

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Předškolní výtvarná výchova u dětí s funkční vadou zraku

Karolína Příhodová

Vedoucí práce: PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: Bakalářské studium Speciální pedagogika – výtvarná výchova
(7506R028, 7504R235)

Rok odevzdání: 2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Předškolní výtvarná výchova u dětí s funkční vadou zraku potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

M. Rettigové 4, Praha 15. 4. 2024

Příhodová Karolína

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce PhDr. Leonoře Kitzbergerové, Ph.D., za její vedení a rady ohledně tématu a zpracování práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá výtvarnou tvorbou dětí v předškolním věku se zrakovými vadami – amblyopií a strabismem. Teoretická část vymezuje v několika kapitolách vývoj dětské kresby, výtvarné vyjadřovací prostředky, funkční a refrakční poruchy zraku a specifika výtvarných aktivit u dětí se zrakovým postižením.

V praktické části je hlavní náplní práce pozorování dětí v paragrafové třídě pro děti se zrakovým postižením v mateřské škole. Hlavní zaměření je na spontánní a řízené výtvarné aktivity dětí v této třídě. Závěrem je vyhodnocení vlastního pozorování, srovnání výtvarných aktivit s dětmi z běžné mateřské školy a dotazník zpracovaný učitelkami.

KLÍČOVÁ SLOVA

Výtvarná výchova, výtvarné techniky, zrakové postižení, výtvarná výchova dětí se zrakovým postižením, dětská kresba, výtvarný projev, charakteristické znaky dětského výtvarného projevu

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the artistic creation of preschool children with visual impairments - amblyopia and strabismus. The theoretical part defines in several chapters the development of children's drawing, means of artistic expression, functional and refractive visual disorders and specifics of artistic activities in children with visual impairment.

In the practical part, the main content of the work is the observation of children in a paragraph class for children with visual impairments in kindergarten. The main focus is on the spontaneous and controlled creative activities of the children in this class. The conclusion is an evaluation of one's own observation, a comparison of creative activities with children from a regular kindergarten and a questionnaire prepared by teachers.

KEYWORDS

Art education, art techniques, visual impairment, art education of visually impaired children, children's drawing, artistic expression, characteristic features of children's artistic expression

Obsah

Úvod.....	8
1 Výtvarný projev dítěte.....	9
1.1 Vývoj dětské kresby.....	9
1.2 Výtvarná výchova.....	11
1.3 Vyjadřovací prostředky ve výtvarné výchově.....	13
1.4 Inkluze a integrace.....	16
1.4.1 Rámcový vzdělávací program.....	17
2 Dítě se zrakovým postižením.....	19
2.1 Funkční poruchy zraku.....	20
2.2 Refrakční vady oka.....	22
2.3 Specifika vzdělávání dětí se zrakovým postižením.....	24
3 Specifika výtvarných aktivit u dětí s funkční poruchou zraku.....	25
3.1 Výtvarná činnost s dětmi v MŠ.....	26
3.1.1 Výtvarné techniky v MŠ.....	27
3.1.2 Speciální pomůcky ve výtvarné výchově dětí se zrakovým postižením.....	29
4 Pozorování výtvarné tvorby u dětí s binokulární poruchou zraku.....	31
4.1 Cíl a metody.....	31
4.2 Informace o mateřské škole.....	31
4.2.1 ŠVP mateřské školy.....	31
4.3 Výběr vzorků.....	33
4.3.1 Děti.....	33
4.3.2 Učitelky.....	33
4.3.3 Prostředí třídy a její režim.....	33
4.3.4 Specifika ve třídě.....	34

5	Spontánní a řízená výtvarná činnost	35
5.1	Spontánní výtvarný projev	35
5.1.1	Zpracované prorovnění jednotlivých dětí	37
5.1.1	Zpracované výsledky – vyhodnocení.....	40
5.2	Řízená výtvarná činnost.....	40
5.2.1	Příprava řízené činnosti.....	41
5.2.2	Pohádka: Kouzelná babička Agáta.....	41
5.2.3	Obrazová dokumentace k řízené činnosti u dětí se ZP a dětí bez ZP	43
5.2.4	Zhodnocení výtvarných činností.....	44
6	Dotazník.....	45
6.1	Zpracováváný dotazník.....	Chyba! Záložka není definována.
6.2	Vyhodnocení dotazníků:.....	49
6.3	Obrazová příloha: Vyplněné dotazníky	46
	Závěr.....	50
	Seznam použitých informačních zdrojů	52
	Internetové zdroje.....	55
	Seznam obrázků a tabulek.....	58

Úvod

V rámci své bakalářské práce se zaměřím na pozorování a porovnávání výtvarné tvorby dětí se zrakovým postižením a dětí bez zrakového postižení. Mojí odbornou praxi jsem měla zajištěnou v mateřské škole, a proto jsem svůj výzkum zaměřila na toto zařízení. Výběr vzorků byl brán z konkrétního počtu dětí ve třídě náhodným výběrem jak ze skupiny se zdravotním postižením, tak i bez zdravotního postižení s přihlédnutím na to, aby byla zachována stejná věková skupina a ve výběru byli zahrnuti jak chlapci, tak děvčata přiměřeně stejně.

V této práci se tak zaměřuji na spontánní výtvarnou tvorbu a zároveň řízenou výtvarnou činnost v paragrafové třídě s dětmi se zrakovým postižením tak v běžné třídě mateřské školy. Praktická část je zaměřena na pozorování těchto aktivit u obou vybraných skupin, jejich vzájemné porovnání a zhodnocení. Část praktické části se zabývá dotazníkem, který souvisí k danému tématu.

Během praktické části využiji některé konkrétní metody. Jako první je pozorování dětí v jejich třídě za běžného dne nejdříve bez zasahování jen jako pozorovatel, během dalších dní mohu být k dispozici učitelce a více se zapojovat do třídního režimu. Řízená výtvarná činnost, na které se předem domluvím budu mít po několika dnech, kdy děti budou více zvyklé na další osobu ve třídě. Celý tento proces bude na několik dní a všechny potřebné informace budu získávat postupně po delším časovém úseku

Připravený dotazník pro učitelky si nechám na konec celého výzkumu, kdy i já budu mít odpozorované některé informace a budu lépe vědět na co se v dotazníku zaměřit.

Teoretická část předchází praktickou a udává tak potřebné informace k problematice zrakových vad a samostatné výtvarné tvorbě v prostředí mateřské školy, které je dobré k této problematice znát.

Tato práce částečně vychází z původní neobhájené bakalářské práce s názvem Výtvarná tvorba osob se zrakovým postižením z roku 2022 a je přepracovanou verzí práce s názvem Předškolní výtvarná výchova dětí se zrakovým postižením z roku 2023. Většina této práce je oproti první přepracovaná a praktická část je zaměřená na jinou problematiku. Některé teoretické texty se ale shodují. Oproti druhé práci je více rozpracovaná a poupravená.

1 Výtvarný projev dítěte

Výtvarná aktivita je pro dítě zcela přirozeným jevem podobně jako řeč a projevy hudebnosti, ale není zcela vysvětlitelná. Je dětskou radostí z pohybu a ze stopy, jež zanechává kreslicí nástroj. Navazuje na prožitek dětského duševna, na paměť pro tvary a barvy, ale především na dětskou představivost, kterou rozvíjí. Dětské tvořivé projevy souvisí s chápáním světa v určitém věku (Hazuková, 2005).

1.1 Vývoj dětské kresby

Proč dítě kreslí? Kreslení, zatím třeba jen čárání, je pro dítě hrou. Výsledkem je tu relativně „trvalý“ produkt – čára, barevná skvrna – vyzývající k další hře, která může být čím dál víc komplikovaná, může se změnit z pouhého vytváření stopy v zobrazení známých věcí a v tomto případě už vlastně přestává být hrou a stává se vážným pokusem o uplatnění vlastních schopností dítěte (Uždil, 2002).

Vývoj dětské kresby závisí na vývoji jedince bez ohledu na umělecké schopnosti. I když prvopočátky kresby bývají neobratné, nemusí být hned důsledkem duševní zaostalosti jedince. Dítě v každém věku tvoří jinak a postupně se vyvíjí. Každému věkovému období odpovídá specifický typ kresebného projevu. Dětské kresebné projevy prochází stadii, které souvisí s intelektuálním vývojem dítěte (Davido, 2001).

Přechod od prvotních pokusů k jednoduchým vyobrazením člověka prochází několika obdobími, i když se ze začátku jedná spíše o náhodu než o záměr, jak na tuto skutečnost upozorňuje Uždil ve své publikaci „Čáry, klikyháky, paňáci a auta“. Vlastní začátky dětské výtvarné řeči se podobají řeči mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého, tak nějak podobně je to i s prvními kreslířskými začátky. Radost z právě vznikající stopy je daleko větší než zájem na konečném výsledku (Uždil, 2002).

V pozdějším vývoji se už objevuje věcný obsah kreseb, které vznikly vědomě, a dítě tak zpravidla využívá izolovaných představ: člověk, dům, auto, květina apod. Díky těmto známým znakům bývá kresebný projev využíván při diagnostice různých poruch a odchylek mentálního vývoje. Kresebný výtvarný projev ledacos napoví o úrovni jemné motoriky či oblasti myšlení a představ. Díky tomu může také upozornit na dosud nediodnostikované zrakové postižení.

V batolecím věku začíná první výrazový výtvarný projev čili **bezobsažné čáranice**. Je to období přibližně kolem dvou let. Jedná se o první projevy výtvarného tvoření. Toto období je také označováno podle Piageta za období senzomotorické, kdy dochází k hlavnímu střetu dítěte s prostředím, jako reakci na něj dítě zanechává stopy ze svých zkušeností. Charakteristické pro tuto etapu jsou črtací experimenty (Hazuková, 2005). Čáranice je základní etapou ve vývoji dětského výtvarného projevu. Jejím hlavním smyslem je vysoký stupeň libosti (radosti). V podstatě se jedná o grafickou hru, při které se dítě zmocňuje celé plochy papíru, který pokrývá viditelnou a trvalou stopou. Zprvu jsou čáranice tvořeny pohybem celého těla, později se pohyb omezuje jen na celou paži. Tyto první čáranice zpravidla tvořené změtí linií dostávají později koordinovanější styl.

Obsažná čáranice dle Toufara je uváděna jako druhý stupeň dětského výtvarného projevu. Zde se dostává do fáze symbolické, kdy dítě začíná čáry pojmenovávat. Probouzejí se první asociace s okolním světem, které dítě zaznamenává. Dítě začíná kreslit konkrétní čáranice a obrazce, ke kterým dodává interpretaci a pojmenování, co nakreslilo. Např.: Tohle klubičko je naše kočka, tady je silnice a tady náš dům. Oproti bezobsažné čáranici je zde množství odlišností – ve vedení čáry, přítlaku, ovládnutí směru a velikosti.

Během krátkého období před vstupem do mateřské školy spadá dětský výtvarný projev do tzv. **nezdařeného realismu**. Dítě se učí zacházet s materiálem, zvyká si na omezení pohybu a postupně zlepšuje koordinaci oko–ruka (Toufar, 1973).

V rozmezí věku 3–5 let začíná dle Toufara období **naivního realismu**. Čáranice se postupně mění na hlavonožce. Dítě začíná dávat tvar člověku nebo zvířeti, z hlavonožce je možno vyčíst postavu – hlava, nohy, ruce, oči, ústa. Má tendenci tvořit ve znacích (symbolech), které znázorňují nejen konkrétní tvary, ale i barevnost. Znaky se postupně zdokonalují na grafické typy – postava, slunce, auto, dům apod. Na obrázcích děti sdělují, co prožívají, jakou mají zkušenost a jak vnímají svět kolem sebe.

V předškolním období dle Toufara nastává **spontánní realismus**. Je chápán jako nejproduktivnější období dětského výtvarného projevu. Dítě chce výtvarnými prostředky povědět o tom, co vidělo, slyšelo, čeho se dotklo nebo co cítilo, a svěřit tak ostatním, co poznalo. Výtvarné projevy vycházejí z dosud prožitých zkušeností a jsou vázány na duševní život dítěte. Tvorba dětské kresby nese určité znaky, jimiž jsou: transparence neboli rentgenové vidění – je vidět dovnitř předmětů; antropomorfismus – dítě nakreslí obličej slunci; grafický automatismus – případ opakování již osvojených tvarů (např. čáry představují vlasy); R-princip – označení pro důsledné odlišení dvou různých směrů (nasazení komína šikmo na linii střechy); smíšený

profil – projevuje se zobrazením z více pohledů (Hazuková, 2011). S postupným vývojem kresby během dětských let se mění i kreslené náměty. Dítě převážně kreslí to, co vidí kolem sebe, s čím má zkušenost, co ho zajímá nebo se mu líbí. Starší předškolák svoji kresbu už konkretizuje a přidává jí prostorové vidění. Postupně přechází do zachycování pohybu.

V mladším školním věku se objevuje **vizuální realismus** a ten trvá až po první krizi dětského výtvarného projevu. Po 7. roce věku dítěte se výtvarný projev mění v důsledku změn myšlení. Záleží na několika faktorech, např. na mentální úrovni jedince, sociálním a kulturním prostředí a emocionální zralosti. V tomto stadiu dítě kreslí to, co skutečně vidí. Vidění a znázornění světa je tak objektivnější. Dítě také v tomto období začíná využívat profilové zobrazení postav (Davido, 2001).

Vývoj dětského výtvarného projevu většinou končí první krizí, která přichází zpravidla kolem 11.–12. roku věku, kdy dítě přestává mít zájem o výtvarné vyjadřování. S ohledem na přemíru vizuálních podnětů může krize v současné době přijít už v dřívějším věku.

1.2 Vnímání, představivost a tvořivost

Dětská výtvarná činnost není ničím nahodilým a zvláště se v ní uplatní úloha představivosti a vnímání. Vnímání souvisí se zájmy, city, potřebami a vědomostmi v konkrétním věku nebo období. Zároveň pobíhá v součinnosti více smyslů, nejen zraku. Dítě výtvarně znázorňuje to, co považuje za důležité, co se mu líbí apod., i když se může stát, že zde narazí na překážku se znázorněním např. pohybu. Každá nová zkušenost mění strukturu dětského JÁ a projevuje se poté i v kresbě.

Představivost oproti tomu nemá smyslový charakter. Její obsah a kontury se stále mění během okamžiku. Je zde otázka, zda existují zvláštní optické (zrakové) představy oproti jiným. Velice pravděpodobné je, že každá představa může dojít do názorné podoby za předpokladu, je-li vizuálnost určující, dobře ji charakterizuje a zdali je dítě schopné takové představy vytvářet. Z toho důvodu je možné vytvářet i představy, které se ani nestaly. V dětství jsou představy nepostradatelné. Nejběžnější jsou pak ty představy, které dítě zná, je schopné si je vybavit a poté na nich dokáže stavět.

