, elementary education, school education program, modifications

The theme of this thesis is the evaluation of the possibilities and importance of art education of pupils with visual impairment in elementary education.

The aim of the thesis is to present the possibilities and importance of art education for the development of cognitive and motor function of the upper limbs of young learners with visual disabilities.

The practical aim is to create a modified school educational program (SEP) for the subject area Art education that would address the special needs of pupils with visual impairment or blind at the first grade of primary school.

The thesis consists of theoretical and practical part. The theoretical part is divided into five main chapters. The first chapter is devoted to the definition of visual impairment, its classification and structuring by grade, type and causes. The second chapter is about the etiology of visual impairment. The third chapter deals with the specific development of children with visual impairment at school age. Specifically, the cognitive development of children this age with visual impairment is described. The focus is on the visual, auditory and tactile perception as well as attention, memory, thinking and speech. The fourth chapter describes the capabilities of the elementary education related to teaching students with visual impairments. First, the related legislation, early care and preschool education are noted. Afterwards, a large part of the chapter is devoted to elementary education either through integration or at the elementary school for the visually impaired. Basic information on secondary education is also provided for the sake of completeness. The last theoretical chapter is dedicated to the art education for pupils with visual impairment.

The practical part presents the proposed modification of elementary school education program for mainstream schools. First, the presented aims and methodology of the practical part are listed, including a description of the research and analysis of the

SEP field for elementary schools. The last part includes the modification proposal itself; the original and modified curriculum and expected outputs and methodological supplement specifically for blind and visually impaired students are presented in form of dedicated tables.

Qualitative approaches were used for the practical part of the thesis. The data were collected by an analysis of documents (specifically school education program).

The thesis is usable as a study material for students of special education, special educators, and after a formal update also for the target group of parents and pupils with visual impairments. It could serve as a methodical suggestions for teachers in primary mainstream schools and pupils with visual impairment that have such educational needs.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2016

.....

Natálie Sekyrová

Poděkování

Ráda bych poděkovala zejména paní Mgr. et Mgr. Radce Prázdny Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za její čas, trpělivost a cenné rady.

Dále děkuji své rodině a přátelům, kteří mě podporovali v průběhu celého studia.

Obsah

Úvod	11
1 Zrakové postižení	13
1.1 Klasifikace zrakového postižení	14
2 Etiologie zrakového postižení	19
3 Specifika vývoje dětí se zrakovým postižením v mladším školním věku	20
3.1 Kognitivní vývoj dětí se zrakovým postižením v mladším školním věku	20
3.1.1 Vnímání u dětí se zrakovým postižením	20
3.1.1.1 Zrakové vnímání u dětí se zrakovým postižením	21
3.1.1.2 Sluchové vnímání u dětí se zrakovým postižením	22
3.1.1.3 Hmatové vnímání u dětí se zrakovým postižením	23
3.1.2 Pozornost u dětí se zrakovým postižením	25
3.1.3 Paměť u dětí se zrakovým postižením	26
3.1.4 Myšlení u dětí se zrakovým postižením	27
3.1.5 Řeč u dětí se zrakovým postižením	28
4 Možnosti základního vzdělávání žáků se zrakovým postižením	29
4.1 Legislativní východiska	29
4.2 Raná péče	30
4.3 Předškolní vzdělávání	31
4.4 Základní vzdělávání	31
4.4.1 Integrované vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základní škole hlavního vzdělávacího proudu	32
4.4.2 Vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základní škole pro zrakově postižené	34
4.5 Středoškolské vzdělávání	35
5 Výtvarná výchova pro žáky se zrakovým postižením	37
6 Cíle práce	41
7 Metodika praktické části	42
7.1 Popis výzkumného terénu	43

7.2	Analýza ŠVP základní školy.....	43
8	Modifikace ŠVP	45
8.1	Modifikace ŠVP - 1. – 3. ročník	46
8.1.1	Metodické doplnění pro žáky slabozraké	50
8.1.2	Metodické doplnění pro žáky nevidomé	51
8.2	Modifikace ŠVP - 4. – 5. ročník	54
8.2.1	Metodické doplnění pro žáky slabozraké	58
8.2.2	Metodické doplnění pro žáky nevidomé	58
9	Závěr	61
10	Seznam použitých zdrojů.....	63
11	Seznam tabulek.....	68
12	Příloha.....	69

Seznam použitých zkratk

ČR – Česká republika

RNIB – Royal National Institute of Blind (Britská organizace nevidomých)

SEP – School education program

SPC – Speciálně pedagogické centrum

ŠVP – Školní vzdělávací program

ŠVP ZŠ – Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

WHO – World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na možnosti a význam výuky výtvarné výchovy u žáků se zrakovým postižením v základním vzdělávání. Problematika se týká zejména výuky výtvarné výchovy u žáků mladšího školního věku se zrakovým postižením v základní škole hlavního vzdělávacího proudu.

Výtvarná výchova je nedílnou součástí školních osnov. Výtvarné činnosti žáků se zrakovým postižením se zaměřují zejména na vytváření správných a přesných představ o předmětech a prostoru kolem nich. Žáci se pak během výtvarné výchovy učí své představy realizovat pomocí různých technik a materiálů a používají při tom pomůcky a potřeby odpovídající druhu a stupni jejich zrakového postižení. Velký důraz se dává na výcvik hmatového vnímání, na orientaci na ploše i v prostoru. Výtvarná tvorba může být pro žáky se zrakovým postižením prostředkem k sebevyjádření. Vždy je nutné k žákům přistupovat individuálně.

Hlavním cílem bakalářské práce bude představit možnosti a význam výtvarné výchovy pro rozvoj kognitivních funkcí a motoriky horních končetin žáků mladšího školního věku se zrakovým postižením.

Praktickým záměrem bude vytvoření modifikace ŠVP předmětové oblasti Výtvarná výchova pro speciální potřeby žáků se zrakovým postižením na 1. stupni základní školy, a to jak pro žáky slabozraké, tak pro žáky nevidomé.

K naplnění uvedených cílů budou použity kvalitativní postupy. Technikou sběru dat bude analýza dokumentů, konkrétně školních vzdělávacích programů.

Bakalářská práce bude rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část bude zpracována dle dostupných odborných zdrojů. Tato část bude rozdělena do pěti hlavních kapitol. Bude zde definováno zrakové postižení, část práce bude věnována klasifikaci, etiologii a specifikům vývoje dětí se zrakovým postižením v mladším školním věku, kde bude zaměřena na kognitivní vývoj těchto dětí. V další části budou popsány možnosti základního vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Poslední kapitola teoretické části se bude zabývat výtvarnou výchovou pro žáky se zrakovým postižením.

Praktická část bakalářské práce bude obsahovat samotnou modifikaci školního vzdělávacího programu základní školy hlavního vzdělávacího proudu, konkrétně se bude jednat o modifikované učivo a očekávané výstupy. Součástí modifikace bude také metodické doplnění pro žáky slabozraké a nevidomé. Bakalářská práce bude uzavřena závěrem, seznamem použitých zdrojů, seznamem tabulek a přílohou.

1 Zrakové postižení

Pro souvislost s vymezením tématu je nejprve nutné uvést, že za jedince se zrakovým postižením považujeme osobu, která má i po optimální korekci (např. medikamentózní, chirurgické, optické) své zrakové vady či poruchy stále problémy při zrakovém vnímání a zpracování zrakově vnímaného v běžném životě (Ludíková, 2006, s. 192).

S touto definicí souhlasí i Slowík (2007, s. 59). Ten vysvětluje, že diagnostikovat zrakové postižení určitého stupně můžeme, pokud běžná optická korekce nestačí a zraková vada způsobuje jedinci komplikace při běžných každodenních činnostech.

V odborných zdrojích nacházíme řadu definic. Dalším, kdo se zabývá zrakovým postižením, je Nováková (2006, s. 230). Ta říká, že *„Zrakové postižení znamená zpravidla pro postiženého jedince, že jeho schopnost přijímat vizuální informace je omezena, ztížena. U nevidomých osob, tj. s nejtěžší formou zrakového postižení, je tato schopnost úplně vyloučena“*.

Tato autorka také uvádí, že zraková vada ovlivňuje osobnost jedince včetně psychického a fyzického vývoje.

Podle Ludíkové (2006, s. 192 - 193) lze také zrakové vnímání definovat jako absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání. Ty mohou zapříčinit senzorickou deprivaci, která omezuje rozvoj poznávacího procesu a o které se rovněž zmiňuje i Nováková (2006, s. 230). Je tedy důležité ke každému jedinci se zrakovým postižením přistupovat individuálně.

Setkáváme se s různými měřítky a kritérii, podle kterých můžeme osoby se zrakovým postižením rozčlenit či klasifikovat. Nejčastěji jde o klasifikaci medicínskou a speciálně pedagogickou, která vychází z lékařské (Finková, 2011, s. 13).

1.1 Klasifikace zrakového postižení

Nejprve je vhodné vysvětlit, že Světová zdravotnická organizace (World Health Organization) (Archivní stránky SONS ČR, 2002) vytvořila klasifikaci zrakového postižení, kde dělí zrakové postižení na střední slabozrakost, silnou slabozrakost, těžce slabý zrak, praktickou nevidomost a úplnou nevidomost. Podle ní si jednotlivé státy vytvořily národní klasifikace. Viz příloha

Nejčastěji prezentovaným kritériem dělení osob se zrakovým postižením je stupeň zrakového postižení, kdy vycházíme ze stavu zrakové ostrosti a zachování rozsahu zorného pole (Nováková, 2006, s. 233).

Z tohoto hlediska rozlišujeme podle Ludíkové (Ludíková, 2007, s. 41):

1. *osoby nevidomé*
2. *osoby slabozraké*
3. *osoby se zbytky zraku*
4. *osoby s poruchami binokulárního vidění*

1. Osoby nevidomé

Osoby nevidomé patří do kategorie osob s nejtěžším stupněm zrakového postižení. Patří sem děti, mládež a dospělí s narušením zrakového vnímání na stupni nevidomosti (slepoty). Autorka rovněž dělí nevidomost na tři části:

a) Praktická nevidomost

U praktické nevidomosti jde o pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 včetně. Binokulární zorné pole musí být menší než 10°, ale větší než 5° kolem centrální fixace.

b) Skutečná slepota

Centrální zraková ostrost klesá pod 1/60 – světlocit. Binokulární zorné pole jde pod 5° a méně i bez porušení centrální fixace.

c) Plná slepota

Plná slepota je světlocit s chybnou projekcí až do ztráty světlocitu (Ludíková, 2007, s. 41 - 42).

Nevidomost je podle Novákové (Nováková, 2006, s. 233) „*ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 až světlocit.*“ Podle této autorky dělíme nevidomost na praktickou a totální. Praktická nevidomost je podle ní vymezena poklesem zrakové ostrosti v rozmezí $3/60 - 1/60$ včetně nebo jako poškození zorného pole, a to v intervalu 5 – 10 stupňů. O nevidomosti totální mluvíme při poklesu centrální zrakové ostrosti pod $1/60 -$ světlocit, nebo pokud se pohybujeme mezi zachovalým světlocitem s chybnou projekcí a ztrátou světlocitu.

2. Osoby slabozraké

Osoby slabozraké vymezujeme jako skupinu dětí, mládeže a dospělých, jejichž zrakové vnímání je na stupni slabozrakosti. Obecně považujeme za slabozrakost orgánové postižení obou očí, kdy má jedinec problémy v běžném životě i při optimální brýlové korekci. Pro potřeby edukace je možné rozdělit slabozraké osoby na tři základní skupiny – lehce, středně a těžce slabozraké (Ludíková, 2007, s. 43).

Definice slabozrakosti, na které se shodují Nováková (Nováková, 2006, s. 233), stejně jako Hamadová, Květoňová, Nováková (2007, s. 36), zní takto: „*Slabozrakost je charakterizována jako nevratný pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně nebo je zorné pole zúženo na 20 stupňů bilaterálně bez ohledu na centrální zrakovou ostrost.*“

Podle Hamadové, Květoňové, Novákové (2007, s. 37) se slabozrakost projevuje omezením zrakových schopností a také deformací zrakových představ. Omezena je také kognitivní činnost a vytváření sociálních vztahů. Problémy se mohou objevit i v samostatném pohybu a prostorové orientaci. Proto je důležitou speciálněpedagogickou metodou u slabozrakých reedukace zraku.

Děti slabozraké využívají ve vyučujícím procesu speciálních výukových metod a uspořádání vyučování. Pracují zrakově po omezenou dobu a často pracují se zvětšeným písmem a při zvýšeném osvětlení a využívají kompenzační optické

pomůcky, mezi které patří například různé druhy lup (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 37).

3. Osoby se zbytky zraku

Osoby se zbytky zraku jsou jedinci, jejichž zraková vada je na rozmezí praktické slepoty a těžké slabozrakosti. Zrakové schopnosti jedince jsou snižené, omezené nebo deformované. To může vést k narušení představ, a v některých případech dokonce i ke snížení grafických schopností a omezení pracovních možností. Osoby se zbytky zraku využívají tzv. dvojmetody. Tedy kombinují postupy a metody, které využívají osoby nevidomé i slabozraké (Ludíková, 2007, s. 45 - 46).

Vizus těchto lidí je sniženy v rozsahu 3/60 – 1/60 nebo je omezeno zorné pole na 5 až 10 stupňů kolem centrální fixace. Zraková vada může být ustálená, někdy dochází ke zlepšení, ale i ke zhoršení. Pokud využívají osoby se zbytky zraku brýlovou korekci, mohou rozpoznat prsty těsně před očima a mohou být také schopny s pomocí optických pomůcek číst plakátové písmo. Důležité pro žáky se zbytky zraku je osvojení si technik čtení a psaní, kterými jsou zvětšený černotisk a Braillovo písmo. S touto zrakovou vadou souvisí i obtíže při prostorové orientaci, kvůli čemuž většinou využívají děti se zbytky zraku bílou hůl. Jedince s touto vadou můžeme rozdělit do dvou skupin. V první skupině jsou jedinci, kterým více vyhovuje způsob poznávání nevidomých, tedy spíše využívání kompenzačních smyslů. Druhá skupina se snaží využívat více postižený smysl a přibližují se tím ke způsobu poznávání vidomých (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 38).