Dle Uždila je tvořivost specificky lidská vlastnost. Mezi konkrétní příklady spadá citlivost k vlastnímu zážitku, k vlastní práci, setrvat v koncentrovaném vnímání, měnit vztahy mezi věcmi, smysluplně organizovat apod. (Uždil, 2002). Tvořivost se tak neprojevuje jen ve

výtvarné výchově ale v celkovém myšlení a jednání jedince. Je přímo vázána na lidskou osobnost a neobejde se bez

odvahy a pochopení pro vše nové. Je možné, že souvislost mezi výtvarnými schopnostmi a tvořivým řešením není tak velká, jak někteří tvrdí. Dalo by se tedy říct, že vychovávat k tvořivosti znamená sestavovat i ty nejobvyklejší úkoly tak, aby zde byl obsažen nějaký problém.

Vnímání, představivost a myšlení tak tvoří důležitou trojici duševních funkcí, se kterými se ve výtvarném projevu u dětí počítá. Dítě, které kreslí je tak nuceno uvažovat a lépe se dívat na věci, jaké kreslí. K určitým nepřesnostem v kresbě dochází za předpokladu, že dítě zcela nezná znázorňovaný předmět. Tyto nepřesnosti se ale časem mohou změnit.

1.3 Výtvarná výchova

Výtvarná výchova je jedním z důležitých prostředků při rozvoji dítěte, a tudíž je potřeba ji dostatečně rozvíjet. Jedná se o esteticko-výchovný předmět, jehož cílem je naučit děti vnímat, prožívat, hodnotit a tvořit krásno (Bečvářová, 2015).

Klíčový význam má u výtvarných činností motivace, která dítě zasvětilo do tématu, seznámí ho s materiály, technikou apod. Motivace dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) by měla přirozeně vycházet z integrovaných bloků nebo konkrétních situací.

Výtvarné činnosti jsou nástrojem k naplňování rámcových cílů, např.: rozvoj fantazie, zjišťování skutečnosti o okolním světě, rozvoj základní grafické zručnosti a výtvarně technických dovedností, seznámení s formami umění a rozvíjení estetického vnímání.

V mateřské škole je výtvarná výchova procesem záměrného působení na dítě. S ohledem na všestranný rozvoj jedince se výtvarná výchova snaží rozvíjet: vizuální vnímání, intuitivní a kritické myšlení, rozvoj motorických a tvořivých schopností a rozvoj estetického a etického vnímání (Hazuková, 2011).

Záměrem výtvarné výchovy je, aby se dítě naučilo vyjádřit své myšlenky a představy kresebnou, malířskou nebo modelovací technikou, aby tvořilo bez předchozího předkreslení rovnou na papír, seznámilo se s možnostmi míchání barev, osvojilo si vnímat rozdílné tvary a využívat přírodní materiály (Vondrová, 2005).

V současné době se výtvarná výchova nezaměřuje jen na běžné pomůcky a techniky tvorby (kresbu, malbu nebo prostorovou tvorbu), ale i na alternativní, mnohdy kombinované metody. Výtvarná výchova by měla dítěti nabídnout prozkoumat všechny možnosti výtvarné tvorby a později si spojit jednotlivé styly s konkrétními osobnostmi výtvarného umění.

Má-li se dítě vracet ke svým zážitkům a vyjádřit své představy plně a barvitě, má-li využívat představivost a pracovat tvořivě, pak k tomu potřebuje nejen občasné povzbuzení a dobrou radu, ale také potřebuje, aby se cítilo zcela nerušeně, ale zároveň aby neztratilo kontakt s ostatními dětmi. Musí si být jisté, že učitelka si jeho práci přeje, že ho nebude kárat, jestliže prvotní projev a konečný výsledek nebudou v rovnováze.

1.4 Vyjadřovací prostředky ve výtvarné výchově

Výtvarná výchova využívá základní výrazové prostředky (linie, barva, tvar, plocha a hmota). Jednotlivé druhy výtvarného umění, které se částečně kryjí s výtvarnými technikami, jsou založeny na dominantní roli jednoho vyjadřovacího prostředku, aniž vylučují ostatní. Např. kresba vychází z linie, malba z barvy, sochařství z hmoty (Kavčáková a Maliva, 1994).

Kresba je základní a přirozenou výtvarnou činností. Jedná se o zobrazení skutečnosti pomocí čar nebo bodů a základní prvek je linie (Trojan a Mráz, 1996).

S vývojem dítěte je spojená od začátku výtvarné tvorby, kdy je dítě fascinováno pohybem ruky, která zanechává stopu. Pomocí pokusů zkouší, co vše může dokázat, jaké pohyby ruky vytvoří linii, tečku, čáranici. Postupně si je uvědomuje a spojuje tyto zkušenosti s okolním světem, poté začíná dávat kresleným čarám význam a pokouší se nakreslit motivy kolem sebe.

Kresba z představy znázorňuje zkušenosti a prožitky dítěte z jeho života. Motivací je svobodné rozvíjení představivosti, inspirace uměním, hudbou nebo literaturou a prožíváním podnětů. Díky tomu dítě dospívá k chápání estetičnosti a samo si k němu nachází cestu. Pomocí kresby zaznamenává svůj průběh k tomuto poznání.

Kresba motivovaná skutečností odráží vztah dítěte ke konkrétnímu podnětu. Vychází z pozorování skutečného světa kolem sebe. Na prožitek vyvolaný z pozorování navazují myšlenkové asociace s tím spojené. Dítě se seznamuje s okolním světem, zároveň hledá vztah mezi námětem a prostředkem, který bude tvořit (Roeselová, 1996).

Do kresby se řadí takové pomůcky, které zanechávají suchou stopu. Může to být kresba tužkou, různými druhy tvrdosti tuhy, kresba rudkou nebo uhlem. Zároveň sem patří i kresby zanechávající mokrou stopu, jako jsou perokresba, kresba dřívkem nebo fixy. Kresba mokrou stopou má stále lineární charakter a vychází z linie.

Malba oproti lineární kresbě vychází z barvy a plochy. Hlavní vyjadřovací prostředek malby představují barevné skvrny, jejich kontrast a harmonie. V podmínkách mateřské školy se k malbě využívají vodou ředitelné barvy (Hazuková, 2011). Dítě potřebuje využívat takové barvy, jaké cítí, chápe jejich význam a jsou pro něj srozumitelné. Malba přichází ve vývoji později než kresba a zároveň na ni navazuje.

Malba z představy se ze začátku nesoustředí na linii, tvar nebo konkrétní podobnost s realitou. Prvotní podobou je experimentování se samotnou barvou. Později dítě dodává barvě její výrazové podoby a snaží se popsat okolní svět. Do malby dítě zahrnuje své vnitřní pocity a emoce.

Malba motivovaná skutečností není brána jako přemalování viděné reality, ale více se jedná o volnou parafrázi toho, co dítě vidí. V malbě u dětí mladšího školního věku se více objevuje malba předmětu nebo zátiší. Nejstarší děti na základní škole se v malbě zabývají barevnou nadsázkou, velikostní a tvarovou vazbou mezi předměty a zároveň hledají možnosti barevného řešení (Roeselová, 1996).

Jednou z nejpoužívanějších technik ve výtvarné výchově je malba temperou. Tempery mají dobrou možnost míchání odstínů a tím nejlépe dokáží znázornit barevnost našeho světa nebo vyjádření vlastních představ. Dalším typem je malba akvarelem. Akvarel nedovoluje míchat tolik barevných odstínů jako tempera, je však vnímán jako obohacující zkušenost pro děti na základní škole.

Uplatnění pastelů je na pomezí kresby a malby. Kreslířský postup se spojuje s využitím barvy, aktivní modelací plochy a objemu. Pastely se dělí na suché, mastné nebo voskové. Mohou se využít samostatně, nebo v kombinaci s malovaným podkladem.

Grafika je součástí výtvarné výchovy. Na její tvorbu nemusí být vždy k dispozici grafické pomůcky – rydla, tiskařské barvy a lis. Na základní škole se dají některé druhy grafiky využít i bez toho. Ovšem v mateřské škole se využívá tzv. monotyp, což je otisk z plochy do plochy. Záměrem je otisknutí provedeného motivu krycí barvou na čtvrtku nebo jiný podklad (Hazuková, 2005).

Gumotisk není úplně grafickou technikou, ale je ve škole snadno přístupný. Základem je klovatina rozetřená štětcem nebo dřívkem do linek. Zaslá kresba se zatírá barvou – tiskařskou, nebo olejovou. Klovatina se poté opláchne proudem vody i s barvou a na jejím místě zůstane bílá barva tam, kde klovatina byla.

Vyškrabávání do voskového podkladu je jedna z častých technik využívaných ve výtvarné výchově. Na papír se rozetře vosk nebo voskovky a celý formát papíru se překryje tuší. Po zaschnutí se do tuše vyrývají obrazce pomocí špejle (Křížová, 2017).

Tisk z výšky vychází z obtisknutí matrice. Všechny vystouplé plochy budou vytisknuté a vyryté části zůstanou bílé. V případě absence rydla si stačí vytvořit papírovou matici. Lepší je využití rovného nebo vroubkovaného kartonu. Z papíru se vytvoří požadovaný motiv, natře se barvou a položí na papír. Když je k dispozici lis, nechá se matrice projet lisem. Pokud lis k dispozici není, je potřeba vytvořit tisk ručně vlastní silou.

Linoryt je také jeden z druhů tisku z výšky. Zde je zapotřebí mít rydla a lino, do kterého se bude motiv vyrývat. Princip je stejný jako u papírové matrice, kdy vyřezané plochy zůstanou bílé. K dispozici jsou rydla, která zanechávají různě silnou vyrytou stopu. Je tedy možnost vyrýt větší plochy i menší linky.

Modelování – plastická a prostorová tvorba je poslední z technik výtvarné tvorby ve škole. Jedná se o schopnost prožívání hmatových vjemů. Modelování představuje spolu se spojováním a prostorovým konstruováním poněkud rozdílnou, avšak neméně důležitou oblast výtvarných činností. Vlastní technika modelování spočívá v přidávání a ubírání hmoty (Uždil, 2002). Všechny náměty je možné využít ve volném prostorovém nebo reliéfním pojetí. Zde se pracuje s třetím rozměrem, kdy dítě vyjadřuje skutečnost prostorem, učí se ji pochopit a znázornit v prostoru, pochopit, že vše má svůj tvar, a jak daný předmět znázornit. Nejtěžším znázorněním je portrét a figurativní plastika.

K modelování v předškolním věku se nejčastěji využívá plastelína, která má tu dobrou vlastnost, že nezasychá, příliš se nedrolí, nezašpiní okolí a má vhodné barvy. Zároveň je u dětí velmi oblíbená.

Mezi oblíbené druhy modelovacích hmot patří v předškolním věku modurit nebo různá těsta, která se dají vyrobit i ze surovin v kuchyni. Může se jednat o domácí modurit nebo „slané těsto“, vše z volně kroupených surovin. Navíc se dá těsto s dětmi nejdříve vyrobit ve třídě a poté ho využít k modelování.

Keramická hlína umožňuje také tvorbu prostorových nebo reliéfních výtvorů. Musí se ale vzít v potaz její vlastnosti a následná nutnost jejího vypálení v peci. Keramika po vypálení plní dekorativní funkci. Může se s ní pracovat pomocí plátu, šňůrek nebo budování dutého tvaru. Práce s keramickou hlínou je složitější než se sochařskou, každá má jiné vlastnosti a jiné možnosti zpracování. Keramická hlína je vhodná na obtiskování přírodních materiálů nebo látek, lze s ní plasticky dotvářet detaily nebo nalepovat válečky.

Sochařská hlína je nejlepším materiálem pro modelování za pomoci přidávání a ubírání hmoty. Při větších pracích je potřeba drátěné konstrukce nebo opěrného sloupku, aby byla plastika více stabilní. Při reliéfu dítě pracuje pouze s částí, kterou vidí, a tu zpracovává do prostoru.

Tvarování z dalších druhů materiálů závisí na odvaze a iniciativě učitele. Často je možné se setkat s prostorovou prací z papíru, ať už se jedná o kašírování, skládání z papíru nebo mačkání. Na prostorovou tvorbu jsou vhodné drátky, přírodní, odpadové a recyklovatelné materiály (Křížová, 2017).

1.5 Inkluze a integrace

Během posledních několika let došlo ke změnám ve vzdělávání. V neposlední řadě se současné vzdělávání už pár let zaměřuje na integraci a inkluzi žáků se znevýhodněním do hlavního proudu vzdělávání. S tím souvisí Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. V aktuálním období 2021–2025 se zabývá tím, kam by se mělo školství vyvíjet a na jaké současné problematiky by se mělo zaměřit. Mezi hlavní cíle náleží podpora systému společného vzdělávání a poskytnutí osobám se zdravotním postižením pomoc při vzdělávání ve všech stupních vzdělávací soustavy, včetně vzdělávání celoživotního (Vláda ČR, 2020).

Hlavním zákonem zajišťujícím vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Pro každý obor vzdělávání (předškolní, základní, střední) na státní úrovni máme rámcové vzdělávací programy. Ty vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004).

Jsou důležitým dokumentem, na jejichž základě každá škola zpracovává školní vzdělávací plány.

Podporou ve školství pro děti se zdravotním postižením jsou speciálně pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny a jiná poradenská zařízení spolupracující se školou. Jejich činnost upravuje vyhláška č. 607/2020, která mění vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů nadaných. Tato vyhláška rozpracovává původní § 16 školského zákona. Tato vyhláška ustanovuje stupně podpůrných opatření, individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga a jiné úpravy ve vzdělávání.

Děti se zrakovým postižením spadají podle školského zákona do kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Jejich stupeň určuje speciální pedagogické centrum a spočívají v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciální pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004).