4. Osoby s poruchami binokulárního vidění

U osob s poruchami binokulárního vidění nejsou oči schopny sledovat viděný obraz současně. Jedná se o funkční poruchy a dělí se na tupozrakost a šilhavost (Kelnarová, Matějková, 2014, s. 82).

Tupozrakost (amblyopie) znamená výrazně snížení zrakové ostrosti různého stupně, přičemž vzhled oka je normální (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 40).

Šilhavost (strabismus) je porucha rovnovážného postavení očí. Místo toho, aby obě oči hleděly rovnoběžně, se jedno odchyluje (Nováková, 2006, s. 235).

Jednou z disciplín speciální pedagogiky je oftalmopedie, která se zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem osob se zrakovým postižením (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 9).

V rámci tohoto oboru vymezujeme dle Květoňové – Švecové (1998, s. 115) několik typů zrakových vad. Do typů zrakových vad patří ztráta zrakové ostrosti, postižení šíře zorného pole, okulomotorické problémy a obtíže se zpracováním zrakových informací. Dítě se zrakovým postižením může mít problémy v několika z těchto oblastí najednou.

Květoňová – Švecová (1998, s. 115) dále podrobněji popisuje jednotlivé typy zrakových vad. Dítě se ztrátou zrakové ostrosti má obtíže s rozlišováním detailů, nevidí zřetelně, což ale nemusí mít vliv na identifikaci velkých předmětů. Žádné dítě nemá naprosto totožné poškození zraku. Měření zrakové ostrosti, které se nejčastěji provádí pomocí Snellenových optotypů, je právě u dětí s vícečetným poškozením poměrně obtížné. Pokud nehledíme na úplnou přesnost, můžeme do velké míry zjistit, co je dítě schopno vidět využitím pozorování a experimentování.

U postižení zorného pole jde o omezení prostoru, který dítě vidí. V tomto případě se nemusí projevit omezení zrakové ostrosti, ale dítě může mít potíže s rozlišováním barev. Také se může zhoršovat vidění za šera a adaptace na změnu osvětlení (Květoňová – Švecová, 1998, s. 115 - 116).

Okulomotorické poruchy mohou nastat při špatné koordinaci pohybu očí. Dítěti dělá potíže používání obou očí. Nejprve předmět sleduje jedním okem, a poté druhým. Při této poruše se jedno oko může stáčet dovnitř, druhé zevně, nebo se obě oči asymetricky stácejí dovnitř. Dětem dělá potíže uchopování předmětů a přesně mířené pohyby. V některých případech se projeví i nystagmus (rytmické, trhavé mimovolní pohyby očí), který ovšem nepatří mezi poruchy koordinace očních svalů (Květoňová – Švecová, 1998, s. 116).

Děti s kortikálním postižením zraku neboli korovou slepotou mají problémy se zpracováním zrakových podnětů. Nedokáží interpretovat zrakové informace a spojit je s ostatními smyslovými vjemy při vytváření zrakového obrazu. Tyto problémy jsou

spojené s poškozením zrakových center v mozkové kůře. Sítnice ani zrakový nerv nejsou poškozené (Květoňová – Švecová, 1998, s. 116).

Další dělení může být podle příčiny vzniku zrakové vady. V tomto případě určujeme, zda porucha zasahuje zrakový orgán jako celek či jeho části, nebo zda oslabuje jeho výkon. Vady se proto dělí na orgánové a funkční (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 36).

Dle Kelnarové a Matějkové můžeme zrakové vady dělit i podle doby vzniku na vrozené a získané (Kelnarová, Matějková, 2014, s. 81).

Je třeba zmínit, že diagnostika zrakového postižení může proběhnout již v období těhotenství, pokud je na ultrazvukovém vyšetření zjištěn nestandardní vývoj očí. Někdy se rodiče musí připravit na případné postižení dítěte na základě genetického zatížení rodiny. Ve většině případů se ale odchylky od běžného vývoje zjišťují až později (Kochová, Schaeferová, 2015, s. 28).

Existuje několik příznaků, které mohou ukazovat na zrakovou vadu. Je zapotřebí všimnout si především vzhledu očí a chování dítěte při různých aktivitách. Kromě vzhledu očí si musíme všimnout jejich pohybů a patologických změn. Tím máme na mysli například šilhání dítěte, nebo to, že oči nejsou v rovnovážném postavení či nejsou symetrické. Může jít o různou velikost očí, barvu nebo tvar. Mohou se objevovat zarudlé oči nebo víčka, povlak na víčkách a řasách (Květoňová – Švecová, 1998, s. 116 - 117).

2 Etiologie zrakového postižení

I přesto, že neexistuje přesná statistika o počtech osob se zrakovým postižením, Britská organizace nevidomých RNIB (Royal National Institute of Blind) odhaduje, že by v České republice mohlo jít o přibližně až 150 000 osob (Finková, 2011, s. 13).

Někteří autoři jako např. Hamadová, Květoňová, Nováková (2007, s. 24) ve svých publikacích uvádí, že počet osob se zrakovým postižením se pohybuje spíše kolem 60 000 až 100 000.

Podle této autorky je pro vznik zrakových vad velmi důležitá doba, kdy vznikly. Mluvíme o tedy o příčinách vzniku, které dělíme na prenatální, perinatální, postnatální a získané (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 24).

U prenatálních příčin hraje velkou roli dědičnost. Endogenní (dědičné) příčiny tvoří přibližně 20 % vrozených vad, mezi které řadíme např. těžkou krátkozrakost, astigmatismus, vrozený glaukom, vrozený šedý zákal a další (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 25).

Mezi exogenní vlivy patří mechanické, fyzikální, chemické noxy nebo třeba poruchy výživy a metabolismu matky (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 25). Působení těchto činitelů v průběhu těhotenství, při porodu nebo i v časném období po něm může zapříčinit při rizikovém stavu nedonošenců vznik retinopatie nedonošených (ROP) a je při něm také zvýšené riziko kombinovaného postižení (Nováková, 2006, s. 235).

Získané vady bývají následkem působení celkových chorob, kam patří např. diabetes, revmatická onemocnění, anginy, tuberkulóza nebo roztroušená skleróza. Pokles zrakové ostrosti se objevuje po 45. roce věku a jeho příčinou bývá skleróza oční čočky, tedy presbyopie. Ztrátu zraku může také způsobit kdykoli během života úraz (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 25).

3 Specifika vývoje dětí se zrakovým postižením v mladším školním věku

Jako mladší školní období se označuje zpravidla doba od 6-7 let do 11-12 let, tedy doba, kdy dítě vstupuje do školy až po první známky pohlavního dospívání, které doprovází psychické projevy. Někdy se hovoří jen o školním věku, ale je důležité zmínit, že povinná školní docházka trvá i v období pubescence. Toto období nazýváme také starší školní věk (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117).

3.1 Kognitivní vývoj dětí se zrakovým postižením v mladším školním věku

3.1.1 Vnímání u dětí se zrakovým postižením

Vnímání hraje v lidském životě důležitou roli. Právě prostřednictvím smyslů poznáváme svět. Jejich možnosti a omezení určují, co ze světa pro nás bude přístupné a co ne. Vnímání je inspirací pro myšlení a zdrojem bezprostřední zkušenosti a informací o světě kolem nás (Šikl, 2012, s. 10 – 11).

Právě proto má rozvoj vnímání na počátku školního věku prvořadý význam. Je základem dětského poznávání. Žák se učí samostatně plánovat vnímání, a tím rozvíjí vlastní pozorovací schopnosti. Diagnosticky můžeme také využívat paralelních změn v dětské kresbě, tedy toho, že dítě postupně zachycuje čím dál více detailů v lepší proporcionalitě (Valentová, 1992, s. 81).

U dětí se zrakovým postižením dochází v kognitivním vývoji k obtížím spočívajícím zejména v nedostatečném rozpoznání předmětů, které jsou základem pro získávání co nejvíce informací z okolí (Madlener, 1999, s. 48).

Úroveň vnímání je závislá nejen na zrakové ostrosti a rozsahu zorného pole, ale významné omezení může přinést i jakékoli poškození centrální nervové soustavy. Zde se nejčastěji jedná o lehkou mozkovou dysfunkci (Vágnerová, 1995, s. 115).

Podle Hamadové, Květoňové, Novákové (2007, s. 61 – 62) není zrak jediným smyslem, který správně odráží okolní svět, ale získáváme díky němu nejvíce autentické vjemy předmětů. Proto klademe velký důraz na využívání zbylého vidění, a to buď formou zrakové stimulace v raném a předškolním věku, nebo formou reedukace zraku ve školním a dospělém věku.

K utvoření dostatečné představy o světě přispívá dle Růžičkové a Vítové (Růžičková, Vítová, 2014, s. 28) poznávání dějů, které souvisí s vlastním organismem, dále poznávání objektů, vlastností prostředí a vztahů mezi nimi, změn a pohybu.

Snažíme se také kompenzovat zrak dalšími smysly. Rozvíjíme sluchové a hmatové vnímání, posilujeme čich a chuť a dovednosti potřebné pro prostorovou orientaci a samostatný pohyb (Keblová, 2001, s. 22).

3.1.1.1 Zrakové vnímání u dětí se zrakovým postižením

Zrakové vnímání můžeme vymezit jako komplexní proces zpracování a interpretace podnětové informace (Šikl, 2012, s. 16).

Dle Hamadové, Květoňové, Novákové (2007, s. 62) se zrakové vnímání osob se zbytky zraku a osob slabozrakých liší od vnímání osob vidících stupněm úplnosti, přesnosti a rychlosti zobrazení a zúžením a deformací zorného pole, přičemž rychlost a správnost zrakového vnímání závisí na stupni postižení zrakové ostrosti, na stavu zorného pole a také schopnosti barvocitu.

Zrakové vnímání je tedy spolu s vytvářením zrakových představ závislé na zdravém zraku a jeho funkcích. Z hlediska adekvátního vnímání zrakových podnětů je postižení kterékoli z částí zraku chápáno jako primární postižení, za sekundární postižení, které je do určité míry závislé na primárním postižení, považujeme postižení funkcí vyvíjejících se souvisle a souběžně na úrovni zrakového analyzátoru, na zpracování zrakových podnětů a získávání přívodu (Štréblova, 2002, s. 10).

Působením mnoha faktorů jako jsou velikost a složitost objektů, stav osvětlení nebo únava, se rychlost zrakového vnímání mění. Osoby se zbytky zraku a slabozraké osoby špatně poznávají při zrakovém vnímání předměty, které znají, a nedostatečně rozlišují či

vůbec nerozlišují objekty, které jsou nejen podobné, ale i velmi rozdílné (Nováková, 2006, s. 239).

Jak jsem již dříve zmínila, těžké zrakové postižení, případně úplná nevidomost mohou vytvářet senzoričnou deprivaci. Dítě s takovýmto postižením přijímá menší počet podnětů, má méně zkušeností a informace přijímané zrakem mohou chybět úplně. Rozsah jeho vnímání je tedy užší a kvalitativně odlišný, protože u něj převládají jiné smyslové podněty, převážně sluchové a hmatové. Omezené množství podnětů může vést v případě, že dítě není stimulováno jiným způsobem, až ke snížení celkové aktivační úrovně dítěte. Jeho neschopnost rychle a pohodlně vnímat prostor má za následek omezení samostatného pohybu dítěte (Keblová, 1998, s. 11).

Za velmi důležitou funkci zraku také považujeme rozeznávání barev, tedy chromatické vidění. To se vyvinulo kvůli přizpůsobení oka na působení slunečního světla. Normální rozeznávání barev má vliv na co nejpřesnější odraz skutečnosti a bývá spojeno s emocionálním prožitkem (Litvak, 1979, s. 55).

3.1.1.2 Sluchové vnímání u dětí se zrakovým postižením

Sluchem přijímáme až patnáct procent všech informací z okolního prostředí (Keblová, 1999a, s. 5).

Sluchové vnímání je důležitý způsob kompenzace získávání informací u dětí se zrakovým postižením (Nováková, 2006, s. 239).

Dle Požára (2000, s. 49) hraje sluchové vnímání mimořádně důležitou roli hlavně v procesech zprostředkovaného poznávání, v prostorové a sociální orientaci.

Dítě se zrakovým postižením se musí naučit využívat svůj sluch mnohem lépe než dítě, které přijímá zrakové informace. Výsledkem aktivnějšího využívání sluchového analyzátoru se dítě postupně stává citlivější k okolním zvukům, ale není pravda, že by děti se zrakovým postižením měly vrozenou lepší schopnost sluchového vnímání. U dětí s těžkým zrakovým postižením je pro orientaci v prostoru důležitá schopnost lokalizace zvuku v prostoru a celková úroveň sluchové paměti (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 62).

U dětí se zrakovým postižením se tedy musíme co nejdříve zaměřit na systematické rozvíjení schopnosti sluchového vnímání. Zaměřujeme se na oblast osvojení sluchových dovedností, rozvoj sluchové paměti, výchovu k uvědomělé sluchové pozornosti a osvojení specifických kritérií, důležitých pro hodnocení projevů okolního světa, která se liší od kritérií dětí bez zrakového postižení (Keblová, 1999a, s. 5).