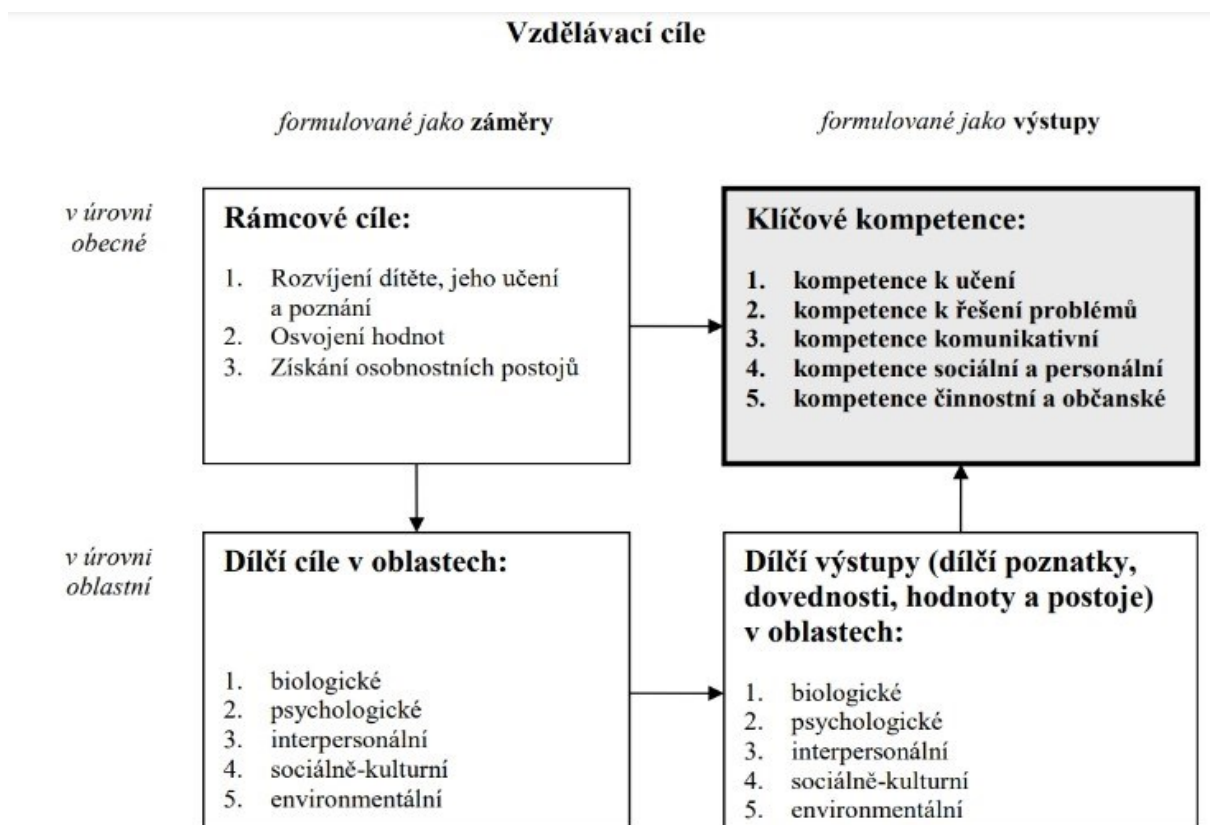
1.6 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program je součástí systému kurikulárních dokumentů, které jsou vytvářeny ve dvou úrovních – státní (Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy) a školní (Školní vzdělávací program, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu). RVP vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání).

RVP pro předškolní vzdělávání se zabývá pěti základními vzdělávacími oblastmi: dítě a jeho tělo, dítě a psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve na úrovni obecné a následně na úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- rámcové cíle – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání;
- klíčové kompetence – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání;

- dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti (5 oblastí)
 - dítě a jeho tělo,
 - dítě a jeho psychika,
 - dítě a ten druhý,
 - dítě a společnost,
 - dítě a svět,
- dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).



Obrázek 1 – Vzdělávací cíle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

2 Dítě se zrakovým postižením

Zrak je jeden z hlavních smyslů a jedná se o smysl distanční. Zrakem se získává většina podnětů z okolního světa. Při jakémkoliv jeho postižení dochází k omezení jak v oblasti získávání informací o okolním světě, tak i v oblasti sociální. Děti s postižením zraku mohou hůře navazovat kontakty s jinými dětmi/lidmi nebo se mohou dostat do nepříjemných situací. Při poškození či ztrátě zraku dochází k získávání informací pomocí ostatních smyslů, a to v případě těžké zrakové vady především hmatu a sluchu. Pokud je to možné a zrakové funkce se dají rozvíjet, pak nejvíce napomáhá reedukace čili znovunaučení nebo rozvoj zrakových funkcí. Kompenzace se využívá v případě, kdy se nahrazuje poškozený zrak a rozvíjí se jiná funkce, například hmat nebo sluch.

Ke správnému vidění jsou potřeba zrakové dráhy, které přenáší informaci z oka, očním nervem až do mozkového centra zraku. Zrak se postupně vyvíjí od prenatalního období. Pokud dojde k jeho poškození v určité fázi vývoje, je možnost vývoj zraku pomocí reedukace dále prociňovat za předpokladu, že je reedukace možná. Hlavně v případě tupozrakosti a šilhavosti je nejlepší šance na nápravu zrakových funkcí právě do ukončení zrakového vývoje, tedy před 7. rokem věku.

Každá zraková vada má jiný dopad na vnímání a přijímání informací, které jsou dětem poskytovány. Jednotlivých typů je hned několik. Úroveň vnímání a schopnosti vidění by měla být známa dříve, než se začne s dítětem se zrakovým postižením pracovat. Např.: pro děti se světloplachostí je příliš světla oslňující. Naopak děti se šeroslepostí v šeru téměř nevidí a potřebují více světla. Je jen malé procento dětí se zrakovým postižením, kdy jsou zcela nevidomý, většinou bývá zachován světlocit (rozlišení světla a tmy) (Jesenský, 1998). Je potřeba upravit podmínky tak, aby každému dítěti vyhovovaly a mohlo se tak plně rozvíjet a využívat své zrakové schopnosti.

Co je to zrakové postižení? Definicí, kterou uvádí Josef Slowík, se dá říct, že „za osobu se zrakovým postižením považujeme toho jedince, který i po optimální korekci má v běžném životě problémy se získáním a zpracováním informací zrakovou cestou“. Stupeň zrakového postižení je pak míra zrakové ostrosti, kterou určuje oftalmolog. Zraková ostrost se posuzuje jak na blízko, tak na dálku, a to s pomocí optotypů – jedná se o první vyšetření zrakových funkcí, které člověk podstoupí.

Zrakové postižení se rozděluje do dvou hlavních skupin. Jedná se o zrakovou vadu orgánovou – slabozrací, se zbytky zraku a nevidomí a zrakovou vadu převážně funkční, např. tupozrací a šilhaví. Převážně se jedná o děti se sníženou úrovní zrakové percepce na stupni slabozrakosti, jak na tuto skutečnost upozorňují Květoňová–Švecová ve své publikaci Oftalmopedie. Pro dítě s vadou zraku je schopnost přijímat informace zrakem značně omezena, u nevidomých je zcela vyloučena. Zrakové postižení stejně jako jiné jeho druhy dítě omezuje v sociální oblasti, oblasti získávání informací, v samostatné prostorové orientaci a má vliv i na psychickou stránku dítěte (Květoňová, 2000).

Na poruchy zraku upozorní převážně rodiče, kteří si u dítěte všimnou určité abnormality: dítě nereaguje na okolí, nenavazuje oční kontakt, nezkoumá zrakem prostředí. Jindy se může jednat o oční vadu, která je na první pohled zřejmá, např. dítě šilhá nebo jinak neobvykle stáčí zrak. Konkrétní oční vadu pak diagnostikuje oftalmolog a doporučí optické pomůcky.

Každé dítě se zrakovým postižením je potřeba vnímat jako individualitu s vlastními potřebami, vlastním tempem, ale především ho brát jako plnohodnotného člověka. Úkolem pedagogů je, aby se těmto dětem dostalo v rámci výchovy a vzdělávání co nejvíce podnětů a informací k vlastnímu rozvoji. Během celého vzdělávacího procesu se zaměřují na to, aby děti dokázaly být v budoucnu co nejvíce samostatné, mohly se zapojit do společnosti a měly možnost naplňovat stejné potřeby a cíle jako ostatní lidé.

Není důležité změnit cíle ve vzdělávání, ale jeho přístup. Většina dětí se zrakovým postižením má individuální vzdělávací plán. Jedná se o významnou pomoc při práci v hodině, na co se s dítětem zaměřit nebo jakým způsobem pozměnit styl výuky, aby mohlo naplňovat stejné nebo podobné cíle jako ostatní.

2.1 Funkční poruchy zraku

Během školního vzdělávání je učitel jedním z těch, kdo mohou upozornit na vady spojené se zrakem. Pokud by si učitel všiml určitého problému, měl by rodičům doporučit návštěvu očního lékaře. Na první pohled se dá poznat, že oči nehledí přímo, že dítě šilhá, nadměrně slzí nebo si často mne oči. Dále pak nenavazuje oční kontakt při komunikaci, často zakopává o předměty, vráží do stolů nebo lidí, kteří nestojí přímo před ním. Nápadně přivírá oči při pohledu na tabuli, nápadně naklání nebo otáčí hlavu. Všechny tyto příznaky mohou signalizovat zrakovou vadu a návštěva očního lékaře by se neměla odkládat.

Největší skupinou dětí se zrakovým postižením ve školství jsou děti s poruchami binokulárního vidění – děti tupozraké a šilhavé. Děti s touto vadou zraku většinou chodí do běžné školy a k tomu navštěvují ambulantně pracoviště k reedukaci zraku. Z pohledu předškolního vzdělávání docházejí do speciální mateřské školy, kde se zároveň provádí reedukace zraku. Poruchy binokulárního vidění jsou nejčastěji důsledkem poruchy refrakčního aparátu.

Strabismus neboli šilhavost je podle Hyncla „zraková vada, při které je narušena spolupráce obou očí“. Významnou vnější známkou je porucha postavení očí, kdy jedno oko je oproti druhému oku odchýleno. Osy očí nejsou rovnoběžné, ale každá se ubírá jiným směrem. Na sítnici se proto osy nesbíhají a vzniká tak dvojitý obraz (Hyncl, 2000). Dvojití vidění je rušivé, proto se v dětském věku stává, že mozek přijímá obraz pouze z jednoho oka a druhé oko potlačuje, což může vést k tupozrakosti. U dětí trpících šilhavostí se také objevuje problém s prostorovou orientací. Vzhledem ke špatné projekci oka se třetí rozměr ztrácí.

Jedná se o časté onemocnění, které postihuje jak chlapce, tak i děvčata. Většinou je podmíněné dědičností, není však podmínkou. Je častější u dětí, u nichž se objevuje choroba postihující mozek. Mohou jej vyvolat i různá oční onemocnění nebo úrazy oka.

Cílem léčby šilhání je hlavně obnovit nebo zachovat vidění postiženého oka, obnovit binokulární vidění a srovnat postavení očí. K dosažení těchto cílů je nutný předpis brýlové korekce, pleoptická nebo ortoptická cvičení nebo se porucha potřeba operativně odstranit.

Amblyopie neboli tupozrakost je snížení zrakové ostrosti různého stupně na jedno oko bez známek jeho nemoci. Důsledkem je neuspokojivě ostrý obraz viděného předmětu na sítnici. Tím je narušen rozvoj binokulárního vidění, vidění pomocí obou očí nebo vzniká potlačením zrakového vnímání u šilhavějšího oka. Zpravidla bývá jednostranný. Postižené oko začíná hůře vidět, oslabuje se a postupně je vyřazováno z funkce vidění. Obraz je pak vnímán převážně přes lepší oko. Nápravu této vady lze uskutečnit pomocí okluzoru a pleoptických cvičení (Hyncl, 2000).

U zdravého oka mozek spojuje dva obrazy stejného bodu z obou očí do trojrozměrného obrazu. Díky tomu dostává viděný obraz hloubku prostoru. Při šilhavosti dostává mozek rozdílné obrazy, ale zpracovává pouze jeden obraz z oka, který jej zobrazuje správně. Mozek dítěte si zvykne potlačovat obraz na horším oku a preferuje obraz z lepšího oka, jež se stává vedoucím. Druhé oko se postupně vyřazuje, oko ztrácí schopnost zpracovávat kvalitně obraz a stává se tupozrakým. Dítě tak přichází o prostorové vidění.

Šilhavost není ale to jediné, co tupozrakost oka způsobuje. Další příčinou tupozrakosti je dioptrická vada, šedý zákal a jiné choroby oka, které způsobují, že na sítnici nedopadá správný ostrý obraz.

Při řešení tupozrakosti je důležité zjistit prvotní příčinu – šilhání, dioptrická vada nebo jiné onemocnění, poté je třeba podniknout příslušné kroky. Znamená to postižené oko začít postupně trénovat a používat ho. Protože ale mozek využívá obraz vedoucího oka, je právě toto oko potřeba dočasně zakrýt. K tomu se využívá okluzor. Jedná se o prostředek k zakrytí oka při léčbě tupozrakosti nebo šilhavosti. Jeho použití a čas určuje oční lékař, mohou být látkové nebo nalepovací. Včasná léčba je dlouhodobá a pro její úspěšné zvládnutí je potřeba důsledná spolupráce dítěte, rodičů, lékařů a správný výcvik postiženého oka (Hyncl, 2000).

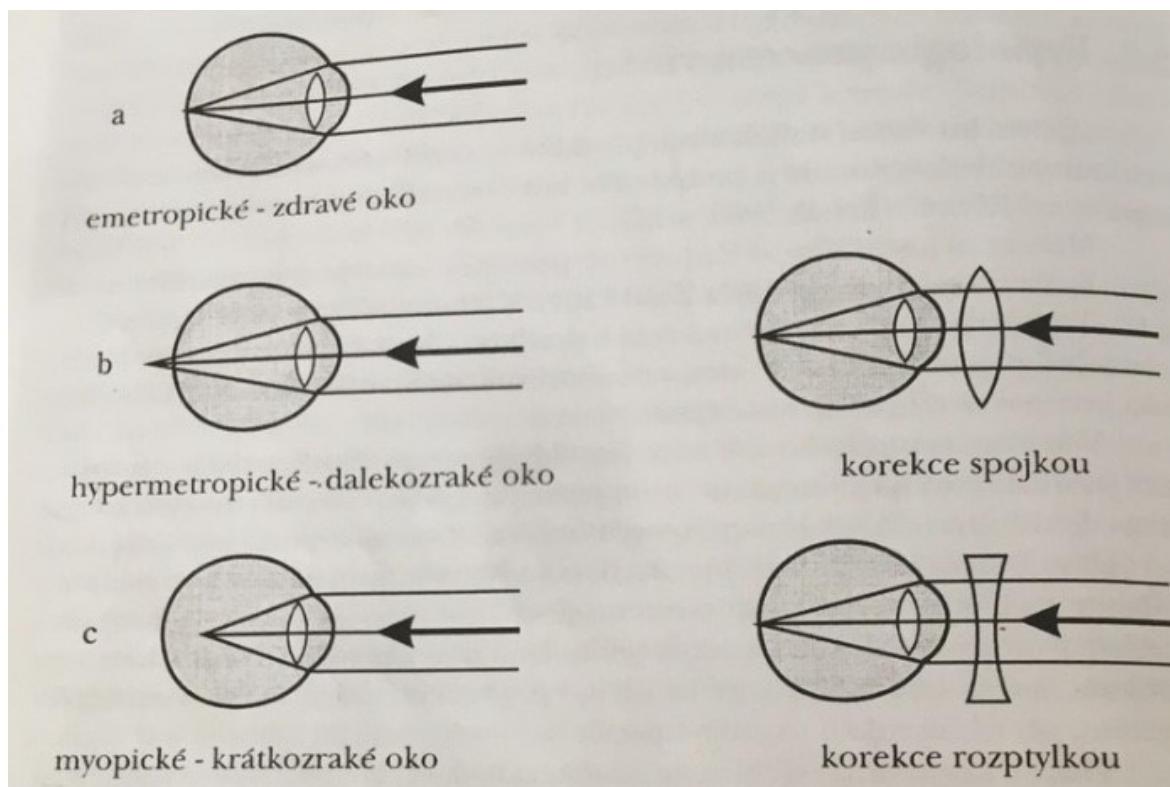
2.2 Refrakční vady oka

Refrakční poruchy jsou dioptrické vady oka, které způsobují špatné vidění na blízko či do dálky. Mezi tyto vady se řadí krátkozrakost, dalekozrakost a astigmatismus. Tyto vady jsou propojené i s dalšími zrakovými poruchami. Všechny typy refrakčních vad se řeší dioptrickou nápravou v podobě brýlí nebo kontaktních čoček, případně je možná laserová nebo nitrooční operace.