Keblová (1999a, s. 6) také uvádí, že dítě se zrakovým postižením by se mělo naučit sledovat rozhovor, rozeznávat, co se říká, a zároveň pochopit hlavní myšlenku, dále eliminovat šumy, poznat odkud hlas přichází a či je to hlas. Později se podle hlasitosti učí poznávat vzdálenost osob či předmětů a podle barvy řeči odhadnout náladu, u starších dětí někdy i povahu člověka.

Pro děti se zrakovým postižením bývá nepřímé vnímání sluchem mnohdy výhodnější než vnímání hmatem, protože získávají informaci potřebné pro orientaci v prostoru rychleji a z větší vzdálenosti. K sluchovému vnímání prostoru můžeme využívat přímý zvuk, například hlasy a zvuky v přírodě, kroky, zvuky či šelesty nebo ozvěnu. U ozvěny se zvukové vlny šíří prostorem a odrážejí se od předmětů v okolí. Tím vznikají zvuky nepřímé (Keblová, 1999a, s. 6 – 7).

3.1.1.3 Hmatové vnímání u dětí se zrakovým postižením

Hmatové vnímání je kompenzačním prostředkem bezprostředního poznávání okolního světa, které uplatňujeme u osob nevidomých i u osob se zbytky zraku. Hmatové vnímání je kvalitativně i kvantitativně odlišné od zrakového vnímání. Probíhá totiž postupně od částí k celku, protože větší předměty nelze vnímat najednou. Způsob poznávání pomocí hmatu je časově náročnější, únavnější a je k tomu potřeba účast psychických procesů, mezi které můžeme zařadit koncentraci pozornosti, paměť a myšlení (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 62).

Dle Keblové (1998, s. 12) je zrakové vnímání na rozdíl od hmatového vnímání komplexní, rychlejší, spontánní a dá se realizovat i bez přímého kontaktu. Navíc hmatem nemůžeme vnímat barvy.

Tato autorka ale také uvádí, že osoby s těžkým zrakovým postižením poznávají okolní svět hlavně prostřednictvím hmatu a že hmatové vjemy jsou stále přesnější než informace, které získáváme sluchem (Keblová, 1999b, s. 4).

Prostor hmatového vnímání, který nazýváme haptický prostor, je ohraničen rozpaženými rukama (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 62).

Hmatové vnímání můžeme rozdělit na tři formy – pasivní, aktivní a zprostředkované (Keblová, 1999b, s. 5 – 6).

Pasivní hmatové vnímání realizujeme za relativního klidu pokožky a zkoumaného předmětu. Při tom vznikají jako výsledek doteku vjemy, které odrážejí fyzikální vlastnosti předmětu, například tvar či velikost. Celková představa vzniká jen, pokud jde o předmět, který jsme již dříve poznávali a při doteku si ho tak vybavíme (Venclová, 2004, s. 14).

Aktivní hmatové vnímání neboli haptika vzniká jako výsledek pohybu ruky po objektu společnou činností kožně mechanického a pohybového analyzátoru a je základem smyslového poznání a prostorové orientace nevidomých osob. Poskytuje také informace o vlastnostech předmětu i o jeho obrysu nebo tvaru, vytváří tedy o něm komplexní představu (Keblová, 1999b, s. 6).

Zprostředkované (instrumentální) hmatové vnímání probíhá za pomoci nějakého nástroje nebo jednotlivých částí těla. Při zkoumání předmětů a okolního prostředí využíváme tedy například bílou hůl pro orientaci v terénu, rty či jazyk, ale patří sem i ohmatávání reliéfu podrážkou obuvi nebo ohmatávání pomocí protéz, a tím rozšiřuje haptický prostor ruky. Zprostředkovaným hmatovým vnímáním získáváme stejně jako při bezprostředním všechny vlastnosti předmětu, kromě jeho teploty (Keblová, 1999b, s. 6).

Při hmatovém vnímání můžeme využívat jednu nebo i obě ruce současně. Při používání obou rukou je výhoda, že činnost probíhá rychleji a odráží fyzikální i prostorové vlastnosti jednoho, ale i několika objektů najednou a ukazuje i jejich vzájemné vztahy. Komplexní schopnost orientace se vyvíjí postupně. Větší zkušenosti má samozřejmě osoba se zrakovým postižením, ke kterému došlo již v raném věku, než osoba, u které k poškození či ztrátě zraku došlo později (Keblová, 1999b, s. 6 - 7).

Důležité je dávat dítěti se zrakovým postižením dostatek podnětů k rozvíjení jeho schopností. Během celé školní docházky se hmat procvičuje, zejména ve výtvarné výchově a pracovním vyučování. Rozsah hmatových dovedností závisí na stupni zrakové vady a individuálních dispozicích (Keblová, 1999b, s. 11).

Keblová (1999b, s. 14 - 15) rovněž uvádí, že děti s těžkým zrakovým postižením a děti nevidomé se seznamují s reliéfním zobrazením objektů, kdy reliéf je jen symbolickým zobrazením předmětu a je pochopitelným pouze při doplnění verbální interpretace. Děti tak však získávají základní hmatové zkušenosti a dovednosti, které jsou využitelné při nácvičce čtení textů napsaných Braillovým písmem. Braillovo bodové písmo je speciální systém šesti bodů, které jsou reliéfně raženy do papíru. Má 63 možných bodových kombinací a umožňuje záznam všech písmen, interpunkčních znamének a číslic. Písmo se čte konečky prstů a nejčastěji se používá ukazovák.

K psaní bodového písma využíváme Pichtův psací stroj, pražskou tabulku a také psaní na počítači, kdy pomocí speciálního softwaru můžeme transformovat běžný černotisk do podoby bodového písma a pomocí speciální tiskárny si text i v reliéfní podobě vytisknout (Finková, 2011, s. 26).

3.1.2 Pozornost u dětí se zrakovým postižením

Pozornost zejména u malých dětí se zrakovým postižením bývá podle Balunové, Heřmánkové a Ludíkové (2001, s. 9 – 10) značně kolísavá. Dítě udržuje pozornost hlavně na základě sluchových vjemů, a proto je její udržení namáhavé. Pro děti se zrakovým postižením je typická absence mimiky, která je pro děti bez zrakového postižení charakteristická. Na rozdíl od nich zůstává dítě se zrakovým postižením v póze napomáhající nejzřetelnějšímu sluchovému vnímání a výraz obličeje zůstává v takové chvíli podobný masce.

Dle Litvaka (1979, s. 41) nemá pozornost vlastní obsah, ale projevuje se uvnitř různých psychických procesů. Je pro ni také charakteristická řada vlastností, například obsah, stálost, koncentrovanost či odpoutávání, která sice má u dětí se zrakovým

postižením určitá specifika, ale jejich formování se řídí stejnými zákonitostmi jako u dětí bez zrakového postižení.

3.1.3 Paměť u dětí se zrakovým postižením

Paměť můžeme dle Litvaka (1979, s. 126) chápat jako souhrn procesů zapamatování, uchování zapamatovaného a zapominání, znovupoznávání a reprodukce.

Pro děti s těžkým zrakovým postižením má paměť mnohem větší význam než pro děti bez zrakového postižení. Zejména děti nevidomé, které získávají informace obtížněji, jsou více odkázány na uchování různých informací, například při hmatovém poznávání. Proto je motivace těchto dětí k zapamatování velmi vysoká (Keblová, 1998, s. 14). Ale objem paměti a rychlost zapamatování jsou u dětí se zrakovým postižením velmi individuální (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 10).

Během života dochází u dětí se zrakovým postižením ke kompenzačnímu rozvoji především sluchové paměti a již ve školním věku bývá jejich mechanická verbální paměť lepší než u dětí bez zrakového postižení, protože ty na ni nejsou tolik odkázány (Keblová, 1998, s. 14).

V souvislosti s tím dodává Litvak (1979, s. 129 - 131), že s přibývajícím věkem dítěte se zároveň zvyšuje množství zapamatovaného materiálu, dále také rychlost zapamatování a uvědomělé zapamatování převažuje nad mechanickým. Za nejdůležitější podmínku úspěšného zapamatování, stejně jako uchování a reprodukce považujeme vlastnosti a charakter materiálu.

Paměť má významnou roli i při orientaci v prostředí, zejména u dětí nevidomých je důležité zafixovat si opěrné body v prostředí, ve kterém žije (Keblová, 1998, s. 14).

Autorka dále vysvětluje, že pro psychický vývoj dětí, u kterých došlo ke zrakovému postižení později, jsou velmi důležité zachované zrakové představy. Tyto paměťové představy ale postupně ztrácejí přesnost, protože nejsou posilovány novými vjemy. I přesto mají však stále v poznávací i emoční oblasti svoji funkci (Keblová, 1998, s. 14).

3.1.4 Myšlení u dětí se zrakovým postižením

Podle Hamadové, Květoňové, Novákové (2007, s. 62 – 63) můžeme proces myšlení chápat jako zprostředkovaný poznávací proces, který je založený na zkušenostech. Myšlení dětí se zrakovým postižením má svá specifika kvůli omezení smyslových zkušeností a následnému zpomalení v intelektovém vývoji. Větší odlišnosti nacházíme převážně u dětí nevidomých.

Jak dodává Požár (2000, s. 77), děti narozené jako nevidomé mají problémy hlavně v oblasti srovnávání a přirovnávání předmětů, v identifikaci předmětů se shodnými znaky a vlastnostmi a v zevšeobecnování.

Rozvoj myšlení je u dětí se zrakovým postižením ve velké míře spojen s rozvojem řeči. Poznávání zde totiž probíhá hlavně zprostředkovaně za pomoci verbalizace (Keblová, 1998, s. 14).

Jestliže je mentální vývoj dítěte v normě, v době nástupu do školy přechází do stadia konkrétních logických operací. Dítě začíná logicky myslet, dokáže se tedy při hodnocení vnímaných objektů řídit jednoduchou logikou. Dítě se zrakovým postižením má ztížený přechod na tuto vývojovou fázi právě kvůli omezeným možnostem aktuálního vnímání různých podob reality. Musí se postupně naučit, že vše může mít více podob, které se mění, což je pro něj obtížné, protože tyto podoby nevidí. Hůře tedy rozeznává, co mají společného a v čem jsou rozdílné. Tuto informaci přijímá spíše na verbální úrovni. Vlastní zkušenost není v tomto případě příliš nápomocná, a dítě tak informaci pouze akceptuje (Vágnerová, 1995, s. 116).

Tato autorka také objasňuje další vývoj v myšlení, kdy dítě získává schopnost porozumět transformacím. Tato schopnost je projevem decentrace myšlení. Dítě se zrakovým postižením tedy ví, že realita může vypadat různě, a už se nenechá vždy oklamat jevovou stránkou, zároveň se omezuje subjektivní zkreslování skutečnosti. To znamená, že si realitu již neupravuje podle svých potřeb a fantazie a začíná si uvědomovat, že vlastní vjemy mohou být nepřesné. Také má stále větší tendenci přijímat verbální informace, které bývají jasnější a nevyžadují tolik úsilí jako zrakové vnímání. Postupně aktuální poznávání nejbližšího okolí, kde dominují zrakové funkce,

ztrácí význam. Děti se zrakovým postižením jsou tak čím dál méně znevýhodňovány a mohou již uplatnit svou zkušenost či pojmy, které si časem osvojily. Další vývoj rozumových schopností tuto nezávislost stále více podporuje, a pokud mají normální inteligenci a také podnětné rodinné prostředí, není v jejich myšlení nic, co by bránilo přiměřenému zvládnutí školních nároků (Vágnerová, 1995, s. 116 – 117).

3.1.5 Řeč u dětí se zrakovým postižením

Řeč má zejména pro děti s těžkým zrakovým postižením velký význam. Můžeme u nich mluvit o kompenzačním významu řeči a jazyka. V některých případech můžeme dokonce pozorovat až extrém, který nazýváme verbalismus nevidomých, kdy děti nevidomé používají mnoho slov a pojmů, u kterých ale nerozumí obsahu vůbec, nebo jen velmi málo (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 63).

Protože řeč do určité míry zastupuje smyslovou zkušenost, pomáhá přiměřenému rozvoji poznávacích procesů. Dítě se zrakovým postižením získává velké množství informací prostřednictvím slovního vysvětlení spolu se smyslovými vjemy, které jsou pro něj dostupné (Keblová, 1998, s. 15). Informace získané pomocí řeči využívá hlavně k navázání a udržení kontaktu s okolním světem (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 9).

4 Možnosti základního vzdělávání žáků se zrakovým postižením

4.1 Legislativní východiska

Legislativně je v České republice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zakotveno v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (Česko, Zákon č. 561/2004).

Dalším důležitým dokumentem pro vzdělávání těchto žáků je Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů (Česko, Vyhláška č. 73/2005).

Pedagogickým dokumentem pro všechny typy vzdělávání (předškolní, základní, středoškolské) je rámcový vzdělávací program. Ten charakterizuje vzdělávání, jeho cíle, vymezuje klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, délku a povinný obsah vzdělávání a také podmínky, podle kterých se vytváří školní vzdělávací programy (Novohradská, 2009, s. 62).

Klíčovými kompetencemi pro základní vzdělávání jsou kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, kompetence občanské a také pracovní (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 89).

Vzdělávací oblasti, do nichž je rozdělen vzdělávací obsah základního vzdělávání, jsou uvedeny v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (Rámcový vzdělávací program, 2013).

Jedná se o:

- Jazyk a jazyková komunikace (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk*)
- Matematika a její aplikace (*Matematika a její aplikace*)
- Informační a komunikační technologie (*Informační a komunikační technologie*)

- Člověk a jeho svět (*Člověk a jeho svět*)
- Člověk a společnost (*Dějepis, Výchova k občanství*)
- Člověk a příroda (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
- Umění a kultura (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)
- Člověk a zdraví (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)
- Člověk a svět práce (*Člověk a svět práce*)

4.2 Raná péče

Na počátku procesu vzdělávání žáků se zrakovým postižením stojí raná péče. I přesto, že nepatří do stejného resortu, je důležité ji zmínit, protože zastává důležitou funkci ve vývoji dítěte se zrakovým postižením.

Raná péče patří do resortu Ministerstva práce a sociálních věcí ČR. Jde o sociální službu, kterou poskytují Střediska rané péče a která spadá do Zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů (Růžičková, 2007, s. 72).

Služba je terénní, to znamená, že poradci rané péče přijíždějí pravidelně za rodinou domů. Rodiče sami o ni žádají a o jejím poskytování je s nimi sepsána dohoda. Provází rodinu od okamžiku zjištění zrakové vady až maximálně do sedmi let věku dítěte. Jelikož je realizována v dobře známém prostředí, je dítě schopné lépe reagovat na nabízenou stimulaci. Poradce může například doporučit, popřípadě i půjčit potřebné pomůcky a hračky, navrhuje vhodnou podporu vývoje dítěte, informuje rodiče o jejich právech a nárocích v sociální i zdravotní oblasti a poskytuje jim psychickou podporu a poradenství při zvládnání obtížných situací. Dále také zprostředkovává kontakty na další odborníky, služby či zařízení (Kochová, Schaeferová, 2015, s. 158).

Kochová a Schaeferová (Kochová, Schaeferová, 2015, s. 158 - 160) dále zdůrazňují, že je velice důležité začít s odbornou podporou rodiny v co nejučtější věku dítěte, protože vývoj zraku lze právě v prvních letech dítěte nejvíce podpořit. Raná péče se vždy přizpůsobuje potřebám klientů a usiluje o to, aby rodina nacházela jistotu

v samostatném rozhodování nejen o možnostech svých i svého dítěte, ale i ve způsobech péče o dítě.

4.3 Předškolní vzdělávání

Před započítáním povinného základního vzdělávání mají děti možnost navštěvovat mateřskou školu. Tuto příležitost v dnešní době většina dětí využije, obvykle alespoň na jeden rok před nástupem do školy (Kochová, Schaeferová, 2015, s. 161).

Rodiče s dítětem se zrakovým postižením si v rámci předškolního vzdělávání mohou vybrat mezi mateřskou školou pro zrakově postižené, třídou pro zrakově postižené při mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu formou skupinové integrace a zařazením do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu formou individuální integrace (Novohradská, 2009, s. 62 – 63).

Je důležité uvědomit si, že každá forma má své výhody i nevýhody, které je třeba pečlivě zvážit a zjistit, která varianta je pro dítě se zrakovým postižením nejvhodnější (Kochová, Schaeferová, 2015, s. 161).

Obsah vzdělávání mateřské školy vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Hlavním úkolem mateřských škol pro zrakově postižené je pomocí cíleného výcviku specifických dovedností co nejlépe připravit děti se zrakovým postižením na školní docházku (Novohradská, 2009, s. 63). Dále nelze v souvislosti s předškolním vzděláváním opomenout Vyhlášku č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (Česko, Vyhláška č. 14/2005).

4.4 Základní vzdělávání

Nástup do školy je podle Vágnerové (1995, s. 111 - 112) chápán jako důležitý sociální mezník, kdy dítě získává větší sociální prestiž a může fungovat i jako potvrzení určité úrovně normality.

V České republice je povinná školní docházka povinná pro každého bez výjimky a pracuje se podle Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Růžičková, 2007, s. 84).

Dalším důležitým legislativním dokumentem je Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů (Česko, Vyhláška č. 48/2005).

Rodiče dětí se zrakovým postižením se rozhodují, kdy a do kterého školského zařízení své dítě umístí. K tomu je potřeba správná diagnostika školní zralosti dítěte (Hamadová, 2006, s. 253).

Jak uvádí Hamadová, Květoňová a Nováková (2007, s. 99 – 100), mezi důležitá hlediska pro optimální výběr patří složky školní zralosti (rozumová, tělesná a sociální), osobnostní rysy dítěte s postižením, tedy jejich flexibilita či schopnost komunikace. Spadá sem také materiální i personální vybavení dané školy, umístění školy, vyrovnání se dítěte se svým zrakovým postižením a druh a stupeň postižení.

4.4.1 Integrované vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základní škole hlavního vzdělávacího proudu

Jednou z forem vzdělávání je vzdělávání žáků formou integrace. Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, rozlišujeme dva druhy integrovaného vzdělávání – vzdělávání formou individuální integrace, která je u nás častější, a formou skupinové integrace (Růžičková, 2007, s. 78).

V rámci jedné třídy základní školy hlavního vzdělávacího proudu může být individuálně integrováno maximálně pět žáků se zdravotním postižením (Finková, 2011, s. 90).

Skupinová integrace probíhá ve skupině, třídě nebo oddělení pro žáky se zrakovým postižením zřízené při základní škole hlavního vzdělávacího proudu nebo také ve speciální škole, která je zřízena pro žáky s jiným druhem postižení (Finková, 2011, s.

90). Školní integrace může, jak dodává Růžičková a Vítová (2014, s. 64), probíhat od 1. ročníku, nebo případně od 2. stupně základní školy.

O přijetí žáka se zrakovým postižením do základní školy hlavního vzdělávacího proudu vždy rozhoduje ředitel školy, který se řídí Vyhláškou č. 73/2005 Sb., se souhlasem zákonného zástupce žáka a na doporučení školského poradenského zařízení, konkrétně speciálně pedagogického centra pro žáky se zrakovým postižením (Novohradská, 2009, s. 65). Podle této vyhlášky je pro žáka vypracován individuální vzdělávací plán, který je dvakrát ročně vyhodnocován (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 101).

Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy a ze závěrů speciálně pedagogického vyšetření či psychologického vyšetření, které provedlo školské poradenské zařízení, přičemž se bere v úvahu doporučení praktického lékaře nebo dalších odborníků a samozřejmě také vyjádření zákonných zástupců žáka. Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka a obsahuje například: údaje o obsahu a rozsahu výuky a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické a psychologické péče, cíl vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob zadávání a plnění úkolů, seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření nebo třeba vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka (Finková, 2011, s. 90 – 91).

Odborníci ze speciálně pedagogického centra zajišťují optimální průběh celého vzdělávacího procesu. Poskytují rady, doporučení a instrukce pro úpravu prostředí nebo výuky nejen žákům, ale i rodičům či pedagogům. Škola hlavního vzdělávacího proudu nebývá tolik vybavena speciálními pomůckami jako škola pro zrakově postižené, je tedy nutné informovat učitele o postižení a potřebách žáka. Vzhledem k potřebám žáků se zrakovým postižením jsou jak v procesu edukace, tak v integrovaném vzdělávání zařazeny předměty speciální péče. Mezi ně patří například prostorová orientace a samostatný pohyb žáků se zrakovým postižením, zraková stimulace, speciální příprava psaní a čtení bodového písma či tyflopédická péče, do které řadíme například práci s kompenzačními pomůckami (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 100 – 101).

Hamadová, Květoňová, Nováková (2007, s. 101) dále zdůrazňují důležitost týmové práce učitelů, kteří by vždy měli být dostatečně informováni o postižení dítěte, o jeho schopnostech a dovednostech, a žáků s postižením, kteří by již od začátku měli být schopni říct, co zvládají a co potřebují pro výuku. Stejně tak je důležité informovat spolužáky. Významnou roli hrají také rodiče, kteří se podílejí i na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, a další odborníci jako například pracovníci speciálněpedagogického centra, kteří se podílí na podpoře žáka se zrakovým postižením.

Činnost speciálně pedagogických center je zakotvena ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (Česko, Vyhláška č. 72/2005).

4.4.2 Vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základní škole pro zrakově postižené

Druhou z forem vzdělávání, kterou si mohou rodiče dítěte se zrakovým postižením vybrat v případě, že jim nevyhovuje integrované vzdělávání, je vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole pro zrakově postižené (Novohradská, 2009, s. 66).

Tato autorka dále uvádí, že vzdělávání v tomto typu škol probíhá podle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) a samozřejmě také podle již zmíněné Vyhlášky č. 73/2005 Sb. (Novohradská, 2009, s. 67). V této vyhlášce se můžeme dočíst, že speciální vzdělávání je poskytováno žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou zjišťovány na základě speciálně pedagogického či psychologického vyšetření. Zařazení žáka se zdravotním postižením opět provádí ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce a na doporučení školského poradenského zařízení (Finková, 2011, s. 92).

Vyhláška č. 73/2005 Sb. je důležitá i z hlediska omezení počtu žáků ve třídě pro žáky se zdravotním postižením. V těchto třídách může být minimálně 6 a maximálně 14 žáků. Tyto počty se dále snižují v případě žáků s těžkým zdravotním postižením,

například i třídy dětí s hluchoslepotou na minimálně 4 a maximálně 6 žáků (Finková, 2011, s. 92).

Školní vzdělávací program škol pro zrakově postižené obsahuje nabídku speciální podpory žáků se zrakovým postižením (Novohradská, 2009, s. 67). Podle Hamadové, Květoňové, Novákové (2007, s. 100) tam patří předměty speciální péče, předměty psaní na počítači a práce na počítači, volitelné předměty a nepovinné předměty nad rámec týdenní hodinové dotace. Volitelné předměty mohou být například práce s elektronickými kompenzačními pomůckami, druhý cizí jazyk, cvičení v českém jazyce či matematice a další. Mezi nepovinné předměty můžeme zařadit hru na hudební nástroj, hudební nauku, dramatickou výchovu nebo třeba náboženství.

Výhodou vzdělávání na základní škole pro zrakově postižené je kvalitní technické zázemí. Školy jsou vybaveny kompenzačními, optickými i didaktickými pomůckami, úpravou prostředí pro pohyb žáků se zrakovým postižením a samozřejmě důležitou součástí je tým informovaných a způsobilých pedagogů a personálu, kteří znají speciální metody a postupy důležité při výuce těchto žáků. Nevýhodou mohou být omezené kontakty s jedinci bez postižení, což může vést k problémům se začleňováním (Novohradská, 2009, s. 67).

Novohradská (Novohradská, 2009, s. 67) také ve své publikaci píše o možnosti žáků uplatnit se ve výtvarných kroužcích, kde je vhodná například Axmanova technika modelování pro zdravotně postižené, nebo ve sportovních aktivitách jako jsou plavání či speciální míčové hry pro zrakově postižené. U žáků se zrakovým postižením se také snažíme rozvíjet hudební nadání.

4.5 Středoškolské vzdělávání

Po dokončení základní školy má žák se zrakovým postižením dvě možnosti dalšího studia. Za předpokladu úspěšného přijímacího řízení může studovat na střední škole hlavního vzdělávacího proudu, kde dále pokračuje podpora ze strany speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené. Tato podpora opět spočívá v metodické pomoci učitelům a zajišťování speciálních kompenzačních pomůcek, ale může jít také o

přepis textů do Braillova písma či doporučení k zohlednění zrakového postižení při závěrečných zkouškách a maturitě (Novohradská, 2009, s. 68).

Druhou možností je studium na středních školách pro zrakově postižené, kde může jít o gymnázium, praktickou školu, střední odborné učiliště, odborné učiliště, střední odbornou školu pro zrakově postižené a konzervatoř pro zrakově postižené (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 102).

Podle Hamadové (2006, s. 261) je cílem středoškolského vzdělávání cílená profesní příprava a komplexní rozvoj kompetencí v personální, sociální, odborné i občanské oblasti. Absolventi středních škol by si měli být vědomi svých možností, schopností, dovedností a znalostí.

Středoškolské vzdělávání upravuje Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů (Česko, Vyhláška č. 13/2005).

5 Výtvarná výchova pro žáky se zrakovým postižením

Z hlediska zaměření bakalářské práce je nutné charakterizovat výtvarnou výchovu pro žáky se zrakovým postižením.

Výtvarná výchova patří spolu s hudební výchovou do vzdělávací oblasti Umění a kultura rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Rámcový vzdělávací program, 2013).

Výtvarné činnosti žáků se zrakovým postižením jsou zaměřeny na zdokonalení uvědomělého vnímání a na vytváření správných a přesných představ o předmětech, prostoru a prostředí okolo nich. Hlavním cílem je záměrný a účelný výcvik ruky, hmatu, hmatové pozornosti a paměti, uvědomělého sluchového vnímání a orientace na ploše i v prostoru. Žáci se také učí zacházet s předměty a poznávat rysy, které je charakterizují, a později se učí využívat modelů předmětů a jejich grafického znázornění (Keblová, 1998, s. 42). Pro získávání představ využívají všechny výše popsané formy hmatového vnímání (aktivní, pasivní, zprostředkované).

Děti se během výtvarné výchovy učí své představy realizovat pomocí různých technik a materiálů. Z materiálů pracují například s papírem, hlinou, přírodním materiálem či modelitem. Mezi používané výtvarné techniky můžeme zařadit modelování či tvarování, mezi kreslicí techniky řadíme kresbu fixy, dřívkem, prsty a do malířských technik patří malba termovzlínatelnou barvou, muchláž, lepení nebo pískování (Keblová, 1998, s. 42).

Podle této autorky je podmínkou pro úspěšné výtvarné zpracování hlavně kvalitní slovní instruktaž učitele a také seznámení s modelem za použití hmatu. Učitel by podle ní měl využívat výtvarnou výchovu ke korigování nesprávně utvářených představ, které mohou vyplývat z nedokonalého hmatového poznání dítěte či nedostatečného slovního popisu učitele (Keblová, 1998, s. 42).

Podle Keblové (1998, s. 33) používá dítě se zrakovým postižením při výtvarných činnostech pomůcky a potřeby, které odpovídají druhu a stupni zrakového postižení dítěte. Stupeň zrakového postižení je samozřejmě kritériem, podle kterého určujeme také volbu výtvarného materiálu a způsob jeho použití (Perout, 2005, s. 55).