Krátkozrakost neboli myopie je jedna z refrakčních vad. Projevuje se tím, že při pohledu do dálky je viděný obraz neostrý. Naopak blízké předměty dítě vidí zcela dobře z důvodu, že ohnisko střetu paprsků se promítá před sítnicí. Tyto děti mohou ve třídě špatně vidět na tabuli, učitel si může všimnout mhouření očí. Text z učebnice, ale přečte bez problémů. Dle Beneše spočívá korekce v ovlivnění chodu svazku světelných paprsků pomocí rozptylové čočky v podobě brýlí nebo kontaktních čoček. Míru dioptrií vždy určuje oční lékař po správném vyšetření. Brýle napravují pokles zrakové ostrosti, dítě se tak naučí vidět správně. Kontaktní čočky nejčastěji nosí právě lidé s myopií. Při nízkém stupni se nechávají brýle, které musí dítě nosit trvale. Při vyšším stupni se dá tato vada řešit voperováním čočky přímo do postiženého oka. Při krátkozrakosti vyšší než 6 D hrozí odchlípení sítnice, je tedy nutné dát pozor na vysoký nitrooční tlak. Mohlo by to vést k trvalému a nenávratnému poškození sítnice (Beneš, 2019).

Dalekozrakost neboli hypermetropie představuje opačný problém. Obrazové ohnisko oka se nachází po průchodu optickými médii za sítnicí. Dítě vidí dobře do dálky a běžná zraková práce na blízko nemusí působit dítěti žádný problém, a to díky dobré akomodaci očí během

dětských let. Dítě si při čtení na blízko pomáhá obraz zaostřit. Tato porucha se může projevit po delším čtení nebo soustředění zraku na blízko. Zde začne být patrná bolest hlavy, únava a špatné čtení na blízko, kdy se písmena mohou dítěti rozmazávat nebo splývat. Dalekozrakost je při včasné diagnostice potřeba korigovat spojnými skly, aby se předešlo šilhavosti nebo tupozrakosti oka (Beneš, 2019).



Obrázek 2 – Náprava refrakční vady (Květoňová, 2000, str. 14)

Astigmatismus je vada způsobená špatným zakřivením rohovky nebo čočky. Jedná se o vadu optického zobrazování, při které se na sítnici nevytvoří bod, ale dvě kolmé ohniskové linie (Beneš, 2019). Na sítnici tak vznikne obraz, který je neostrý a nepřesný – protáhlý. Většinou je spojený s krátkozrakostí nebo dalekozrakostí. Dítě tvary písmen vnímá jako protažené, deformované nebo neostré, dochází tak k záměně některých čísel, např. 8 a 0 nebo písmen např. O, C, G. Korekce této vady je možná za použití cylindrických brýlových čoček. Brýle by pak dítě mělo nosit pravidelně. Při nenošení může vznikat slzení, pálení očí a různé druhy zánětů oka.

2.3 Specifika vzdělávání dětí se zrakovým postižením

Během vzdělávacího procesu se u dětí se zrakovým postižením využívá řada metod a pomůcek. Zároveň se realizují a dodržují podmínky zrakové hygieny při práci. Další rozdíl spočívá v odlišnosti edukačního procesu během předškolního věku, který se zaměřuje na rozvoj kompenzačních smyslů (hmat, sluch apod.) a reedukaci zrakového vnímání.

V edukačním procesu se využívá základní trojice speciálních metod – reedukace, kompenzace a rehabilitace.

Reedukace (z lat. reeducatio = převýchova, obnovená výchova) označení pro takové speciálně-pedagogické metody, které rozvíjí nevyvinuté funkce nebo upravují či napravují porušené funkce a činnosti v postižené oblasti. Zároveň se při této metodě využívají korekční pomůcky a prostředky, například brýle, lupy apod. (Šance dětem, 2024).

Kompenzace (z lat. compensatio = vyvážení, vyrovnání) znamená poskytnutí náhrady. Jedná se o soubor speciálně-pedagogických metod a postupů zaměřených na zdokonalování jiného orgánu a jeho funkce než toho postiženého. Kompenzace pomáhá jedinci vyrovnávat se s omezením výkonu v dané oblasti zvýšením funkce jiného orgánu (například rozvíjení sluchového nebo hmatového vnímání při postižení zraku) (Šance dětem, 2024).

Rehabilitace (z lat. rehabilitas = schopnost) v nejširším slova smyslu znamená „znovu“ uschopnění. Jedná se o soubor speciálně-pedagogických metod a postupů zaměřených na vztahy jedince se zdravotním postižením se společností. Snaha o zmírnění následků postižení a hledání možností seberealizace ve společnosti. Ucelená neboli komprehensivní rehabilitace je proces, který se týká všech aspektů společenského života a zahrnuje složku zdravotnickou, sociální, pedagogickou, kulturní, pracovní, legislativní, ekonomickou, organizační i politickou (Šance dětem, 2024).

Nedílnou součástí vzdělávacího procesu jsou také **edukační metody**. Jedná se o cílevědomé působení pedagoga, který záměrně aktivuje děti během učení tak, aby naplnily vzdělávací cíle. Metody dle Keblové rozdělujeme na metody všeobecné, modifikované (běžně upravené pro potřeby postižených), speciální (přirozený zájem dítěte, potřeby a možnosti psychické i tělesné) (Keblová, 1999b). Ve speciálních školách je dětem poskytována speciálně pedagogická péče, zároveň vzdělávací program obsahuje specifické předměty (prostorová orientace, učení Braillova písma apod.).

3 Specifika výtvarných aktivit u dětí s funkční poruchou zraku

Důležitým zákonem, který zastřešuje vzdělávání dětí, je zákon 561/2004 Sb., školský zákon. Udává, jaké dítě má nárok na speciální vzdělávací potřeby a podpůrná opatření. Specifikuje potřebné úpravy ve vzdělávání s ohledem na zdravotní stav jedince (jak se upraví podmínky ve škole atd.). Tyto děti mají právo na využití podpůrných opatření. V současné době je snaha vzdělávat děti se zrakovým postižením v běžných školách, pokud tomu odpovídá závažnost postižení. Do jaké školy dát dítě se zrakovým postižením, rozhodují rodiče se souhlasem ředitele školského zařízení, kam se dítě hlásí. Vyhláška č. 27/ 2016 Sb., školský zákon, v této oblasti rozvíjí více, zaměřuje se právě na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a dětmi nadanými.

Hodina výtvarné výchovy u dětí se zrakovým postižením nebude probíhat zcela identicky jako v běžné třídě. Učitel musí být přesně seznámen s druhem a vážností zrakového postižení. Zároveň musí vědět, jak s dítětem během výtvarných aktivit pracovat, jaké využít pomůcky a jak nejlépe dítěti pomoci ke splnění požadovaného úkolu.

Na začátku práce s dětmi se zrakovým postižením se nesmí zapomenout na triádu podmínek pro zrakovou práci. První podmínkou je **světlo** – je třeba mít dostatečně, správně a dobře osvětlené pracovní místo. Další je **kontrast** – použít výrazné barvy, které dítě lépe uvidí. Černá a bílá obvykle poskytnou největší kontrast. U některých dětí může být ale optimální kombinace jiných barev. **Velikost** – dítě by mělo mít k dispozici větší formát papíru, možnost zvětšení samotného předmětu pomocí optických pomůcek nebo zvětšení textu pomocí počítače. Nesmí se zapomenout ani na přidanou veličinu – **čas**. Zrakově postižené dítě potřebuje více času na zadaný úkol (Květoňová, 2000).

Při vzdělávání se využívají zásady pro dobrou práci. Sem je opět potřeba zařadit dobré osvětlení, přiměřenou teplotu ve třídě, omezení hluku a v posledním případě úpravu prostoru (Slowík, 2016). Lavice se dají spojit, aby byl ve třídě vytvořen lepší prostor pro orientaci – dostatek prostoru pro bezpečný pohyb po třídě, vytvořit prostor pro práci na zemi apod. Pro děti nevidomé nebo se zbytky zraku je podstatné, aby každý předmět měl své místo. Děti je potřeba důkladně seznámit s prostředím třídy – kde se nachází umyvadlo, kde jsou uloženy pomůcky, se kterými se pracuje nejčastěji, kde najdou materiály apod.

Děti by se do činností neměly nutit, ale naopak je potřeba je vhodně motivovat. Správná motivace je důležitá právě pro kladný vztah k výtvarné výchově a chuti tvořit. Když dítě s materiálem nechce pracovat, umožní se mu téma zpracovat jinak a po čase se dítě většinou

k aktivitě samo připojí. V této situaci se může dítěti pomoci najít jednodušší zpracování nebo vhodnější materiál a pomůcky tak, aby mělo stejnou příležitost zadaný úkol zpracovat. Při práci se začíná od jednoduššího ke složitějšímu, upřednostňuje se individuální přístup a tempo.

Co je potřeba, aby učitel věděl před začátkem hodiny? Vychází se z toho, že třídu už učitel zná a ví o zrakovém postižení žáků, umí s takovými dětmi pracovat. Je seznámen s druhy a závažností jejich zrakových vad. Má připravené téma, zadání a cíl, který chce výtvarnou činností splnit. Je seznámen s kompenzačními pomůckami, které děti využívají nebo které má k dispozici. Ve třídě je důležité si připravit správné pomůcky ke zvolené technice. Zde se přihlíží k individuálním potřebám dětí a jejich možnostem a schopnostem. Snaží se každému dítěti vyjít vstříc a dát mu tak podnět k dobrému pocitu z tvoření. Pokud potřebuje, řekne dětem dopředu, co si mají přinést za neobvyklé pomůcky na hodinu. Samotná tvorba by měla být strukturovaná tak, aby zadání práce zvládly všechny děti.

Výtvarná aktivita končí hodnocením, nejlépe slovním, společně se všemi dětmi. Učitel se ptá, jak je činnost bavila, co se jim zdálo těžké a jak to zvládly/nezvládly. Dobrá je pochvala nebo zdůraznění konkrétní povedené části.

Ať už se pracuje s dětmi jakéhokoliv věku, nesmí se zapomínat, že během výtvarných aktivit není důležitý výsledek práce, ale její průběh. Výtvarná výchova zvláště u dětí se zrakovým postižením by měla být zaměřena na proces, co se děti naučí, jak jim to pomůže v rozvoji, ale hlavně by měla být vedena tak, aby je hodiny bavily, měly k nim pozitivní vztah a chuť se výtvarně vyjadřovat i samostatně.

3.1 Výtvarná činnost s dětmi v MŠ

V mateřské škole se výtvarná činnost zaměřuje na všestranný rozvoj v oblasti hmatu, koordinace oko–ruka a jemná motorika. Výtvarná či tvořivá činnost se vybírá podle věkových a individuálních schopností dětí s ohledem na rámcové vzdělávací programy a podle toho, co by dítě mělo na konci jednotlivých období ovládat. Co už umí, co zvládnou vytvořit a s jakými pomůckami umí pracovat (záleží na věku, schopnostech a dovednostech dítěte).

V předškolním vzdělávání by se nemělo zapomínat na všechny možnosti využití výtvarné tvorby, děti by měly mít možnost vyzkoušet si nové techniky, materiály, možnosti tvorby a druhy provedení. Nezáleží na výsledku práce, ale důležitý je proces tvorby, radost z tvoření a vše, co se dítě během tvorby naučí nebo rozvíjí.

Je vhodné volit výtvarné výtvary tak, aby se pro ně našlo pozdější využití. Můžou se vytvářet masky, čelenky, prostorové skládačky na hraní apod. Pro různé výtvary se najde využití při hraní divadla nebo jen poznávání světa kolem sebe.

Výtvarná tvorba rozvíjí a upevňuje představivost. Dítě trénuje okohybné svaly, učí se poznávat barvy a experimentovat s nimi. U dítěte předškolního věku je kreslení zábavou. Vlivem zrakového postižení se ale kresba nemusí stát přesnou, linie na sebe nenavazují, obrázek je deformovaný, bez detailů, barvy neodpovídají skutečnosti (sluníčko je zelené). Dochází tak ke zkreslení nebo nepochopení tvaru předmětu nebo postavy, projeví se vada barvocitu apod. Tuto skutečnost je dobré probrat s oftalmologem a speciálním pedagogem, aby mohlo dojít k všestranné nápravě.

Materiál a pomůcky se přizpůsobí stupni zrakové vady. Pro děti slabozraké jsou vhodnější větší formáty papíru, fixy, měkké tužky a pastelky, štětce se silnou stopou nebo křídly. Dítě může kreslit tak, aby mu to nejvíce vyhovovalo – vkleče, vestoje, na sklopené ploše.

Před vstupem do základní školy by dítě mělo dosáhnout určitého stupně koordinace ruky se zrakovou kontrolou a umět zacházet s psacími pomůckami. To je důležité pro začátek psaní. U dětí se zrakovým postižením je tato schopnost přizpůsobena jejich zrakové vadě, avšak zrak je do největší možné míry využíván. Všechny tyto požadavky se trénují během výtvarné tvorby a grafomotorických cvičení.

3.1.1 Výtvarné techniky v MŠ

Mezi hlavní výtvarné techniky se řadí práce s papírem. Děti mohou papír různě mačkat, trhat, vytrhávat a následně lepit. Při práci s papírem se využívá nejen klasický kancelářský bílý nebo barevný papír, ale i různé druhy kartonů, ubrousků, křídového papíru z časopisů, lepenky, balicího papíru apod. Tyto činnosti děti většinou baví, protože zde mají možnost papír zničit, změnit jeho tvar a vytvořit si pomocí toho obraz podle sebe. Tyto činnosti jsou nejen zábavné, ale zároveň si tak děti procvičují jemnou motoriku a koordinaci oko–ruka. Různé druhy papíru se dají využít jako podklad pro další tvorbu.