Děti slabozraké a děti se zbytky zraku mohou používat čtvrtky formátu A4, A3, fixy, tužky, pastelky s měkkou tuhou, barevné i bílé tabulové křídly, štětce se silnou stopou, špejle namočené v husté barvě a temperové i prstové barvy. Pro práci s dětmi se zrakovým postižením je důležitá optimální kombinace kontrastních barev figury a pozadí. Mezi kombinace, které jsou nejvíce vhodné, patří například žlutá na černé nebo bílá na černé. Pro slabozraké dítě jsou vhodné syté barvy a jasné odstíny. Některé děti mohou mít poškozené vnímání barev. Nejčastěji se jedná o červenou a zelenou barvu (Keblová, 1998, s. 34).

Ve svém článku píše Šuflová (Otázky defektologie, 1978, 60 – 66) o vhodnosti papírové koláže pro slabozraké děti. Tuto techniku doporučuje na základě vlastního výzkumu. Další podle ní osvědčenou technikou je malování s krycími temperovými barvami, kdy je barevná stopa díky širokému štětcí velmi dobře viditelná. Děti také pracují rády s voskovkami, uhlem a tuší, protože kresby vytvořené těmito technikami se nelesknou, jsou matné, a tudíž nenamáhají tolik zrak.

U nevidomých dětí se kreslení nahrazuje zobrazováním na kolíčkové kreslence a také na speciální kreslenky pro nevidomé. Pro tyto děti je důležitou složkou výtvarné výchovy čtení plastických obrázků a práce s modelovacím materiálem. Modelování je vhodnou technikou pro výcvik hmatu již v předškolním věku (Keblová, 1998, s. 31 - 34). Může být také pro nevidomé i slabozraké osoby způsobem sebevyjádření (Finková, 2011, s. 113).

Nevidomé děti si představy barev vytváří prostřednictvím substitutivních představ na základě slovních, emocionálních a sensorických asociací, které jsou součástí jejich sociálního slovníku. Jedná se například o asociace jako modré nebe, zelená tráva, bílý sníh či červená krev (Keblová, 1998, s. 34).

Keblová (1998, s. 34) také vysvětluje, že každé dítě by mělo zvládnout určitý stupeň pohybové koordinace ruky se zrakovou kontrolou, stejně jako i dovednosti zacházet alespoň se základními druhy grafického materiálu již před vstupem do základní školy. Rozvíjení grafických schopností se podle Keblové (1998, s. 34) odehrává u dětí předškolního věku při procvičování jemné motoriky ruky, zápěstí a celé paže a u slabozrakých dětí se zaměřuje také právě na koordinaci se zrakovou kontrolou.

U dětí těžce zrakově postižených a nevidomých se učitel postaví za záda dítěte a pohybuje s jeho pažemi.

V dnešní době se dává důraz na sebepoznávání žáka prostřednictvím jeho vlastní výtvarné tvorby (Perout, 2005, s. 34).

Grafické symboly, které patří do dětské kresby a malby, jsou všeobecně chápány jako nejpřirozenější prostředek dítěte k prezentaci sebe sama ve světě a své první zkušenosti se světem (Babyrádová, 1999, s. 55).

Při výtvarných projevech se ve velké míře rozvíjí i estetické vnímání dětí se zrakovým postižením (Keblová, 1998, s. 33).

Podle Campbellové (Campbell, 1998, s. 24) může výtvarné tvoření sloužit k rozvoji poznávacích schopností. Autorka je toho názoru, že různé tvary, barvy i vůně stimulují smysly, tím nám dávají prostor k sebevyjádření. Také se domnívá, že používáním různých materiálů můžeme rozvíjet i tělesnou koordinaci.

Pro modelování, kreslení či malbu je charakteristický pohyb. Jakýkoli pohyb podněcuje naše smysly a dokáže v nás vyvolat citové nebo jiné prožitky. Vše okolo nás i v nás poté přetváříme do určitého sdělení, které zprostředkovávají právě rytmus, charakter čáry, tón, nálada a barva (Campbell, 1998, s. 20).

Výtvarná výchova se i přes různé názory na její význam a funkci stala integrální součástí školních osnov (Campbell, 1998, s. 13). Tato autorka dále mluví o výtvarné výchově jako terapii a výtvarné výchově jako tvořivé činnosti a uvádí, že ve své pedagogické praxi se vždy snažila hlavně o rozvoj spontánní vizuální tvořivosti. Zdůrazňuje také, že výtvarná tvořivost je pro člověka přirozená a že každý člověk je schopen tvořit smysluplná výtvarná díla. Pokud se k tomu ještě stimuluje tvořivá atmosféra skupiny, přidává se k tvorbě sdílení pozitivních pocitů (Campbell, 1998, s. 18 – 19).

Jak vysvětluje Šuflová (Otázky defektologie, 1978, s. 60 - 66), nemůžeme se dívat na výtvarnou, a tedy i estetickou výchovu slabozrakých dětí jako na nedůležitý předmět, protože právě výtvarná výchova učí děti vnímat a prožívat krásu a využívá jejich schopností k vyjadřování prožitků, tím formuje estetické cítění. Při tvoření mohou žáci prožívat pocity radosti a uspokojení z tvůrčí práce. Tím si upevňují vůli a dává jim to

možnost vyrůst ve vyrovnané jedince. Výtvarná výchova může se správným vedením pomoci překonat komplex méněcennosti vyplývající z jejich postižení. Je ovšem třeba přistupovat ke každému žákovi individuálně, znát jeho diagnózu a vyvarovat se tím překročení jeho hranic výtvarných možností. Znat možnosti svých žáků je důležitý předpoklad i pro hodnocení jejich výtvarných projevů. Učitel by měl také respektovat osobité vyjádření žáků a v případě neúspěchu k nim přistupovat velmi citlivě.

S výtvarnou tvorbou jako terapií, která pomáhá v oblasti rozvoje osob se zrakovým postižením, souvisí i arteterapie. Arteterapie může v širším pojetí znamenat léčbu uměním, tedy pomocí hudby, divadla, poezie, prózy, tance a výtvarného umění. Pokud se zaměříme na užší pojetí, znamená arteterapie léčbu výtvarným uměním. Lze ji použít nejen k terapeutickým účelům, ale i jako prostředek výchovy a sociální integrace v pedagogickém procesu (Finková, 2011, s. 111).

Finková (2011, s. 111) uvádí, že i u osob se zrakovým postižením je za předpokladu vhodného zvolení přístupu, techniky či cíle možné využívat v podstatě všechny techniky z oblasti tvorby umění.

Dle této autorky (Finková, 2011, s. 113) mají osoby se zrakovým postižením prostřednictvím arteterapie možnost vnímat své okolí a rozvíjet svou kreativitu. Jedním z hlavních cílů arteterapie je pomoci osobám nevidomým a slabozrakým vybudovat celistvý obraz prostřednictvím dílčí hmatové percepce.

V souvislosti s arteterapií bych také chtěla zmínit Axmanovu techniku modelování, kterou založili manželé Axmanovi a která vychází z hmatových schopností nevidících lidí. Pro výuku této techniky je důležitá základní motorická zručnost při práci s hlinou. Je postavena na hmatové matematice a zvládnutí základních řemeslných prvků. Zvládnutí této techniky může být dobrým předpokladem pro pracovní uplatnění v budoucnu (Finková, 2011, s. 114).

6 Cíle práce

Cílem bakalářské práce je představit možnosti a význam výtvarné výchovy pro rozvoj kognitivních funkcí a motoriky horních končetin žáků mladšího školního věku se zrakovým postižením.

Praktickým záměrem je vytvoření modifikace školního vzdělávacího programu předmětové oblasti Výtvarná výchova pro speciální potřeby žáků se zrakovým postižením na 1. stupni základní školy, a to jak pro žáky slabozraké, tak pro žáky nevidomé.

K naplnění uvedených cílů byly použity kvalitativní postupy. Technikou sběru dat byla analýza dokumentů.

7 Metodika praktické části

Pro zpracování praktické části bakalářské práce byly použity kvalitativní postupy. Technikou sběru dat byla analýza dokumentů, konkrétně školního vzdělávacího programu základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

Obsahové analýze byly rovněž podrobeny ŠVP základních škol pro zrakově postižené v Praze, Brně, Olomouci a Opavě.

Bližší identifikační údaje autorka nezmiňuje z důvodu zachování požadované anonymity institucí.

Modifikace je provedená pro dva základní stupně závažnosti zrakového postižení z důvodu odlišných vzdělávacích potřeb na metodiku i obsah. S odvoláním na formulovaná teoretická východiska autorka připomíná skutečnost, že i v těchto stupních se liší speciální potřeby žáků, které vyplývají z úrovně jejich zrakové percepce.

Autorka se snaží o obecnou nabídku metodickou i kurikulární a zároveň zdůrazňuje, že je vždy nutné učivo přizpůsobit individuálním potřebám jednotlivých žáků.

Analýza dokumentů může spadat do kvalitativních i kvantitativních metod výzkumu a je součástí základních šetření. Ve většině případů se používá u větších výzkumných projektů. Je vhodná pro doplnění platnosti poznatků, které byly získány jinou cestou. Stejně tak se používá, pokud není přístup k informacím pomocí pozorování, dotazování nebo měření (Hendl, 2005, s. 132 - 133).

„Kvalitativní přístup v sociálních vědách proto vychází z toho, jak jsou různé pojmy a vztahy chápány aktéry sociální reality“ (Švaříček, 2007, s. 18).

Dále uvádí, že pro kvalitativní přístup je charakteristické trojí vymezení. Jde o výběr tématu, analýzu a interpretaci dat a závěry výzkumu. U kvalitativního výzkumu nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na předem vybudované teorii, ale zkoumá se do hloubky určitý široce definovaný jev a přináší se o něm maximální množství informací (Švaříček, 2007, s. 24 - 26).

Naproti tomu u kvantitativního přístupu existuje na počátku teoretické tvrzení, které se převádí do hypotéz. Výstupem tohoto výzkumu je potom ověření té hypotézy či

teorie. Tento výzkum umožňuje zobecnění získaných výsledků a také formulování obecně platných pravidel (Švaříček, 2007, s. 22).

7.1 Popis výzkumného terénu

Nejprve je třeba vymezit výzkumný terén. Jedná se o základní školu hlavního vzdělávacího proudu v Českých Budějovicích.

Dokumentem, který byl analyzován, je ŠVP zmiňované základní školy.

Text představuje učivo této základní školy a jeho modifikaci pro potřeby žáka se zrakovým postižením. Zaměřuje se na první stupeň základní školy, tedy na první až pátý ročník. Konkrétně se jedná o modifikaci ŠVP předmětové oblasti Výtvarná výchova, která patří spolu s Hudební výchovou do vzdělávací oblasti Umění a kultura.

Obsahové analýze byly rovněž podrobeny ŠVP základních škol pro zrakově postižené v Praze, Brně, Olomouci a Opavě.

Bližší identifikační údaje autorka nezmiňuje z důvodu zachování požadované anonymity institucí.

7.2 Analýza ŠVP základní školy

Obsahová analýza dokumentu se zaměřuje na školní vzdělávací program základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Sledovanou kategorií byla vzdělávací oblast Umění a kultura s vyučovacím předmětem Výtvarná výchova.

Školní vzdělávací program základní školy je platný od 1. 9. 2013 a je rozdělen do sedmi kapitol. Jsou to:

- identifikační údaje
- charakteristika ŠVP
- charakteristika školy
- učební plán
- učební osnovy
- projekty a evaluace vzdělávacího programu

Podle školního vzdělávacího programu základní školy pracuje výtvarná výchova s vizuálně obraznými znakovými systémy, které slouží jako nezastupitelný nástroj poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází především z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a současně mu umožňuje uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky. Výtvarná výchova chápe samostatně vytvořené i přejaté vizuálně obrazné vyjádření jako prostředek podílející se na způsobu přijímání reality a zapojování do procesu komunikace.

8 Modifikace ŠVP

Školní vzdělávací program základní školy hlavního vzdělávacího proudu není přizpůsobený specifickým vzdělávacím potřebám žáků se zrakovým postižením, a proto je vhodné ho modifikovat. Vzhledem k odlišným možnostem žáků s různým stupněm zrakového postižení je potřeba upravit ŠVP i dle těchto stupňů.

Výtvarná výchova je postavena na tvůrčích činnostech, tvorbě, vnímání a interpretaci, které umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, citění, myšlení, prožívání, fantazii, představivost, intuici a invenci. Žáci během ní pracují různými technikami a poznávají dětské malíře a ilustrátory.

Tvůrčími činnostmi jsou rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků. Tyto činnosti jsou založené na experimentování a žák je při nich veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a zapojit se do procesu tvorby a komunikace.

Obsahem Rozvíjení smyslové citlivosti jsou činnosti umožňující žákovi rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a také uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření.

Obsahem Uplatňování subjektivity jsou činnosti, které vedou žáka k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření.

Obsahem Ověřování komunikačních účinků jsou činnosti, které umožňují žákovi utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace, a stejně tak hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií.

Podle těchto jednotlivých tvůrčích činností je v ŠVP rozdělen obsah učiva vyučovacího předmětu Výtvarná výchova.

V následujících podkapitolách je představen pro jednotlivé ročníky prvního stupně základní školy vždy obsah učiva předmětu Výtvarná výchova, který vychází z ŠVP základní školy hlavního vzdělávacího proudu, a poté jeho modifikaci pro žáky slabozraké a nevidomé.

8.1 Modifikace ŠVP - 1. – 3. ročník

Tabulka č. 1: Obsah učiva výtvarné výchovy základní školy hlavního vzdělávacího proudu - 1. – 3. ročník

Téma	Očekávané výstupy	Učivo
Rozvíjení smyslové citlivosti	<ul style="list-style-type: none"> - zopakuje si znalosti o barvách - používá základní barvy a rozvíjí cit pro barvu - řadí výtvarné prvky - kreslí - pracuje s ilustracemi - dodržuje zásady hygieny a bezpečnosti práce - rozlišuje tvary a funkce předmětů - používá přírodniny - pozoruje a ztvárňuje lidské výtvořky - rozlišuje různé druhy linie - rozvíjí svůj smysl pro výtvarný rytmus - vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a volí vhodné prostředky - na základě své zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření 	<p>Malba – teorie barvy, barvy základní a barvy doplňkové, míchání barev, výrazové vlastnosti barev a jejich kontrast.</p> <p>Hra s barvou - zapouštění barev a míchání vodových barev.</p> <p>Skládání a řazení jednoduchých tvarů.</p> <p>Pozorování tvarů a výtvarné poznávání funkcí různých předmětů, které člověk používá.</p> <p>Rytmičké řešení plochy s využitím různých prvků a střídání barev.</p> <p>Práce s linií.</p> <p>Výtvarné osvojování věcí - dodržení linie, tvaru a objemu.</p> <p>Poznávání a využívání různých materiálů a způsobů jejich zpracování.</p> <p>Uspořádání objektů do plošných celků dle velikosti a vzájemného postavení.</p> <p>Ilustrace, seznamování s nejznámějšími dětskými ilustrátory a významnými osobnostmi výtvarného umění.</p> <p>Práce s různými materiály k vytváření trojrozměrných prací.</p>
Uplatňování Subjektivit	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjí fantazii a představy - rozvíjí vizuální a hmatové vnímání - volí vhodnou techniku - rozlišuje pojem malba a kresba - ztvárňuje vlastní prožitky a představy 	<p>Rozvíjení fantazie, představ a osobních zkušeností.</p> <p>Rozvoj vizuálního a hmatového vnímání.</p> <p>Výběr vhodné techniky na vytvoření dané práce.</p> <p>Ilustrace textů.</p>

Téma	Očekávané výstupy	Učivo
Uplatňování subjektivity	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjí své pozorovací schopnosti - pokouší se o výtvarné vyprávění děje - snaží se o vyjádření proporcí postavy - používá základní barvy - pozoruje a ztvárňuje lidské výtvary - využívá vlastností barev a jejich výrazových možností - seznamuje se s funkcí ilustrace a jejich výrazových prostředků - výtvarně hodnotí hračky, loutky - na základě své zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření 	<p>Zachycení proporcí postavy a pohybu těla v prostoru. Jednoduchý portrét. Pěstování citu pro rozlišení pojmů kresba a malba. Členění plochy s použitím libovolných geometrických prvků. Barevná kompozice. Hračky v životě dětí - výtvarný návrh hračky, pokus o plastické komponování, vizuálně obrazné vyjádření. Osová souměrnost.</p>
Ověřování komunikačních účinků	<ul style="list-style-type: none"> - používá plastické materiály - seznamuje se s různými druhy výtvarného umění - tvoří, vybírá a upravuje vizuálně obrazná vyjádření - hodnotí svou práci - vyjadřuje svůj názor - pracuje ve skupině - dbá na estetiku prostředí - účastní se projektů a soutěží 	<p>Plastická a prostorová tvorba - spontánní hry s různými tvárnými materiály. Seznamování se s různými druhy výtvarného umění - malířství, grafika, sochařství. Zdůvodnění a zhodnocení své práce. Zhodnocení práce skupiny a spolupráce v této skupině. Výzdoba pracovního prostředí - třídy, chodby. Třídní projekty. Besedy o knihách, časopisech, filmech pro děti. Úprava a vedení žákovského portfolia.</p>

(Zdroj: Analýza ŠVP ZŠ)

Tabulka č. 2: Modifikovaný obsah učiva výtvarné výchovy základní školy hlavního vzdělávacího proudu pro žáky se zrakovým postižením - 1. – 3. ročník

Téma	Očekávané výstupy	Učivo
Rozvíjení smyslové citlivosti	<ul style="list-style-type: none"> - zopakuje si znalosti o barvách - používá základní barvy a rozvíjí cit pro barvu - vytváří si představy barev - řadí výtvarné prvky - kreslí - pracuje s ilustracemi - dodržuje zásady hygieny a bezpečnosti práce - rozlišuje tvary a funkce předmětů - používá přírodní materiál - pozoruje a ztvárňuje lidské výtvary - rozlišuje různé druhy linie - rozvíjí svůj smysl pro výtvarný rytmus - vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a volí vhodné prostředky - na základě své zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných, reliéfních vyjádření - je schopen číst jednoduché reliéfní obrázky 	<p>Malba – teorie barvy, barvy základní a barvy doplňkové, míchání barev, výrazové vlastnosti barev a jejich kontrast.</p> <p>Hra s barvou - zapouštění barev a míchání vodových barev, soutisk barev, malba prstovými barvami, vykryvání plochy barvou.</p> <p>Skládání a řazení jednoduchých tvarů.</p> <p>Pozorování tvarů a výtvarné poznávání funkcí různých předmětů, které člověk používá.</p> <p>Rytmické řešení plochy s využitím různých prvků a střídání barev.</p> <p>Práce s linií - výrazové vlastnosti linie a tvaru, lepení pruhů papíru, provázků, svislých, vodorovných, šikmých – rovná linie.</p> <p>Výtvarné osvojování věci - dodržení linie, tvaru a objemu.</p> <p>Poznávání a využívání různých materiálů a způsobů jejich zpracování – přírodní materiál a kombinace s jinými materiály.</p> <p>Práce s papírem (lepení, trhání) – mozaika.</p> <p>Uspořádání objektů do plošných celků dle velikosti a vzájemného postavení.</p> <p>Ilustrace, seznamování s nejznámějšími dětskými ilustrátory a významnými osobnostmi výtvarného umění.</p> <p>Práce s různými materiály k vytváření trojrozměrných prací - modelovací hmota, keramická hlína</p> <p>Kresba – vypichovaná kresba, reliéfní kresba, kreslenky.</p> <p>Čtení reliéfních obrázků, tyflografika.</p>

Téma	Očekávané výstupy	Učivo
Uplatňování subjektivity	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjí fantazii a představy - rozvíjí vizuální a hmatové vnímání - volí vhodnou techniku - rozlišuje malbu a kresbu - ztvárňuje vlastní prožitky a představy - rozvíjí své pozorovací schopnosti - pokouší se o výtvarné vyprávění děje - snaží se o vyjádření proporcí postavy - používá základní barvy - pozoruje a ztvárňuje lidské výtvoř - využívá vlastností barev a jejich výrazových možností - seznamuje se s funkcí ilustrace a jejich výrazových prostředků - výtvarně hodnotí hračky, loutky - na základě své zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných, reliéfních vyjádření 	<p>Rozvíjení fantazie, představ a osobních zkušeností. Rozvoj vizuálního a hmatového vnímání. Výběr vhodné techniky na vytvoření dané práce. Ilustrace textu, taktilní knihy. Zachycení proporcí postavy a pohybu těla v prostoru. Jednoduchý portrét. Pěstování citu pro rozlišení pojmů kresba a malba. Členění plochy s použitím libovolných geometrických prvků. Barevná kompozice. Hračky v životě dětí - výtvarný návrh hračky, pokus o plastické komponování, vizuálně obrazné vyjádření. Osová souměrnost.</p>
Ověřování komunikačních účinků	<ul style="list-style-type: none"> - používá plastické materiály - seznamuje se s různými druhy výtvarného umění - tvoří, vybírá a upravuje vizuálně obrazná, reliéfní vyjádření - hodnotí svou práci - vyjadřuje svůj názor - pracuje ve skupině - dbá na estetiku prostředí - účastní se projektů a soutěží 	<p>Základní vlastnosti plastických materiálů (pevnost, tažnost, ohebnost). Plastická a prostorová tvorba - spontánní hry s různými tvárnými materiály. Seznamování se s různými druhy výtvarného umění - malířství, grafika, sochařství. Zdůvodnění a zhodnocení své práce. Zhodnocení práce skupiny a spolupráce v této skupině. Výzdoba pracovního prostředí -</p>

Téma	Očekávané výstupy	Učivo
Ověřování komunikačních účinků		třídy, chodby. Třídní projekty. Besedy o knihách (taktilní knihy), časopisech, filmech pro děti (filmy s audiopopisem). Úprava a vedení žákovského portfolia (Braillovo písmo).

(Zdroj: Vlastní modifikace)

8.1.1 Metodické doplnění pro žáky slabozraké

V závislosti na stupni zrakového postižení žáka volíme vhodné výtvarné techniky, materiál i způsob použití. Možnosti tvorby jsou vždy limitovány úrovní zrakové percepce. Důležité je pro tyto žáky vytvořit optimální světelné podmínky vždy v závislosti na oftalmologické diagnóze.

Žáci se zrakovým postižením mohou používat různé pomůcky. Například žáci pohybující se v kategorii slabozrakosti mohou při práci s barvami využívat štětce se silnou stopou, lépe viditelné jsou pro ně kontrastní a jasné barvy (Keblová, 1998, s. 34).

Pro žáky slabozraké, pro které jsou i štětce se silnou stopou nedostačující, je vhodné pracovat s prstovými barvami. Jsou syté a mají vysoké krycí schopnosti. Navíc jsou snadno omyvatelné. Součástí práce s barvami může být zapouštění barevných skvrn do vlhkého podkladu nebo vykrývání plochy barvou.

Ke kresbě mohou rovněž využívat suché pastely, které se roztírají prsty a jsou oblíbené při tvorbě portrétů. Vhodné jsou také voskové pastely, které tvoří výraznou a pro slabozraké žáky dobře viditelnou linku. Pokud chtějí žáci se slabozrakostí kreslit fixem, je opět nejlepší zvolit fixy se silnou stopou.

Při práci s linií se využívá lepení pruhů papíru či lepení provázků, tím se žáci se zrakovým postižením učí rozeznat svislé, vodorovné a šikmé čáry a také udržet rovnou linii.

Při práci s papírem používají žáci techniku lepení a trhání, kdy lepí mozaiku z kousků papíru nebo mohou papír různým způsobem skládat. Pro začátek se žáci učí skládat vějíř či ocas papírového draka.

Slabozrací žáci pracují nejčastěji s přírodninami tak, že otiskují například listy či větvičky.

Vždy je důležité seznámit žáky s možnými riziky úrazu a se zásadami bezpečnosti práce s ohledem na postižení žáků.

8.1.2 Metodické doplnění pro žáky nevidomé

Zejména u žáků pohybujících se v kategorii nevidomosti je nutné nahradit některé běžně používané výtvarné techniky a celkově přizpůsobit obsah učiva v souvislosti s individuální úrovní zrakové percepce i v uvedené kategorii.

Hned na začátku výuky výtvarné výchovy se žáci učí pracovat s barevným spektrem ve výtvarném projevu. Žáci nevidomí, u kterých není zachována zraková percepce nebo je zachována jen na úrovni světlocitu, a tudíž nemohou barvy rozlišovat, se v první třídě učí vyjmenovat základní barvy a znát výrazové vlastnosti barev. Vypouští se práce s barvou, se štětcem a s ilustrací. V tomto ohledu se učivo odehrává spíše ve verbální rovině. Představy barev si tedy dle Keblové (1998, s. 34) žáci vytváří prostřednictvím substitutivních představ pouze na základě slovních, emocionálních a senzorických asociací jako jsou modré nebe či zelená tráva.

Tradiční ilustrace se nahrazují taktilními neboli hmatovými knihami. Taktilní knihy jsou založeny na principu hmatového smyslu a obsahují hmatové obrázky a ilustrace. Nevidomí, ale i slabozrací žáci se dotýkáním učí rozlišovat různé předměty denní potřeby.

Částečně je možné vytvářet reliéfní obrázky do taktilních knih například pomocí techniky fuseru a vakuového lisu. Nevidomé děti ale potřebují rozmanitost materiálů i způsobů ztvárnění, aby obrázky byly příjemné i zábavné, rozlišitelné a motivující ke hmatovému poznávání skutečnosti (Tactus.cz, 2006).

Pro nevidomé žáky jsou jednodušší variantou než knihy pohádky s předměty. Tyto příběhy jsou potřebné v předknižní fázi žáka a jsou současně první fází pro porozumění hmatové ilustraci. Žák musí na začátku porozumět tomu, že doprovodné předměty jsou zmenšeninou reálného předmětu, která je v mnoha ohledech odlišná. Poté může pracovat nejprve s knihou, kde jsou předměty našité na stránkách, a až na konci tohoto procesu pracuje s knihami, které obsahují reliéfní obrázky a ilustrace (Tactus.cz, 2006).

Významnou roli hraje v životě nevidomých žáků tyflografika. Jak uvádí Finková (2011, s. 29): „*Tyflografika představuje grafická znázornění zhotovená nevidomými nebo pro potřeby nevidomých technikou reliéfních čar nebo velmi nízkých reliéfních ploch*“.

Modifikací výtvarného projevu malby a kresby je reliéfní kreslení. Podle Finkové (2011, s. 40) můžeme použít techniku pozitivního reliéfního kreslení, kdy mohou žáci hned vyhmatat vše, co vytvoří. K tomu používáme zobrazování na kreslenkách. Využívá se například kolíčková kreslenka, kdy žák nejprve zasouvá kolíčky libovolně do otvorů, a poté se postupně učí vytvářet řady a nakonec i tvary a obrazce. Tím vlastně vytváří vlastní reliéfní obrázky. Stejně tak je možné pracovat s plstěnou kreslenkou nebo s voskovými tabulkami, do kterých můžeme vyrývat různé obrazce. Druhou technikou je negativní reliéfní kreslení. V tomto případě musíme vytvořený obrázek nejprve otočit, a až poté ho můžeme vyhmátávat. Patří sem například vypichování špendlíkem do papíru či rytí do fólie. Nevidomí žáci mohou potom obrázek i vybarvit prstovými barvami. Při nácviku čtení reliéfních obrázků je nutné vycházet z hmatových možností jednotlivých žáků.