Jednou z oblíbených činností, která je zároveň přípravou na grafiku, je **tupování**. Jedná se o otiskování barvy (z tvrdého štětce, houbičky, korkového špuntu) kolmým úderem na podklad. Využívají se zde předvystřižené šablony, krajky, sítky apod. (Křížová, 2017).

Koláž je vhodná pro práci s různými druhy materiálu, pomocí koláže se dítě seznamuje s netradičními materiály na tvoření. Zároveň se mohou použít i v kombinaci s materiálem, který děti už znají.

Modelování nemusí být pouze z plastelíny. K dispozici je např. keramická hlína, modurit, na vzduchu schnoucí hmoty, slané těsto, FIMO hmoty nebo kašírování. Je tu prostor na rozvoj hmatového vnímání, kdy pomocí prstů dítě z hmoty tvoří určitý tvar. Musí tak zapojit značnou část hmatového vnímání k rozpoznání, kde hmotu přidat, ubrat nebo vytvarovat do požadované podoby. U dětí předškolního věku se jedná o důležitou součást výtvarné tvorby.

Jedním z méně tradičních typů je **kašírování**. Kašíruje se pomocí papíru natrhaného na malé kousky, který se nechá přes noc namočený ve vodě. Po rozmixování se tato směs změní do podoby bláta. Po odstranění přebytečné vody a přidáním lepidla vznikne hmota, ze které se dají vytvořit reliéfní obrazy nebo menší prostorové práce. Hotové výrobky se musí nechat důkladně vyschnout, nejlépe na kartonové desce.

Keramická hlína poskytuje velké množství experimentace díky různým pomůckám, které se dají vytvořit, různým druhům látek, přírodních materiálů nebo zakoupených špachtlí. Keramická hlína je při správném zpracování dobře tvarovatelná a do určité doby se s ní dá neustále pracovat. Nevadí tedy, když se výrobek nepovede, dítě může nepovedenou část opravit nebo změnit. K dispozici je spousta publikací s různými nápady a tipy, co vše se dá s dětmi vytvořit. Pro práci s keramickou hlinou musí být v mateřské škole prostředky a možnost vypálení.

Kresba je základní vyjadřovací prostředek, při němž vzniká výsledné zobrazení v ploše pomocí linie (Křížová, 2017). Kreslení nebo malování pomocí prstových barev, vodovek, kříd, fixů, špejlí, provázku apod. jsou také podstatnou součástí výtvarné tvorby u předškolního vzdělávání. Děti mohou malovat nebo vybarvovat i mimo hlavní výtvarnou činnost během spontánních činností. Při malování nebo kreslení se dítě učí správně držet pastelku nebo štětec, což je příprava na budoucí psaní. U nejmenších dětí je dobré začít prstovými barvami. Mají tak lepší kontrolu nad tahy a mohou se lépe seznámit s materiálem, na který malují, a barvami. Učí se rozpoznávat jednotlivé barvy a mohou experimentovat při jejich smíchávání.

Ve výtvarné tvorbě se dají využít přírodní materiály, které se dají nasbírat na vycházce. Přírodními materiály se může dozdobit namalovaná práce, jindy lze s jejich pomocí tvořit. Oblíbené je např. obtiskování listů nabarvených barvami, lepení květů nebo listů na papír apod. Stejně dobře se najde uplatnění pro odpadový nebo recyklovatelný materiál, který se dá využít

na tvorbu samotnou nebo jako pomůcku při tvoření. Dobře využitelné jsou ruličky od toaletního papíru, víčka od PET lahví, látky, bublinková folie, staré CD, vlny nebo provázky.

3.1.2 Speciální pomůcky ve výtvarné výchově dětí se zrakovým postižením

Možnosti výběru pomůcek a materiálů jsou téměř stejné jako v běžné třídě. Pro děti s vážnějším zrakovým postižením nebo se ztrátou zraku jsou vhodné pomůcky pro hmatovou kresbu. Speciální pomůckou pro tyto děti jsou měkká gumová podložka, bodátka a rádlo.

Začíná se jednodušším motivem. Dítě nebo učitel (podle věku a schopnosti) vyryje obrys pomocí bodátka – stačí i vypsána propiska – nebo rydla. Dítě se pak na rubové stránce papíru orientuje podle vytlačených bodů. Obrázek poté dítě dokáže samo vymalovat. Některé děti potřebují mít více vytlačených čar na orientaci, jiné méně. Tyto předpřipravené linie připomínají omalovánky, kdy se dítě orientuje podle konturových čar a vybarvuje plochy mezi nimi.

Konkrétní pomůcky se využívají s ohledem na zrakové postižení dítěte, nejčastěji jsou to reedukační pomůcky. Jedná se o pomůcky pro slabozraké, které pomáhají vyrovnávat nedostatečně rozvinuté, případně porušené funkce zraku využíváním funkcí zachovalých. Umožňují tak potřebnou samostatnost při činnostech (Keblová, 2001). Dále uvádí pomůcky, které se mohou využívat ve výtvarné výchově (viz tabulka).

Kompenzační pomůcky pro výuku výtvarné výchovy

Název pomůcky	Možnost využití kompenzační pomůcky pro		
	zrak	hmat	sluch
speciální modelovací hmota	×	×	
vosk	×	×	
barvy na látku v tubách	×	×	
barvy na sklo	×	×	
rádýlka, rádla	×	×	
nůžky pro nevidomé	×	×	
kreslicí desky, fólie	×	×	
silonová síť	×	×	
štetce	×	×	
silná jehla	×	×	
špendlíky s velkou hlavou	×	×	
konturovací pasta	×	×	
stavebnice – geometrické tvary (z různých materiálů)	×	×	
dřevěná abeceda	×	×	
dřevěné stavebnice	×	×	
hračky na vkládání různých tvarů	×	×	
stavebnice LEGO, DUPLO	×	×	
stavebnice k rozkládání, ke skládání	×	×	

Uvedený seznam pomůcek byl zpracován pro potřeby přímé práce žáka ve škole i pro jeho domácí přípravu. Nelze ho považovat za úplný a neměnný předpis, je možné ho přizpůsobovat individuálním potřebám a nutno ho aktualizovat v souladu s nabídkou na trhu.

Obrázek 3 – Kompenzační pomůcky pro výuku výtvarné výchovy (Keblová, 1999b, s. 19.)

4 Pozorování výtvarné tvorby u dětí s binokulární poruchou zraku

4.1 Cíl a metody

Cílem případové studie je pozorování výtvarných činností a spontánní výtvarné tvorby dětí s amblyopií a strabismem v předškolním věku. Na konkrétních příkladech uvádím, jak děti se zrakovými vadami tvoří. Tyto práce porovnám s několika příklady spontánní výtvarné tvorby vytvořené dětmi bez zrakových vad.

Během výzkumu jsem zaznamenala své poznatky z hodin, během kterých jsem se zapojovala do činností ve třídě. Snažila jsem se o zachycení vlastních poznatků díky pomocné konzultaci s učitelkou. Všimla jsem si, jaký vztah mají děti k výtvarné tvorbě, co je baví, jak pracují na zadaných úkolech při řízených činnostech a jak pracují při spontánní tvorbě.

Metody

- Pozorování dětí;
- Pozorování konkrétních výtvarných činností;
- Analýza spontánní kresby;
- Srovnání spontánní kresby dětí se ZP a dětí bez ZP;
- Řízená výtvarná činnost;
- Srovnání řízené výtvarné činnosti dětí se ZP a dětí bez ZP;
- Dotazník zpracovaný učitelkami;
- Propojení s teoretickými znalostmi.

4.2 Informace o mateřské škole

Pro pozorování jsem si zvolila mateřskou školu s třídou pro děti se zrakovým postižením v západních Čechách. Třída se nachází ve zdravotnickém zařízení stacionáře a jeslí. Toto zařízení je zaměřeno na děti od 2 let do začátku školní docházky. V budově stacionáře se nachází tři třídy, které spadají pod mateřskou školu. Jedna z nich je zaměřena na speciální vzdělávání v oblasti péče o zrak a na logopedii.

4.2.1 ŠVP mateřské školy

Školní vzdělávací program vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Zde jsou popsány jednotlivé třídy spadající pod mateřskou školu. Mateřská škola má několik běžných tříd, jednu bezbariérovou a jednu pro děti s vadami zraku.

Třída pro děti s vadami zraku je zřízena podle § 16 odstavce 9 školského zákona jako specializovaná třída pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracují zde dvě učitelky a jedna asistentka pedagoga. Třídu navštěvují především děti, které vyžadují speciální vzdělávání v oblasti péče o zrak a logopedii. Nejčastější vadou ve třídě v době mého pozorování byly poruchy binokulárního vidění, konkrétně se jednalo o amblyopii a strabismus.

Významnou úlohu ve výchově a vzdělávání dětí hraje speciální oční ambulance, která je v Karlovarském kraji jedinečná. Děti v rámci dopoledního vzdělávání navštěvují na základě lékařského doporučení ambulanci, kde procvičují oči na speciálních přístrojích pod dohledem kvalifikovaných zdravotních sester. Tuto třídu rovněž 2× měsíčně navštěvuje klinická logopedka, která spolupracuje s pedagogickým personálem, sleduje pokroky dítěte a doporučuje další postupy.

Školní vzdělávací program sleduje při vzdělávání tyto rámcové cíle:

1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.
2. Osvojení základů, na nichž je založena naše společnost.
3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Tyto rámcové cíle jsou poté rozpracovány do jednotlivých integrovaných bloků, jež jsou poté východiskem pro plánování, přípravu a realizaci aktivit v jednotlivých třídách. Jsou nastaveny učitelkami tak, aby zaplnily celý rok a mohly být průběžně plněny s ohledem na aktuální dění. Integrované bloky jsou celkem čtyři a jsou popsány jako:

1. Barevný podzim.
2. Kouzelná zima.
3. Probuzené jaro.
4. Veselé léto.

Ke každému integrovanému bloku jsou později rozepsány dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dětí podporuje), vzdělávací nabídky (co dětem nabízí), očekávané výstupy (co by dítě na konci předškolního vzdělávání mělo umět) a klíčové kompetence.

4.3 Výběr vzorků

4.3.1 Děti

Pro pozorování výtvarné tvorby byly vybrány děti z třídy mateřské školy, kterou navštěvují děti s vadami zraku a z jedné třídy běžné mateřské školy. V obou případech se jedná o děti ve věku od 5 let – z větší části o předškoláky. U dětí s vadami zraku se jejich vada pohybovala jen na úrovni funkčních zrakových vad. Na pozorování byly vybrány výtvary jak dívek, tak chlapců.

Spontánní tvorba je vybraná náhodně podle podobnosti témat v obou třídách, aby bylo možné provést srovnání. U řízené činnosti se zapojovaly vždy všechny děti, které ten den byly přítomny. Pro vyhodnocení se jedná o náhodné vybrání několika ukázek z obou tříd.

4.3.2 Učitelky

Do dotazníkového výzkumu byly zařazeny učitelky z paragrafové mateřské školy. Jedná se o dvě učitelky, které ve třídě pracují. Obě mají vystudované bakalářské studium ve speciální pedagogice. Mají pro tuto pozici teoretické znalosti a jedna i několikaletou praxi v této třídě.

4.3.3 Prostředí třídy a její režim

Zařízením je třída vybavená podobně jako třída v běžné mateřské škole. Mají zde k dispozici zázemí na hraní, místo pro stoly a odlehlou místnost na odpočinek po obědě. Třída je prostorná, barevná a splňuje požadavky dětí na prostor pro samostatnou aktivitu i hry ve skupině. Vybaveností se nijak zvlášť neliší od jiných tříd typických pro mateřské školy.

Všechny hračky mají své místo, děti si mohou půjčit cokoliv, pouze u některých věcí se musí ptát učitelky. Jedná se o tvoření z modelíny, skládání puzzle, kreslení nebo stavění z velké molitanové stavebnice.

Celkový chod dne je velmi klidný, v pozvolném tempu, které je pro děti přirozené. Ráno po příchodu probíhají ranní hry, které postupně přechází v cílené aktivity na konkrétní rozvíjenou oblast. Během dopoledne děti odchází na cvičení do ordinace a zase se vrací. Postupně se tak vystřídají. S předškolními dětmi se tento čas dá využít pro přípravu do školy, rozvoj předmatematických dovedností, nácvik psaní apod. Je čas i na další aktivity u stolu, zejména výtvarné nebo pracovní, kdy nejde pracovat se všemi dětmi najednou. Tak se mohou vystřídat podle časových možností. Některé práce, které zaberou delší dobu, je možné rozvrhnout na více dní. Před obědem se s dětmi chodí ven před školu nebo na procházku do

okolí mateřské školy. Po obědě mají odpočinkovou chvíli, kdy se dětem čte nebo pouští pohádka na CD. Odpolední činnosti probíhají klidně, děti si hrají, tvoří nebo mají menší společné aktivity. Při hezkém počasí se pak chodí ven na zahradu.

Denní režim se dá přizpůsobit konkrétní situaci, počasí a potřebě dětí. Ve třídě funguje klasický denní rozvrh – využívají tzv. třídnici – jak by měl probíhat den ve třídě. Ve třídě jsou přítomny dvě učitelky, které se střídají, dále asistentka pedagoga, která má na starosti převážně dítě s poruchou autistického spektra, ale v době jeho nepřítomnosti je k dispozici ostatním dětem. Posledním člověkem, který se zde nachází je hospodyně, která se stará o pořádek, umyté a čisté stoly a zároveň udržuje čistotu v prostoru koupelny.

4.3.4 Specifika ve třídě

Třída není zaměřena na děti ve stejném věku, takže se zde nachází děti mladší i předškoláci. Každé dítě má svoji složku, ve které jsou všechny lékařské záznamy, zprávy od očních lékařů a průběžné posudky od učitelek za určité období i s příloženými pracemi dětí.

Jednotlivé aktivity vychází z třídního vzdělávacího programu, který je uzpůsobený pro děti s vadami zraku. Určuje, čím vším mají projít a co by měly na konci určitého období umět. Tematické celky jsou roztríděny do jednotlivých ročních období a poté do týdenních témat. Během každého dne se vyberou takové aktivity, aby se plán naplnil všemi oblastmi vzdělávání. Některé děti mají individuální vzdělávací plán, ke kterému se během aktivit přihlíží.