Reliéfní obrázky jsou jen symbolickým zobrazením konkrétních předmětů a musí je doprovázet verbální vysvětlení (Novohradská, 2009, s. 49).

Při práci s linií využívají nevidomí žáci také lepení pruhů papíru či lepení provázků a tím se učí rozeznat svislé, vodorovné a šikmé čáry.

Významnou součástí výtvarné výchovy pro žáky se zrakovým postižením je práce s modelovací hmotou či keramickou hlinou. Využívají se různé druhy modelovací hmoty, mezi které patří modurity (teplem tvrditelná modelovací hmota) či samotvrdnoucí modelovací hmoty (tvrdnoucí při pokojové teplotě za přístupu vzduchu).

Hmotu lze nechat ztvrdnout v požadované formě a poté je možné ji vybarvit například prstovými barvami. Pro žáky nevidomé je modelování důležitým způsobem, jak si vytvářet představy o světě. V prvním až třetím ročníku žáci vytváří jednoduché prostorové tvary podle fantazie i podle návodu. Nejprve se učí o vlastnostech modelovacích materiálů, jak jsou pevné, pružné a ohebné. Postupně se seznamují s technikami hnětení, mačkání, válení, koulení, vytahování, stlačování, ubírání, uštipování a rozdělování hmoty. Poté mohou začít vytvářet základní tvary jako válečky, placičky, koule a další předměty složené z těchto tvarů.

Nevidomí žáci také pracují s přírodními materiály. Vtlačují přírodniny do modelovací hmoty či hlíny a poté tyto reliéfní obrázky vyhmatávají a snaží se určit, co to je. Takto mohou otiskovat a poznávat i mnoho dalších předmětů, které člověk používá. Nevidomí žáci se snaží zachytit lidskou postavu také pomocí modelování.

Pro žáky v kategorii nevidomosti jsou vhodné filmy s audiopopisem. Audiopopis jim dává možnost pochopit vizuální složku filmu, která není vyjádřena zvukem. Tím mohou lépe pochopit děj filmu (Apogeu, 2005-2015).

Žáci si rovněž upravují a vedou žákovské portfolium, kam nalepují různé materiály a procvičují si techniky sebereflexe a sebehodnocení. Nevidomí žáci si své poznatky a hodnocení zapisují v Braillově písmu. Celkově si vlastně vytváří vlastní hmatové knihy.

8.2 Modifikace ŠVP - 4. – 5. ročník

Tabulka č. 3: Obsah učiva výtvarné výchovy základní školy hlavního vzdělávacího proudu - 4. – 5. ročník

Téma	Očekávané výstupy	Učivo
Rozvíjení smyslové citlivosti	<ul style="list-style-type: none"> - rozlišuje barvy základní a podvojně a vhodně je použije - sleduje základní přírodní zákonitosti na tvarově zajímavých živých i neživých přírodninách a dotváří je - poznává výtvarné možnosti linie, různé druhy linií a jejich výrazové možnosti - pozoruje a srovnává tvary předmětů denního života a vyjadřuje je výtvarně v ploše i prostoru - rozlišuje estetickou úroveň předmětů denní potřeby - dokáže rytmicky řadit různé prvky (přírodní, geometrické) - dokáže kompozičně členit plochu s použitím libovolných geometrických prvků - rozvíjí svou fantazii a představivost - dokáže výtvarně ztvárnit své prožitky, zážitky z filmů, knih 	<p>Teorie barvy - barvy základní, doplňkové, teplé a studené, míchání barev vodových a temperových. Hra s barvou, zapouštění barev. Rytmičké řešení plochy s využitím různých prvků a střídání barev. Vytváření citu pro rovnováhu kompozice.</p> <p>Využívání různých materiálů a způsobů jejich zpracování. Vyjádření skutečnosti pomocí linie, barev, světla a stínu. Výtvarné poznávání předmětů denního života, jejich podoby a funkcí.</p> <p>Ilustrace - seznamování se s významnými osobnostmi výtvarného umění.</p>
Uplatňování subjektivity	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjí svou fantazii a představivost - dokáže kompozičně členit plochu s použitím libovolných geometrických prvků - dokáže výtvarně ztvárnit 	<p>Dodržení proporcí postavy a její zachycení v pohybu, portrét. Barevná kompozice, členění plochy. Ilustrace textu</p> <p>Vizuálně obrazné, taktilní vyjádření</p> <p>- comics, prostorové prvky,</p>

Téma	Očekávané výstupy	Učivo
Uplatňování subjektivity	<p>své prožitky, zážitky z filmů, knih</p> <ul style="list-style-type: none"> - dokáže přesněji výtvarně vyjádřit proporce lidské postavy a hlavy - modelováním vytváří prostorové objekty na základě představ a fantazie - konfrontuje představu se skutečností - dokáže řešit úkoly dekorativního charakteru v ploše - podle výrazových prostředků rozliší díla některých dětských ilustrátorů - při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného, taktilního vyjádření a porovnává je 	modelování.
Ověřování komunikačních účinků	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjí svou fantazii a představivost - dokáže výtvarně ztvárnit své prožitky, zážitky z filmů, knih - seznamuje se s díly malířů, sochařů, architektů - rozliší hračky současné a lidové - rozlišuje různé druhy výtvarného umění - seznamuje se s funkcí písma - používá písmo jako dekorativní prvek - svými pracemi přispívá k výzdobě třídy, školy - aktivně se zapojuje do výtvarných projektů a soutěží - snaží se o hodnocení své práce, práce skupiny 	<p>Zdůvodnění a zhodnocení své práce a zhodnocení práce skupiny a spolupráce v této skupině.</p> <p>Seznamování se s různými druhy výtvarného umění - malířství, grafika, sochařství.</p> <p>Jednoduché prvky moderní techniky ve výtvarné tvorbě.</p> <p>Výzdoba pracovního prostředí - třídy, chodby.</p> <p>Třídní projekty.</p> <p>Besedy o knihách, časopisech, filmech pro děti.</p> <p>Současné a lidové hračky.</p> <p>Úprava a vedení žákovského portfolia.</p> <p>Písmo jako prostředek komunikace.</p>

(Zdroj: Analýza ŠVP ZŠ)

Tabulka č. 4: Modifikovaný obsah učiva výtvarné výchovy základní školy hlavního vzdělávacího proudu pro žáky se zrakovým postižením - 4. – 5. ročník

Téma	Očekávané výstupy	Učivo
Rozvíjení smyslové citlivosti	<ul style="list-style-type: none"> - rozlišuje barvy základní a podvojně a vhodně je použije - sleduje základní přírodní zákonitosti na tvarově zajímavých živých i neživých přírodninách a dotváří je - poznává výtvarné možnosti linie, různé druhy linií a jejich výrazové možnosti - pozoruje a srovnává tvary předmětů denního života a vyjadřuje je výtvarně v ploše i prostoru - rozlišuje estetickou úroveň předmětů denní potřeby - dokáže rytmicky řadit různé prvky (přírodní, geometrické) - dokáže kompozičně členit plochu s použitím libovolných geometrických prvků - rozvíjí svou fantazii a představivost dokáže výtvarně ztvárnit své prožitky, zážitky z filmů, knih 	<p>Teorie barvy - barvy základní, doplňkové, teplé a studené, míchání barev vodových a temperových, Goethův barevný kruh.</p> <p>Hra s barvou, zapouštění barev, malba prstovými barvami, vykrývání plochy barvou.</p> <p>Rytmické řešení plochy s využitím různých prvků a střídání barev.</p> <p>Vytváření citu pro rovnováhu kompozice.</p> <p>Využívání různých materiálů a způsobů jejich zpracování – přírodní materiál a kombinace s jinými materiály - asambláž.</p> <p>Vyjádření skutečnosti pomocí linie, barev, světla a stínu.</p> <p>Výtvarné poznávání předmětů denního života, jejich podoby a funkcí.</p> <p>Ilustrace - seznamování se s významnými osobnostmi výtvarného umění.</p> <p>Kresba – vypichovaná kresba, reliéfní kresba, kreslenky.</p> <p>Čtení reliéfních obrázků, tyflografika.</p> <p>Práce s papírem (lepení, trhání) – mozaika, koláž, frotáž, muchláž.</p> <p>Práce s textilem – textilní koláž.</p>
Uplatňování subjektivity	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjí svou fantazii a představivost - dokáže kompozičně členit plochu s použitím libovolných geometrických prvků - dokáže výtvarně ztvárnit své prožitky, zážitky z filmů, knih - dokáže přesněji výtvarně vyjádřit proporce lidské 	<p>Dodržení proporcí postavy a její zachycení v pohybu, portrét.</p> <p>Barevná a tvarová kompozice, členění plochy - dekorační práce.</p> <p>Ilustrace textu - taktilní knihy.</p> <p>Vizuálně obrazné, taktilní vyjádření - comics, prostorové prvky, modelování.</p>

Téma	Očekávané výstupy	Učivo
Uplatňování subjektivity	<ul style="list-style-type: none"> postavy a hlavy - modelováním vytváří prostorové objekty na základě představ a fantazie - konfrontuje představu se skutečností - dokáže řešit úkoly dekorativního charakteru v ploše - podle výrazových prostředků rozliší díla některých dětských ilustrátorů - při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného, taktilního vyjádření a porovnává je 	
Ověřování komunikačních účinků	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjí svou fantazii a představivost - dokáže výtvarně ztvárnit své prožitky, zážitky z filmů, knih - seznamuje se s díly malířů, sochařů, architektů - rozliší hračky současné a lidové - rozlišuje různé druhy výtvarného umění - seznamuje se s funkcí písma - používá písmo jako dekorativní prvek - svými pracemi přispívá k výzdobě třídy, školy - aktivně se zapojuje do výtvarných projektů a soutěží - snaží se o hodnocení své práce, práce skupiny 	<p>Zdůvodnění a zhodnocení své práce a zhodnocení práce skupiny a spolupráce v této skupině.</p> <p>Seznamování se s různými druhy výtvarného umění - malířství, grafika (monotyp, tisk z koláže), sochařství (keramická hlína, sádra, 3D modely, haptické výstavy).</p> <p>Jednoduché prvky moderní techniky ve výtvarné tvorbě.</p> <p>Výzdoba pracovního prostředí - třídy, chodby.</p> <p>Třídní projekty.</p> <p>Besedy o knihách (taktilní knihy), časopisech, filmech pro děti (filmy s audiopopisem).</p> <p>Současné a lidové hračky.</p> <p>Úprava a vedení žákovského portfolia (Braillovo písmo).</p> <p>Písmo jako prostředek komunikace.</p>

(Zdroj: Vlastní modifikace)

8.2.1 Metodické doplnění pro žáky slabozraké

Ve čtvrtém a pátém ročníku si žáci především prohloubí a zdokonalí techniky, které používali v předchozích ročnících.

Při práci s barvami mohou slabozrací žáci využít tzv. Goethův barevný kruh, což je pomůcka pro hledání ideálních barevných kombinací.

Také se učí zvládat kresbu dalšími materiály - pero a tuš, dřívko a tuš, rudka nebo uhel. Je možné vyškrabávat obrázky do plochy pokryté voskovkou a přemalované tuší. Žáci mohou vytvářet kresbu podle skutečnosti či kresbu v plenéru neboli pod širým nebem. Tato forma je vhodný způsob, jak si osvojit základní poznatky kresby – tvary, stíny, světlo.

Při práci s přírodninami můžeme uplatnit techniku asambláže, kdy spojujeme různé předměty a materiály a vznikne nám trojrozměrná obdoba koláže. Podobný princip se uplatňuje, když žáci malují a svou malbu doplňují vlepováním předmětů.

Slabozrací žáci pracují také s textilem. Mohou vytvářet textilní koláž, při které umisťují a lepí textilní tvary jako plst' či manšestr do plochy a tvoří vyváženou kompozici. Při této práci je možné vybarvit koláž prstovými barvami na textil.

Učí se rovněž vytvořit dekorativní kompozice. Slabozrací žáci začínají střídáním jednoduchých motivů a používají pravidelný rytmus tvarový i barevný.

Žáci opět tvoří mozaiku z natrhaných papírků. V těchto ročnících už rozumí pojmům střed, výška, šířka a polovina papírů, takže zvládají skládat z papíru složitější tvary, například čepici nebo loď.

Při seznamování se s grafikou je vhodné zapojit do učiva některé grafické techniky. Vhodný je monotyp, tisk z koláže, ze šablon, otisk nebo vosková technika.

Mezi další techniky vhodné pro žáky slabozraké patří koláž, muchláž, frotáž (přenášení reliéfní struktury na papír) nebo dripping (lití a stříkání barvy na plátno).

8.2.2 Metodické doplnění pro žáky nevidomé

Ve čtvrtém a pátém ročníku se k základním a doplňkovým barvám přidává rozlišování teplých a studených barev. Kromě teoretického rozdělení se u nevidomých

žáků využívají techniky plastického vyjádření, tedy reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly – hmatové či pohybové podněty. Jde například o pocit chladu pro studené barvy a pocit tepla pro teplé barvy či vyjádření rytmu. Poté mohou opět vykrývat prstovými barvami plasticky naznačené plochy. Pro vyjádření kontrastu světla a tmy využívají nevidomí žáci kontrast hladká a drsná plocha. Při ryté kresbě používají různé síly čar.