Díky ordinaci v budově stacionáře není veškerá reedukace zraku během pobytu v mateřské škole jen na učitelkách, ale jedná se o výhodu, která se zapojuje do třídního denního rozvrhu. Neznamená to, že by ostatní reedukace zraku již neprobíhala. Procvičování zraku je nedílnou součástí všech denních aktivit a provází jednotlivé činnosti. Děti tak využívají zrak po celý den, ať už jako aktivní pleoptická nebo ortoptická cvičení, nebo při běžných aktivitách a hrách.

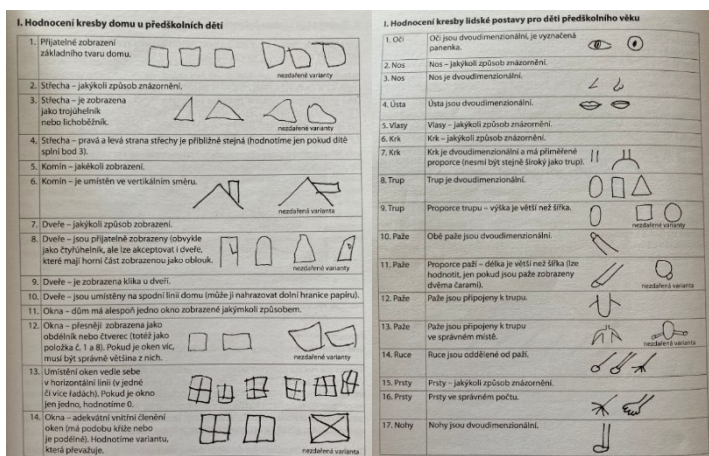
5 Spontánní a řízená výtvarná činnost

V této části provedu porovnání spontánní a řízené výtvarné činnosti na vybraných vzorcích ze skupiny dětí. Každá aktivita probíhala samostatně. Řízená činnost byla provedena během jednoho dopoledne na základě domluvy s učitelkami. Obrázky ke spontánní části jsem dostala od dětí během několika návštěv v obou třídách mateřských škol, ze kterých jsem si poté vybrala takové, na nichž bylo možné provést porovnání.

5.1 Spontánní výtvarný projev

Za spontánní výtvarný projev se považuje výtvarná činnost, která není vychovatelem, rodičem, učitelem přímo a záměrně vyvolaná ani řízená. Jde o situace, kdy počáteční impuls k projevení se výtvarnou formou vzniká z potřeb dítěte reagovat na vnější a vnitřní podněty (Hazuková, 2005). Spontánní výtvarný projev vzniká při volných hrách dětí v MŠ i ve volném čase doma.

Grafický obraz je na začátku přechodem mezi hrou a obraznou představou. Dítě před nástupem do MŠ má zobecněnou nápodobu natolik, že je schopné zaznamenat i nepřítomnou předlohu a nadále se rozvíjí. Kresba je dle Piageta sémiotickou funkcí, která zaujímá své místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Ve své kresbě tak dítě sdílí snahu napodobit skutečnost. Realismus samotné kresby však prochází jednotlivými fázemi.



Obrázek 4 – Hodnocení kresby domu a lidské postavy u předškolních dětí



Zrakové vnímání je nezbytným předpokladem při rozvoji kreslířských schopností. Dětská kresba vychází z toho, co dítě vidí, nebo dříve vidělo. Při omezených schopnostech zrakového vidění bude se i rozvoj kreslířských dovedností rozvíjet pomaleji. Kresba tak bývá jednodušší, nepřesná v ploše papíru nebo v propojování jednotlivých částí (Vágnerová, 2017).

Na základě hodnocení kresby lidské postavy, domu, zvířete u dětí předškolního věku podle tabulek od Marie Vágnerové v její publikaci *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití* a charakteristických znaků dětského výtvarného projevu popsanych Helenou Hazukovou je možné posoudit spontánní kresby u dětí se zrakovými vadami a u dětí bez zrakových vad.



Děti jsem si rozdělila do tří dvojic podle vytvořených obrázků (dvojice A, B, C). Děti jsem volila náhodným výběrem, ale tak, aby bylo možné porovnávat děti stejného pohlaví a přibližně stejného věku. Ve dvojici vždy bylo dítě se zrakovým postižením a bez zrakového postižení. V této části práce následně provedu vyhodnocení a zpracování dat v rámci spontánního výtvarného projevu. Spontánní kresby dětí vznikly během volných her ráno nebo během odpoledne. Některé obrázky děti přinesly vytvořené z domova.

5.1.1 Zpracované porovnání jednotlivých dětí



Tabulka 1 – Porovnání výkresů dvojice A

Dívka 5,5 let se ZP	Dívka 5 let bez ZP
	
Přijatelné zobrazení základního tvaru domu	Přijatelné zobrazení základního tvaru domu
Zobrazení střechy	Zobrazení střechy
Střecha je zobrazena jako trojúhelník	Střecha je zobrazena jako trojúhelník
Komín není zobrazen	Komín není zobrazen
Dveře jsou zobrazeny – mají kliku, jsou umístěny na spodní linii	Dveře jsou zobrazeny – mají kliku, jsou umístěny na spodní linii
Dům nemá okna	Znázorněna okna – umístěná vedle sebe, adekvátní vnitřní členění
Celý dům se naklání na jednu stranu	

Tabulka 2 – Porovnání výkresů dvojice B

Dívka 5 let se ZP	Dívka 5 let bez ZP
	
Znázorněny: hlava, krk, tělo, nohy	Znázorněny: hlava, krk, tělo, nohy
Hlava sedí přímo na krku a navazuje na tělo a nohy	Hlava sedí přímo na krku a navazuje na tělo a nohy
Hlava znázorněna zepředu (2 oči a 2 uši)	Hlava znázorněna z boku (1 oko a 1 ucho)
Tělo a nohy znázorněny z boku	Tělo a nohy znázorněny z boku
Na nohou znatelná kopyta	Na nohou znatelná kopyta
Detail – skvrny	Detail – skvrny, ocas

Tabulka 3 – Porovnání výkresů dvojice C

Dívka 5 let se ZP	dívka 5 let bez ZP
	
<p>Oči jsou dvoudimenzionální, znázorněna ústa a nos</p>	<p>Oči a ústa jednoduché, bez znázornění nosu</p>
<p>Znázorněny vlasy</p>	<p>Znázorněné vlasy</p>
<p>Krk dvoudimenzionální a má přiměřené proporce</p>	<p>Krk dvoudimenzionální a má přiměřené proporce</p>
<p>Trup je dvoudimenzionální</p>	<p>Trup je dvoudimenzionální</p>
<p>Obě paže jsou dvoudimenzionální a připojeny k trupu</p>	<p>Obě paže jsou dvoudimenzionální a připojeny k trupu na správném místě</p>
<p>Ruce jsou oddělené od paží, znázorněny prsty se správným počtem prstů</p>	<p>Ruce jsou oddělené od paží, znázorněny prsty</p>
<p>Nohy a chodidla nejsou viditelné</p>	<p>Nohy jsou dvoudimenzionální se správnými proporcemi a jsou připojeny k trupu</p>
	<p>Znázorněna chodila</p>

5.1.2 Zpracované výsledky – vyhodnocení

Ze získaných dat je možné dojít k následujícím závěrům. Obrázky obou skupin jsou hodně podobné a ze vzájemného porovnání by bez popisku nebylo možné zcela jednoznačně říct, který výtvarník připsat dítěti se zrakovým postižením. Výsledné kresby vybraných dětí ze skupiny přibližně odpovídají jejich věkovým výtvarným schopnostem a znalostem. Ani u jednoho z obrázků se nedá říct, že by dítě bylo opožděné ve vývoji nebo že by zraková vada zasahovala do takové míry, že dítě ovlivňuje při výtvarném vyjadřování.

Záměrem spojení obrázků do daných dvojic byla podobnost témat, která by se mohla jasněji a přehledněji zkoumat a porovnat mezi sebou – dům, zvíře, lidská postava. Děti v tomto věku kreslí na základě toho, co znají, a proto si jsou obrázky podobné. Zde jsou tedy hlavním faktorem individuální schopnosti a dovednosti dětí spojené s jejich vývojem. Je tedy v pořádku, že některé obrázky od dětí se zrakovou vadou jsou lépe znázorněné než od dětí bez zrakové vady, jako příklad uvádím dvojici B se znázorněním žirafy. Může se to stát za předpokladu, že dítě z běžné třídy je pomalejší ve vývoji a kreslení není jeho silná stránka.

To, že do výběru spontánních kreseb byly zahrnuty pouze holky, není náhoda. Obrázky, které jsem dostala od chlapců, byly často rozdílné a bylo jich daleko méně než od děvčat. Celkově se mi nesešly takové materiály, které by se daly vzájemně porovnat. U děvčat jsem měla možnost výběru z většího množství materiálů, které se shodovaly.

5.2 Řízená výtvarná činnost

Řízená výtvarná činnost je založená na úkolu zadaném učitelem, který má za cíl dítě rozvíjet (Hazuková, 2011). Jednotlivá témata hodin jsou zaměřená na dané roční období vycházející z integrovaných bloků ŠVP. Během uskutečňování cílů se naplňují i další potřebné dovednosti v rozvoji jemné motoriky, koordinace oko–ruka, nácviku zrakové ostrosti, vnímání barev a tvarů, rozvíjení vizuální představ. Výtvarná tvorba je pro děti přirozenou činností a díky tomu se může využít k nácviku, rozvoji a reedukaci zraku.

Všechny činnosti v sobě nenesou jen rozvoj výtvarných dovedností, ale zároveň i rozvoj zraku. Během výtvarných aktivit se nezapomíná na principy reedukace zraku, se kterou se propojuje. Při práci se nezapomíná ani na správné užívání optických pomůcek jako brýlí a okluzoru.

5.2.1 Příprava řízené výtvarné činnosti

Činnost: výtvarné zpracování pohádky

Cíl: rozvoj vizuálních představ

Pomůcky: pohádka (textová bez obrázků), papír, tužky, pastelky, fixy

Časová náročnost: jedno dopoledne

Třída: 5leté děti

Popis činnosti:

1. Přečtení pohádky
2. Povídací kroužek – možné otázky: Svými slovy říct, o čem pohádka je, jaké postavy se v příběhu objevují (babička Agáta, holčička, vrabčáci, kocourek), kde bydlí babička Agáta (za lesem, v chaloupce), jak vypadá chaloupka (dřevěná, má červenou střechu, v oknech barevné záclony, na parapetech květiny), jak vypadá babička Agáta (nosí šátek, brýle a květovanou sukni, má milý úsměv, slyší na míle daleko).
3. Na papír nakreslit pomocí pastelek nebo fixů pohádku tak, jak si ji zapamatovaly.

5.2.2 Pohádka: Kouzelná babička Agáta

Daleko za lesem úplně na samotě stojí dřevěná malovaná chaloupka s červenou střechou. V oknech má krásné barevné záclonky a na parapetech plno pestrobarevných květin. V té chaloupce žije babička Agáta, kouzelná stařenka s laskavým úsměvem. Nejraději nosí na hlavě šátek, kulaté brýle na očích a nabíranou květovanou sukni. Žije sama ve své chaloupce, daleko od lidí. Přesto ví o všem, co se kolem děje, a vždycky každému pomůže. Jak to?

Není to totiž obyčejná babička. Agáta je kouzelná babička. Dokáže slyšet na míle daleko. Slyší všechno! Když se někdo směje, když se někdo trápí, když se někdo zlobí, ... Babička Agáta jen nastraží svůj sluch a zaposlouchá se.

Jednou takhle seděla na své lavičce pod okny, pozorovala přírodu kolem sebe a pila svůj oblíbený lipový čaj. Tu najednou něco zaslechla. „Kde jen můžeš být? Kde ses zatoulal?“ ozývalo se z nedaleké vesnice. Babička Agáta poznala, že je to tenký dívčí hlas a že je smutný. Nemarnila čas a zavolala si na pomoc své pomocníky ptáčky.

„Ptáčkové moji milí, pomozte mi v tuto chvíli. Ve vesnici holčička je smutná, naše pomoc je teď pro ni nutná. Zaleťte k ní a zjistěte, kdo se jí ztratil,“ poprosila ptáčky babička Agáta. Ti se hned rozletěli směrem k vesnici. Po chvíli našli holčičku sedět pod stromem, jak si utírá slzy. Léтали kolem ní a poslouchali, co si povídá a nad čím tak naříká. Zjistili, že se jí ztratil kocourek. Někam se jí zaběhl a ona neví, kde je a jestli se mu něco nestalo.




Ptáčkové hned přiletěli k babičce a vše jí pověděli. Babička Agáta už to taky slyšela dřív, než jí to ptáčci pověděli. Ale co teď? Je třeba najít zaběhnutého kocourka a dovést ho k holčičce. Babička Agáta usilovně přemýšlela. Věděla, že si musí pospíšet. Každá minuta je drahá. Kdo ví, co se kocourkovi stalo. Nejdříve napínala uši, jestli neuslyší někde nějaké mňoukání. Nikde ale nic. Ani hlásek. A tak ještě jednou poprosila ptáčky o pomoc: „Prosím, ptáčkové moji milí, pomozte mi i v tuto chvíli. Do všech stran se rozleťte a kocourka najděte.“ Ptáčkové nelenili. Okamžitě se rozlétli a hledali po celém lese i po celé vesnici ztraceného kocourka.

Po chvíli jeden vrabčák uviděl špinavé klubíčko chlupů spát v křoví blízko babiččina domečku. Ptáček rychle zavolal ostatní a pak spolu letěli za babičkou Agátou. Dovedli ji ke špinavému klubíčku. A opravdu. Byl to ztracený kocourek. Zablácený, hladový a unavený spal ve stínu křoví. Zatoulal se. Došel až na kraj lesa skoro k babiččině chaloupce a celý zesláblý tam usnul. Babička Agáta ho jemně vzala do náruče. Dala mu najíst, umyla ho a pak ho poslala za jeho holčičkou. Samozřejmě že mu ptáčci ukazovali cestu, jinak by zase zabloudil. Když holčička viděla, jak se k ní blíží její milovaný kocourek a ptáčkové ho vedou, hned jí bylo jasné, že to zařídila babička Agáta, která ji slyšela. Byla štěstím bez sebe. Vzala si kocourka do náruče a ptáčkům moc děkovala. Babičce Agátě měli také vyřídit poděkování.

Daleko za lesem stojí dodnes úplně na samotě dřevěná malovaná chaloupka. Žije v ní babička Agáta, která slyší úplně všechno. Pomáhá dospělým, dětem i zvířátkům. A její pomocníci ptáčci si poletují všude kolem nás. Kdo ví, jestli jeden z nich nesedí zrovna na stromě před tvým oknem (Pohádkozem, 2023).