V těchto ročnících je vhodné u nevidomých žáků vypustit z výuky výtvarné výchovy kreslené linie a malbu postavy.

Opět se pracuje s vmačkáváním přírodních materiálů, například větviček a kamínků do plochy různobarevné modelovací hmoty.

Při práci s modelovací hmotou porovnávají nevidomí žáci vlastnosti různých modelovacích hmot, seznamují se s funkcemi a užitím různých nástrojů a pomůcek pro modelování. Také již vytváří složitější prostorové tvary. Modelují předměty, mezi které mohou patřit například houby, stromy či lidská figura v pohybu, a to jako trojrozměrné řešení i reliéf. Modelují podle fantazie i podle ústního popisu.

Nevidomí žáci mohou také tvořit mozaiku z natrhaných papírků. Pomáhá jim v tom vytvoření obrysů proděravěním papíru, při kterém vznikne souvislá řada dírek.

Pro nevidomé žáky je rovněž vhodná textilní koláž, protože mohou pracovat s různými druhy textilních struktur.

Rytmičné řešení plochy mohou nevidomí žáci řešit strukturou nebo perforací a dekorovat mohou pomocí Pichtova stroje.

Při seznamování se s různými druhy výtvarného umění se žáci nevidomí učí teoretickou část o malířství, grafice a sochařství na stejné úrovni jako ostatní žáci. Vhodnou grafickou technikou pro ně může být vosková technika. V rámci sochařství žáci pracují s keramickou hlinou a zkusí pracovat se sádro. Používají se formy, ve kterých vznikají sádrové odlitky. Modelují figury, duté předměty, reliéfy a vyškrabují do sádry.

Žáci v kategorii nevidomosti jsou limitováni haptickým prostorem. Pro vytváření představ o předmětech či prostorech, které nemohou v makroprostoru hmatem postihnout nebo které jsou běžně nedostupné, je možné využít 3D modely. Nezávislé je

železniční modelářství. Umožňuje srovnávání všech modelů včetně staveb, stromů, vlaků, aut i osob v daných měřítcích. Pro tisknutí trojrozměrných modelů je možné použít 3D tiskárny. Nejvíce jsou hapticky zpřístupněná sochařská díla. (Apogeum, 2005-2015).

Nevidomí žáci mohou navštívit běžné výstavy, které jsou jim zpřístupněné pomocí hmatových stezek. Hmatová stezka pro nevidomé slouží k alespoň částečnému přiblížení běžné výstavy nevidomým návštěvníkům. Vystavované objekty, které jsou dobře vnímatelné hmatem a zároveň dostatečně reprezentují hlavní myšlenku výstavy, je nutné vhodně umístit a uspořádat, aby si je mohl nevidomý v klidu a samostatně prohlédnout. Napomoci tomu mohou vodící linie vytvořené hmatnými lištami na stolech, vymezení směru pohybu pomocí provázků či instrukce od personálu. Důležité také je poskytnout informace o objektu v Braillově písmu nebo ve zvukové podobě (Okamžik, 2016).

Druhou možností jsou specializované hapestetické výstavy určené pro nevidomé s cílem přiblížit hmatem vnímatelné umění nevidomým nebo prezentovat speciální umělecké předměty určené pro vnímání hmatem. Hapestetika je obor, který se zaměřuje na estetickou hodnotu hmatového vnímání nevidomých lidí. To znamená, že kromě informační hodnoty se klade důraz na estetický zážitek z vnímaného objektu (Okamžik, 2016).

9 Závěr

Předložená bakalářská práce pojednávala o možnostech a významu výuky výtvarné výchovy u žáků se zrakovým postižením v základním vzdělávání.

Teoretická část, která byla zpracována dle dostupných odborných zdrojů, byla rozdělena do pěti hlavních kapitol. V první kapitole bylo definováno zrakové postižení. Tato kapitola se zabývala také klasifikací zrakového postižení. Druhá část popisovala etiologii zrakového postižení. Třetí část byla věnována specifikům vývoje dětí se zrakovým postižením a byla zaměřena na jejich kognitivní vývoj. Poslední kapitoly byly zaměřené na možnosti základního vzdělávání žáků se zrakovým postižením a na výtvarnou výchovu pro tyto žáky.

Cílem bakalářské práce bylo představit možnosti a význam výtvarné výchovy pro rozvoj kognitivních funkcí a motoriky horních končetin žáků mladšího školního věku se zrakovým postižením.

Praktickým záměrem bylo vytvoření modifikace školního vzdělávacího programu předmětové oblasti Výtvarná výchova pro speciální potřeby žáků se zrakovým postižením na 1. stupni základní školy, a to jak pro žáky slabozraké, tak pro žáky nevidomé.

Pro zpracování praktické části bakalářské práce byly použity kvalitativní postupy. Technikou sběru dat byla analýza dokumentů, konkrétně školních vzdělávacích programů. Výzkumným terénem byla základní škola hlavního vzdělávacího proudu v Českých Budějovicích. Dokumentem, který byl analyzován, je ŠVP zmiňované základní školy. Obsahové analýze byly rovněž podrobeny ŠVP základních škol pro zrakově postižené v Praze, Brně, Olomouci a Opavě. Bližší identifikační údaje autorka nezmiňovala z důvodu zachování požadované anonymity institucí.

Praktická část bakalářské práce obsahovala cíle práce, metodiku praktické části, popis výzkumného terénu, analýzu ŠVP základní školy a modifikaci ŠVP. Modifikace ŠVP byla rozdělena na první až třetí ročník a na čtvrtý až pátý ročník. U obou těchto skupin byl nejprve v tabulkách zpracován obsah učiva a očekávané výstupy původní

i modifikované, dále modifikace obsahovala i metodické doplnění pro žáky slabozraké a nevidomé.

Z bakalářské práce vyplývá, že většinu učiva výtvarné výchovy je možné modifikovat pro potřeby žáků se zrakovým postižením. Záleží na tom, jakou mají úroveň zrakové percepce a jaké techniky, materiály a pomůcky budou žáci při výtvarné tvorbě používat. Pro potřeby nevidomých žáků se učivo modifikuje více než pro potřeby žáků slabozrakých. Některé učivo je nutné zcela nahradit jinou, vhodnější alternativou. Je zde také zdůrazněno, že učivo se musí vždy přizpůsobit individuálním potřebám jednotlivých žáků a je důležité, aby žáci pracovali při optimálních světelných podmínkách v závislosti na oftalmologické diagnóze. Výtvarná výchova hraje v životě žáků se zrakovým postižením velkou roli. Díky ní si žáci například vytváří přesnější představy o světě kolem nich a procvičují si hmatové vnímání. Dále je možné konstatovat, že významnou roli hraje v životě zejména žáků nevidomých tyflografika.

10 Seznam použitých zdrojů

1. BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2079-2.
2. BALUNOVÁ, Kristína, Libuše LUDÍKOVÁ a Dita HEŘMÁNKOVÁ. *Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 70 s. ISBN 80-244-0381-1.
3. CAMPBELL, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-204-1.
4. FINKOVÁ, Dita. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 119 s. ISBN 978-80-244-2742-3.
5. HAMADOVÁ, Petra. Edukace, předprofesní a profesní příprava osob se zrakovým postižením. In: PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, s. 249-267. ISBN 80-731-5120-0.
6. HAMADOVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1.
7. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040- 2.
8. KEBLOVÁ, Alena. *Sluchové vnímání u zrakově postižených: [metodický materiál škol pro zrakově postižené]*. 1. vyd. Praha: Septima, 1999a, 32 s. ISBN 80-7216-080-X.
9. KEBLOVÁ, Alena. *Hmat u zrakově postižených: [metodický materiál škol pro zrakově postižené]*. 1. vyd. Praha: Septima, 1999b, 40 s. ISBN 80-721-6085-0.
10. KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2., upr. vyd. Praha: Septima, 1998, 92 s. ISBN 80-7216-051-6.

11. KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie 2. díl: pro studenty zdravotnických oborů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, 128 s. ISBN 978-80-247-3600-6.
12. KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 174 s. ISBN 978-80-262-0782-5.
13. KVĚTOŇOVÁ - ŠVECOVÁ, Lea. Oftalmopedie. In: VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Integrativní speciální pedagogika: sborník k projektu "Škola pro všechny" realizovaný s podporou Vzdělávací nadace Jana Husa*. Brno: Paido, 1998, s. 115-117. ISBN 80-85931-51-6.
14. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
15. LITVAK, Aleksandr Grigorievich. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 172 s.
16. LUDÍKOVÁ, Libuše. Kategorie osob se zrakovým postižením. In: FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 37-51. ISBN 978-80-244-1857-5.
17. LUDÍKOVÁ, Libuše. Speciální pedagogika osob s postižením zraku. In: RENOTIÉROVÁ, Marie, Libuše LUDÍKOVÁ a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 191-207. ISBN 80-244-1475-9.
18. MADLENER, Ingrid. Rehabilitace a podpůrná opatření u multihandicapovaných dětí. In: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido, 1999, s. 48. ISBN 80-85931-75-3.
19. NOVÁKOVÁ, Zita. Oftalmopedie. In: PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, s. 229-247. ISBN 80-731-5120-0.

20. NOVOHRADSKÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009, 86 s. ISBN 978-80-7368-731-1.
21. PEROUT, Evžen. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Vyd. 1. Praha: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7.
22. POŽÁR, Ladislav. *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000, 255 s. ISBN 80-887-7474-8.
23. RŮŽIČKOVÁ, Kamila a Jitka VÍTOVÁ. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 146 s. ISBN 978-80-7435-424-3.
24. RŮŽIČKOVÁ, Veronika. Komplexní služby. In: FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 71-94. ISBN 978-80-244-1857-5.
25. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
26. ŠIKL, Radovan. *Zrakové vnímání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 312 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3029-5.
27. ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava. *Poznáváme svět se zrakovým postižením: úvod do tyflopédie*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2002, 69 s. ISBN 80-7044-448-7.
28. ŠUFLOVÁ, Alena. Osvědčené výtvarné techniky pro slabozraké děti. *Otázky defektologie*. 1978, **20**.(2), 60-66.
29. ŠVARŘÍČEK, Roman. Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In: ŠVARŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, s. 12-27. ISBN 978-80-7367-313-0.

30. VALENTOVÁ, Lidmila. Mladší školní věk. In: VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1992, s. 81. ISBN 80-7066-384-7.
31. VÁGNEROVÁ, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku: [skripta pro posluchače pedagogické fakulty]*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995, 182 s. ISBN 80-7184-053-X.
32. VENCLOVÁ, Iva. *Školní úspěšnost dětí se zrakovým handicapem*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2004, 94 s. ISBN 80-731-5094-8.

Internetové zdroje

1. APOGEUM: Občanské sdružení. *Audiopopis* [online]. c 2005-2015 [cit. 2016-04-22]. Dostupné z: <http://www.apogeum.info/clanky/29/Audiopopis/>.
2. APOGEUM: Občanské sdružení. *3D modely* [online]. c 2005-2015 [cit. 2016-04-22]. Dostupné z: <http://www.apogeum.info/clanky/35/3D-modely/>.
3. ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 505. Dostupná z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.
4. ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 490. Dostupná z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>.
5. ČESKO. Vyhláška č. 14/2005 ze dne 11. ledna 2005 o předškolním vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. Dostupná z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani-1>.
6. ČESKO. Vyhláška č. 48/2005 ze dne 25. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky ve znění pozdějších předpisů. Dostupná z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>.

7. ČESKO. Vyhláška č. 13/2005 ze dne 11. ledna 2005 o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-13-2005-sb-1>.
8. ČESKO. Zákon č. 561/2004 ze dne 10. listopadu 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.
9. OKAMŽIK: Nevidomí mezi námi. *Nevidomí lidé a výtvarné výstavy* [online]. c 2016 [cit. 2016-04-22]. Dostupné z: http://www.nevidomimezinami.cz/main/nmn/Texty/Umeni/vytvarne_vystavy.html.
10. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. c 2013 [cit. 2016-02-27]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.
11. SJEDNOCENÁ ORGANIZACE NEVIDOMÝCH A SLABOZRAKÝCH ČR. *Klasifikace zrakového postižení podle WHO* [online]. 2002 [cit. 2016-02-17]. Dostupné z: <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>.
12. TACTUS.CZ. *O projektu Tactus.cz* [online]. 2006 [cit. 2016-04-22]. Dostupné z: <http://www.tactus.wz.cz/historie.htm>.

11 Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Obsah učiva výtvarné výchovy základní školy hlavního vzdělávacího proudu - 1. – 3. ročník

Tabulka č. 2: Modifikovaný obsah učiva výtvarné výchovy základní školy hlavního vzdělávacího proudu pro žáky se zrakovým postižením - 1. – 3. ročník

Tabulka č. 3: Obsah učiva výtvarné výchovy základní školy hlavního vzdělávacího proudu - 4. – 5. ročník

Tabulka č. 4: Modifikovaný obsah učiva výtvarné výchovy základní školy hlavního vzdělávacího proudu pro žáky se zrakovým postižením - 4. – 5. ročník

12 Příloha

Klasifikace zrakového postižení podle WHO

Podle Světové zdravotnické organizace (World Health Organization) (Archivní stránky SONS ČR, 2015) dělíme zrakové postižení na:

1. Střední slabozrakost: zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0,30) – minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); 3/10 – 1/10, kategorie zrakového postižení 1.
2. Silná slabozrakost: zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0,10) – minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05); 1/10 – 10/20, kategorie zrakového postižení 2.
3. Těžce slabý zrak:
 - a) zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0,05) – minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0,02); 1/20 – 1/50, kategorie zrakového postižení.
 - b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů.
4. Praktická nevidomost: zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí 1/60 (0,02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena, kategorie zrakového postižení 4.
5. Úplná nevidomost: ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5.