5.2.3 Obrazová dokumentace k řízené činnosti u dětí se ZP a dětí bez ZP

Tabulka 4 – Výsledky řízené činnosti

 A drawing by a 5-year-old girl with a developmental disability. It features a yellow house with a red roof, a tree, and several animals including a dog, a cat, and a rabbit. There are also some flowers and a small cart.	 A drawing by a 5-year-old boy with a developmental disability. It shows a simple house with a red roof and blue windows, surrounded by birds and some abstract shapes.
<p>Dívka 5 let se ZP</p>	<p>Chlapec 5 let se ZP</p>
 A drawing by a 5-year-old boy with a developmental disability. It depicts a house with a red roof and a window, along with several abstract human-like figures and some foliage.	 A drawing by a 5-year-old boy without a developmental disability. It shows a forest scene with trees, a bird, and a person sitting on a bench.
<p>Chlapec 5 let se ZP</p>	<p>Chlapec 5 let bez ZP</p>
 A drawing by a 5-year-old boy without a developmental disability. It features a tall, yellow house with a red dome-shaped roof, a window, and a door. There are also some trees and a small figure.	 A drawing by a 5-year-old boy without a developmental disability. It shows a house with a red roof and blue windows, surrounded by several blue birds and a person sitting on a bench.
<p>Chlapec 5 let bez ZP</p>	<p>Chlapec 5 let bez ZP</p>

5.2.4 Zhodnocení výtvarných činností

Aktivita začala společným přečtením pohádky na koberci a následným povídáním si o pohádce. Při čtení děti dávaly pozor a vyslechly si celou pohádku v klidu. Díky tomu, že ji dříve neznaly, byly děti pozorné a naslouchaly. Pohádka je zaujala a byla motivací i pro další spontánní hry v pozdějších dnech. Během komunikačního kruhu děti znaly odpovědi a s nadšením se překřikovaly, aby mohly říct, co si všechno zapamatovaly. Zaujalo mě, že ač k pohádce neměly přiložené žádné obrazové předlohy, dokázaly si barvitě vybavit detaily i jednotlivý popis postav a prostředí.

U stolečku pak každé dítě dostalo papír a kreslicí potřeby a měly za úkol nakreslit, co si zapamatovaly. Všechny děti si vzpomněly na chaloupku s červenou střechou a šátek, který nosí babička z pohádky. Znázornily les, ptáčky, chaloupku a babičku. Někteří si pak vzpomněly i na ztraceného kocourka a holčičku, kteří se v příběhu také objevují.

Děti se snažily znázornit vše podle svých dosavadních zkušeností a dovedností tak, aby výsledný obrázek byl co nejvíce podobný přečtené pohádce. U jednotlivých prací lze vidět rozdíly v kresbě postavy, kdy si můžeme všimnout, že každé dítě znázorňuje postavu jiným způsobem. Někteří mají ještě jednoduché zobrazení paží a u prvního obrázku jsou paže znázorněny dvěma čarami a s detailem správného počtu prstů. Některé obrázky jsou více rozpracované a znázornění jednotlivých postav je složitější a více odpovídá věku pětiletých dětí.

Při porovnání výsledných obrázků obou skupin dětí jsou na první pohled dva rozdílné. U posledních dvou obrázků kluků se ZP si můžeme všimnout o dost jednoduššího znázornění postav (babičky, holčičky i kocoura). Jak postavy, tak i domek „lítá“ ve vzduchu, i když je u obou případů nakreslená zem. U dívky se ZP je obrázek detailněji zpracován a tolik se neliší od obrázků dětí bez ZP.

Důležitým poznatkem je, že děti s vadami zraku velice dobře pracují se zrakovými představami na základě textu. I přes zrakovou vadu mají tyto děti rozvinuté zrakové představy a vnímání tak, že si jednotlivé prvky dokázaly představit, jak vypadají a poté je znázornit.

Oběma skupinám se ale podařilo znázornit vše podstatné, o čem v pohádce slyšely. Každé dítě si pak dokreslilo zbytek podle sebe. Nikdo nezapomněl ani na dům ani na babičku a ptáčky, tyto tři prvky jsou vidět na všech šesti přiložených obrázcích.

6 Dotazník

V další části bakalářské práce jsem se zaměřila na zpracování dotazníku dvěma učitelkami ze třídy paragrafové mateřské školy. Obě učitelky pracovaly v mateřské škole delší dobu a měly zkušenosti s dětmi se zrakovými vadami. Dotazník byl zadán písemnou formou s otevřenými a uzavřenými otázkami. Hlavním záměrem bylo zjištění rozdílu v přístupu k dětem během výtvarných činností ve třídě s vadami zraku.

6.1 Zpracovávaný dotazník

1. Jaké hlavní rozdíly pozorujete při výtvarných činnostech dětí se zrakovým postižením oproti dětem bez postižení?
2. Jak probíhá hodnocení a reflexe výtvarných činností?
 - a. Hodnocení učitelem
 - b. Hodnocení učitelem i dětmi
 - c. Hodnocení dětmi
3. Jaké dispozice žáků se zrakovým postižením podle vás výtvarné činnosti rozvíjí?
4. Využívají se při výtvarných činnostech i speciální pomůcky? A jaké?
5. Je potřeba mít rozdílný přístup k dětem se zrakovým postižením při výtvarných aktivitách?
 - a. Potřebují pomoc.
 - b. Potřebují radu.
 - c. Potřebují přesnější popis.
 - d. Potřebují větší vysvětlení.
 - e. Jiné:
6. Jak probíhá zadávání práce a s tím spojená motivace k výtvarným aktivitám?
7. Je zapotřebí větší motivace k výtvarným aktivitám?
8. Jaké typy materiálů, pomůcek a technik tvoření využíváte při výtvarných aktivitách?
9. Jsou některé materiály nebo pomůcky naopak nevhodné pro práci u dětí se ZP? A jaké?
10. Co je potřeba vědět při výtvarných aktivitách s dětmi se zrakovým postižením?

6.1 Obrazová příloha: Vyplněné dotazníky

1. Jaké hlavní rozdíly pozorujete při výtvarných činnostech dětí se zrakovým postižením oproti dětem bez postižení?
čas, děti potřebují více času - pracují pomaleji, děti motivace nebo vysvětlení pro a nast - lepší jsou větší aktivity a možnost rozdělit se dvou dnů

2. Jak probíhá hodnocení a reflexe výtvarných činností?

a. Hodnocení učitele *hodnocení probíhá u každého, kdy si společně zhodnotíme a aktivitu*

b. Hodnocení učitelem i dětmi

c. Hodnocení dětmi

3. Jaké dispozice žáků se zrakovým postižením podle vás výtvarné činnosti rozvíjí?
Všechy oblasti z RHP PV, zejména motoriku, koordinaci oko-ruka rozvíjí zvlášť funkce a redukce zraku

4. Využívají se při výtvarných činnostech i speciální pomůcky? A jaké?
kusky a jiné potřeby, které zanechávají silnou stopu kontrastní předměty

5. Je potřeba mít rozdílný přístup k dětem se zrak. p. při výtvarných aktivitách?

a. Potřebují pomoc

b. Potřebují radu

c. Potřebují přesnější popis

d. Potřebují větší vysvětlení

e. Jiné: *mice ukázkou navařování souvisí s motivací a na konkrétním dni*

6. Jak probíhá zadávání práce a s tím spojená motivace k výtvarným aktivitám?
slavný popis aktivit s křížkami nebo předměty zapojení revizit

7. Je zapotřebí větší motivace k výtvarným aktivitám?
jsou dva, kdy stačí slovní motivace a jindy je potřeba motivace označením

8. Jaké typy materiálů, pomůcek a technik tvoření využíváte při výtvarných aktivitách?
malování, vystření, lepení, vytváření, modelování, stříhání běžné pomůcky a materiály, recyklovatelné nebo přírodní materiály

9. Jsou některé materiály nebo pomůcky naopak nevhodné pro práci u dětí se ZP? A jaké?
snaha vyvíjet všichni dostupných materiálů a experimentovat s nimi, zatím na dětech a jejich znalostech radách

10. Co je potřeba vědět při výtvarných aktivitách s dětmi se zrak. post.?
*znát diagnostiku dětí - pro některé nejsou vhodné výtvarné činnosti vhodné
 potřeba rozmanitosti a zkoušet nové věci, mluvit o jedné činnosti dlouho*

Obrázek 5 – Zpracovaný dotazník č. 1

1. Jaké hlavní rozdíly pozorujete při výtvarných činnostech dětí se zrakovým postižením oproti dětem bez postižení?

ČAS, PODMÍNKY - NÁLADA DĚTI, SLOŽITOST AKTIVIT, VĚTŠÍ ČASOVÝ ROZSAH A INDIVIDUÁLNÍ VZPŮSOBENÍ PODLE KONKRÉTNÍHO DNE

2. Jak probíhá hodnocení a reflexe výtvarných činností?

a. Hodnocení učitele

HODNOCENÍ PROBÍHÁ V KROVĚKU, DĚTI TAK

b. Hodnocení učitelem i dětmi

MOHOU ŘÍCT SVŮJ NÁZOR JESTLI JE TO BAVILO/NEBAVILLO, CO SE NAUČILY APOD.

c. Hodnocení dětmi

3. Jaké dispozice žáků se zrakovým postižením podle vás výtvarné činnosti rozvíjí?

ROZVOJ FANTAZIE, PŘEDSTAVIVOSTI, PUVĚDOMÍ O SVĚM OKOLÍ, JEMNOU MOTORIKU, ZRAKOVÉ SCHOPNOSTI

4. Využívají se při výtvarných činnostech i speciální pomůcky? A jaké?

POMŮCKY PRO DĚTI SLABOZRAKÉ SE SILNOU STOPOU, RYDLO K VPICHOVÁNÍ LINIE OBRAZKU - MOC ČASTO SE NEVYUŽÍVÁ

5. Je potřeba mít rozdílný přístup k dětem se zrak. p. při výtvarných aktivitách?

a. Potřebují pomoc

ZÁLEŽÍ NA ROZPOLOŽENÍ A

b. Potřebují radu

NÁLADĚ DĚTI V KONKRÉTNÍ DEN

c. Potřebují přesnější popis

d. Potřebují větší vysvětlení

e. Jiné: VÍCE ČASU

6. Jak probíhá zadávání práce a s tím spojená motivace k výtvarným aktivitám?

SLOVNÍ POPIS A VYSVĚTLENÍ, RO SE BUDE DĚLAT
LEB VYUŽÍT MAŇÁSKŮ, MRAČEK, MER NEBO UKÁZEK

7. Je zapotřebí větší motivace k výtvarným aktivitám?

ZÁLEŽÍ NA DNĚ, NĚKDY STAČÍ MĚNĚ MOTIVACE JINY SE ZAPOTŘEBÍ
VYUŽÍT MAŇÁSKŮ

8. Jaké typy materiálů, pomůcek a technik tvoření využíváte při výtvarných aktivitách?

VŠECHNY DOSTUPNÉ MATERIÁLY A TECHNIKY
STŘIHÁNÍ - PRO ZDATIVĚŠÍ DĚTI - ZÁLEŽÍ NA ZRAKOVÉ VAĚ

9. Jsou některé materiály nebo pomůcky napak nevhodné pro práci u dětí se ZP? A jaké?

TENKÉ PSACÍ POTŘEBY, MALE TUŽKY, KTERÉ SE ŠPATNĚ DRŽÍ
ZÁLEŽÍ NA SLOŽENÍ TŘÍDY

10. Co je potřeba vědět při výtvarných aktivitách s dětmi se zrak. post.?

DŮLEŽITÉ ZNÁT DIAGNOSTIKU DĚTI A JAK NEJLÉPE S NIMI
PRACOVAT, OD NEJEDNODUŠÍHO PO SLOŽITĚŠÍ - JAKO V
BĚŽNĚ MŠ

Obrázek 6 – Zpracovaný dotazník č. 2

6.2 Odpovědi na dotazník

1. *Jaké hlavní rozdíly pozorujete při výtvarných činnostech dětí se zrakovým postižením oproti dětem bez postižení?*

Hlavním rozdílem je čas, podmínky pro zadanou aktivitu a složitost výtvarné činnosti. Při výtvarných činnostech je dobré počítat s časovou rezervou. Děti pracují pomaleji, potřebují delší motivaci nebo vysvětlení. Složitější a náročnější výtvarné činnosti je lepší rozdělit do dvou dnů. Zároveň je horší pozornost, ne vždy vydrží děti sedět u stolu a pracovat celou dobu.

2. *Jak probíhá hodnocení a reflexe výtvarných činností?*

Hodnocení a závěrečná reflexe probíhá většinou v kroužku, kdy se učitelka ptá dětí. Děti tak mohou vyjádřit svůj názor a společně zhodnotit, jak se jim činnost podařila. Zároveň tak děti mohou říct svůj názor, hodnotit, co se naučily, co je bavilo, nebo naopak nebavilo.

3. *Jaké dispozice žáků se zrakovým postižením podle vás výtvarné činnosti rozvíjí?*

Výtvarné činnosti jsou zaměřeny na rozvoj fantazie, představivosti, povědomí o sobě a okolním světě. Snaží se rozvíjet všechny oblasti, které máme napsané v RVP. Zároveň rozvíjí jemnou motoriku, koordinaci oko–ruka a nesmí se zapomenout ani na rozvoj zrakových schopností a reedukace.

4. *Využívají se při výtvarných činnostech i speciální pomůcky? A jaké?*

Většina pomůcek ve třídě je uzpůsobena pro děti slabozraké. Kontrastní předměty, silné tužky, pastelky, štetce. Ve třídě je k dispozici rydlo, občas se využívají vypichované obrázky, které zanechávají stopu zaznamenávanou hmatem. Ovšem případů, kdy se rydlo využívá, je minimum.

5. *Je potřeba mít rozdílný přístup k dětem se zrakovým postižením při výtvarných aktivitách?*

Přístup k dětem se liší v tom, že některé potřebují více času, jiné více ukázek nebo slovní navádění. Záleží na dítěti a jeho momentálním rozpoložení. S tím souvisí i motivace k výtvarným činnostem.

6. *Jak probíhá zadávání práce a s tím spojená motivace k výtvarným aktivitám?*

Slovní popis aktivity, motivace spojená s ukázkami nebo předměty, na které bude výtvarná činnost zaměřena. Mohou se zapojit maňásky, hračky nebo hry.

7. Je zapotřebí větší motivace k výtvarným aktivitám?

Jsou dny, kdy stačí slovní motivace spojená s ukázkami nebo předměty. Jindy se zapojují maňásky, hračky nebo hry. Je snaha, aby motivace neměla stereotypní nádech.

8. Jaké typy materiálů, pomůcek a technik tvoření využíváte při výtvarných aktivitách?

Při výtvarných aktivitách se využívají všechny materiály. Nebojí se s dětmi zkusit něco nového. Klasické malování, kreslení nebo modelování funguje velmi dobře a děti většinou baví. Stejně tak obtiskování, vytrhávání, lepení nebo využívání přírodních materiálů. Největší problém je při stříhání. Je to stejné jako u dětí v běžné mateřské škole. Jsou děti, které to zvládají lépe a jiné hůře.

9. Jsou některé materiály nebo pomůcky naopak nevhodné pro práci u dětí se ZP? A jaké?

Nevhodné jsou tenké tužky nebo štětce, které nejsou dostatečně vidět na papíře. Stejně tak i moc malé pastelky, které se špatně drží v ruce. Jinak se snaží využívat všechny materiály. Zde záleží na rozložení třídy a zrakové vadě jednotlivých dětí.

10. Co je potřeba vědět při výtvarných aktivitách s dětmi se zrakovým postižením?

Důležité je znát diagnostiku dětí a co to pro ně znamená. Zároveň musí mít učitelka na paměti, že drobnější a detailnější výtvarné činnosti nemusí být vhodné hned ze začátku bez předchozích zkušeností. Nejlepší je pracovat s dětmi od nejjednoduššího po složitější. Neliší se to nijak od běžné mateřské školy, ale zde je ten proces pomalejší a chce více času. Je potřeba větší rozmanitosti a nedělat jednu výtvarnou techniku stále dokola.

6.3 Vyhodnocení dotazníků

Cílem dotazníku bylo zjistit, jaké rozdíly učitelky pozorují při řízených výtvarných aktivitách u dětí se zrakovými vadami oproti dětem v běžné třídě mateřské školy. Odpovědi od učitelek jsou shrnuty a zaznamenány společně.

Z odpovědí učitelek vyplynulo, že práce s dětmi se zrakovým postižením vyžaduje více času, motivace, větší přípravu, hlavně více trpělivosti a empatie oproti běžné třídě. To je také informace, která by se dala u takové třídy předpokládat, a tudíž dotazník nepřinesl zcela nový poznatek.

Závěr

Když se podíváme na spontánní i řízenou tvorbu dětí se zrakovým postižením a srovnáme ji s dětmi bez zrakových vad, najdeme výtvoř, u nichž není zraková vada poznat. Zde je tedy otázka, zda dané rozdíly jsou opravdu důsledkem zrakového postižení či jen pomalejším vývojem dítěte.

Během praktické části jsem si všimla toho, jaký vztah mají děti v MŠ se zrakovými vadami. Chuť kreslit a výtvarně se vyjadřovat se u těchto dětí nijak nemění. Dětem nevadilo, že obrázky nejsou nejlepší nebo na první pohled nevypadají, že by je nakreslilo pětileté dítě, ale měly radost z procesu tvoření. U některých dětí je rozvoj vizuálních dovedností zpomalen kvůli míře zrakové vady, a tudíž to má vliv na výsledný výtvarný projev. Děti se zrakovými vadami se stejně rády výtvarně vyjadřovaly ve volných chvílích jako děti v běžné mateřské škole.

Děti se zrakovými vadami mají svoji představu o okolním světě, který se snaží zaznamenat, jak to nejlépe dovedou a do jaké míry jim to jejich schopnosti a zraková vada dovolí. Tyto představy a zážitky vložily děti do svých spontánních kreseb, vyjadřovaly, co je zajímavé, oblíbené postavičky, zvířata apod. V řízené činnosti děti měly tendence zaznamenat všechny detaily, o kterých se pohádka zmiňuje. Zde je vidět jasný rozdíl u chlapců, ale výsledný obrázek nemusí být ovlivněn zrakovou vadou, ale pomalejším vývojem nebo oslabenou schopností výtvarného vnímání i aktivního projevu. Nepříliš vydařený výtvoř ale není pro děti žádnou překážkou, zde bych spíše viděla jako pozitivní snahu kreslit a zájem znázornit například důležité prvky zmíněné v pohádce.

Jednotlivé rozdíly ve výtvarných výtvořech nejsou zdaleka znatelné. Je to i z toho důvodu, že během mých návštěv v MŠ pro děti s vadami zraku zde byly jen děti s funkční vadou zraku, jedná se o strabismus a amblyopii, jak víme z předchozích stránek. Ani tato vada u dětí nebyla natolik vážná, aby výrazně omezovala vidění, což je i důvod, proč se většina výtvarných výsledků těchto dětí z větší části podobala výsledkům dětí z běžné MŠ.

Tento závěr tak vedl k dalšímu výzkumu ze stran učitelek. Zde byl využit strukturovaný dotazník, které učitelky v MŠ se zrakovým postižením vyplňovaly. Záměrem bylo zjistit, do jaké míry je potřeba se dětem ve výtvarných aktivitách věnovat, nebo zda mají speciální potřeby. Zde nastal podobný problém jako v předchozím výzkumu. Dotazníky nezjistily do větší míry to, co by se v takové třídě mělo od učitelek očekávat. Z důvodu lehkých zrakových vad nebylo potřeba ani využívat speciální pomůcky, které má třída k dispozici.

Kdybych měla shrnout celou práci, nehodnotila bych ani tak výsledky, ke kterým jsem dospěla, protože se za daných okolností nedaly zcela srovnávat tak, aby byl vidět výraznější rozdíl. Má práce nepřinesla nové poznatky dané problematiky, jen se potvrdilo to, co by se u dětí s lehčí funkční vadou zraku dalo očekávat. Tuto skutečnost jsem si mohla potvrdit během několika výzkumů, které jsem s dětmi vedla. Na otázku, jak děti s funkční vadou kreslí, bych odpověděla následovně. Děti s lehčím projevem funkční zrakové vady dokáží výtvarně znázornit svět kolem sebe, mají představivost a chuť tvořit. Při kreslení z paměti si dokáží vybavit přesný pojem ke konkrétnímu předmětu a znázorní ho v souladu se svými schopnostmi a dovednostmi a přiměřeně danému věku.

Jediné, v čem se tato tvorba z větší části liší, je přístup k výtvarným aktivitám, který je z velké části ovlivněn působením učitelek, jež mohou v dětech probudit zájem výtvarně tvořit. Zjistila jsem, že u dětí s vadou zraku více záleží na jejich individuální náladě a celkovém rozpoložení během každého dne. Když některé z dětí nechtělo během dne tvořit, nebyl problém, aby se aktivity zúčastnilo jen jako pozorovatel a podle vlastního uvážení a zájmu mohlo změnit názor. Tento poznatek považuji za poměrně cenný, protože výtvarná tvorba by měla být podmíněna zájmem a chutí dětí kreslit či malovat, nikoliv plněním povinného úkolu. V praxi ale není takový individuální přístup učitelek dosud běžným standardem.

Celá práce přinesla některé poznatky, jež často potvrdily předchozí předpoklady, ale zároveň ukázala přesnější porovnání mezi dvěma třídami. I když můj výzkum nepřinesl výrazně nové poznatky, měl význam pro mě osobně. Nahlédla jsem hlouběji do problematiky výtvarného tvoření dětí s vadou zraku, měla jsem možnost provést jejich srovnání s dětmi běžné populace a v neposlední řadě jsem si plně uvědomila, jak důležitá je při tvořivých činnostech motivace dětí a individuální přístup ke každému jednotlivci.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BALEKA, Jan, 2010. *Výtvarné umění – výkladový slovník*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1909-7.
- BEČVÁŘOVÁ, Ivana, 2015. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620906-5.
- BENEŠ, Pavel, 2019. *Zraková postižení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2110-6.
- BEZDĚKOVÁ, Libuše a kol., 2016. *Rozvíjíme výtvarné dovednosti a fantazii dětí*. Praha: Dr. Josefa Raabe. ISBN 978-80-7496-274-5.
- CERHA, Josef a Iveta LANGROVÁ, 2020. *Špatně vidím (nevidím), můžete mi pomoci? 2. vyd.* Praha: Tyfloservis. ISBN 978-80-905611-6-8.
- COGNET, Georges, 2013. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0499-2.
- DAVIDO, Roseline, 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.
- EDELSBERGER, Ludvík, 2000. *Defektologický slovník*. 3., upr. vyd. Praha: H & H Vyšehradská. ISBN 80-86022-76-5.
- FERENCOVÁ, Yvona, 2009. *Apozice obrazu*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela. ISBN 978-80-86669-12-0.
- HAZUKOVÁ, Helena, 2005. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-237-7.
- HAZUKOVÁ, Helena, 2011. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-30-5.
- HYNCL, Josef, 2000. *Šilhání a tupozrakost: informace pro pacienty*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-088-2.
- JESENSKÝ, Ján, 1998. *Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- JUŘÍKOVÁ, Naděžda, 2016. *Keramika pro děti krok za krokem*. Stařeč: INFRA. ISBN 978-80-86666-62-4.

- JŮVA, Vladimír a Lea KVĚTOŇOVÁ (ed.), 2007. *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálně-pedagogických potřeb*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-141-6.
- KAVČÁKOVÁ, Alena a Josef MALIVA, 1994. *Úvod do výtvarné výchovy*. Olomouc: PdF UP. ISBN 80-7067383-4.
- KEBLOVÁ, Alena, 1998. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2., upr. vyd. Praha: SEPTIMA. ISBN 80-7216-051-6.
- KEBLOVÁ, Alena, 1999a. *Hmat u rakově postižených dětí*. Praha: SEPTIMA. ISBN 80-7216-085-0.
- KEBLOVÁ, Alena, 1999b. *Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky ŽŠ*. 2., upr. vyd. Praha: SEPTIMA. ISBN 80-7216-104-0.
- KEBLOVÁ, Alena, 2000. *Náprava poruch binokulárního vidění*. Praha: SEPTIMA. ISBN 80-7216-121-0.
- KEBLOVÁ, Alena, 2001. *Zrakově postižené dítě*. Praha: SEPTIMA. ISBN 80-7216-191-1.
- KOHLOVÁ, F. Maryann, 2011. *Výtvarné činnosti pro malé děti*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-904-0.
- KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ, 2015. *Dítě s postižením zraku*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- KŘÍŽOVÁ, Žaneta, 2017. *Výtvarné náměty a techniky v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 97880-7496-343-8.
- KVĚTOŇOVÁ, Lea, 2000. *Oftalmopedie*. 2., dopl. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-84-2.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar, 2005. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: PdF MU. ISBN 80-210-3819-5.
- PEROUT, Evžen, 2005. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik. ISBN 80-903247-9-7.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ, 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-608-X.

- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ, 2014. *Psychologie dítěte*. 17. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a kol., 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1475-9.
- ROESELOVÁ, Věra, 1996. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH. ISBN 80-902267-1-X.
- ROESELOVÁ, Věra, 2004. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-902267-5-2.
- RŮŽIČKOVÁ, Kamila, 2015. *Rehabilitace zraku slabozrakých a rozvíjení čtenářské výkonnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-383-3.
- SACKS, Oliver, 2011. *Zrak myslí*. Praha: Dybbuk. ISBN 978-80-7438-050-1.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK, 2010. *Výtvarné čarování – artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr. vyd. Praha: Albra. ISBN 978-80-7361-079-1.
- SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SMOLÍKOVÁ, Klára, Jan SMOLÍK a Andrea KOBLASOVÁ, 2005. *Hračky a masky z papíru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-959-3.
- ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína, 2018. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7603-005-3.
- TOUFAR, Alois, 1973. *Výchovné aspekty v kreslení a malování dětí předškolního věku*. Brno: Kabinet předškolní výchovy.
- TROJAN, Raoul a Bohumír MRÁZ, 1996. *Malý slovník výtvarného umění*. 2., upr. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-329-9.
- UŽDIL, Jaromír, 1958. *Metodika výtvarné výchovy na mateřské škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

UŽDIL, Jaromír, 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. 5., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 807178-599-7.

UŽDIL, Jaromír, 1952. *Metodika výtvarné výchovy I*. Praha: Karlova univerzita.

UŽDIL, Jaromír a Emilie ŠAŠINKOVÁ, 1980. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství

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

VÁGNEROVÁ, Marie, 2017. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-333-9.

ZICHA, Zbyněk, 1981. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 60-85-81.

Internetové zdroje

KUBÁTOVÁ, Růžena, 2009. *Výuka výtvarné výchovy na gymnáziu pro zrakově postižené* [online]. Praha: Gymnázium pro zrakově postižené a Střední odborná škola pro zrakově postižené, Radlická 115, Praha 5 [cit. 2024-03-03]. Dostupné z: https://www.goapraha.cz/wp-content/uploads/2020/11/VV_metodika.pdf

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2024-03-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2024. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. © 2024 [cit. 2024-03-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>

NEOVIZE, 2018. Co znamená světloplachost (fotofobie)? In: *Neovize.cz* [online]. 22. 8. 2018 [cit. 2024-03-05]. Dostupné z: <https://www.neovize.cz/napsali-o-nas/534-co-znamenava-svetloplachost-fotofobie/>

OPTISCONT, 2024. Astigmatismus neboli cylindrická oční vada. *Optiscont.cz* [online]. © 2024 [cit. 2024-03-03]. Dostupné z: <https://www.optiscont.cz/blog/tipy-a-rady-z-optiky/astigmatismus.html>

POHÁDKOZEM, 2023. Pohádka o kouzelné babičce Agátě [online]. © 2023 [cit. 2024-03-03]. Dostupné z: <https://www.pohadkozem.cz/kouzelnababicka-agata/>

PAIDAGOGOS, 2023 [online]. 2023(1-2) [cit. 2024-03-10]. ISSN 1213-3809. Dostupné z: <https://www.paidagogos.net/>

POSPÍŠILOVÁ, Magdalena. Definice, dělení (slabozrakost a slepota). *Fyzioterapie.utvs.cvut.cz* [online]. © 2014 [cit. 2024-03-30]. Dostupné z: <https://fyzioterapie.utvs.cvut.cz/document/show/id/30/>

SPRÁVA ZDRAVOTNÍCH A SOCIÁLNÍCH SLUŽEB CHEB, 2024. Oční ambulance. *Szss-cheb.cz* [online]. © 2024 [cit. 2024-03-09]. Dostupné z: <https://www.szss-cheb.cz/nase-sluzby/zdravotni-sluzby/jesle-a-stacionar-pro-deti-s-ocnimivadami/ocni-ambulance/>

SVETABECED, 2015. Braillovo písmo. *Svetabeced* [online]. © 2015 [cit. 2024-03-06]. Dostupné z: <http://www.svetabeced.cz/ostatni/braillovo-pismo/>

ŠANCE DĚTEM. *Šance dětem* [online]. © 2024 [cit. 2024-03-03]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/>

TYFLOCENTRUM JIHLAVA, 2024. Seznam kompenzačních pomůcek pro osoby se zrakovým postižením. *Tyflocentrumjihlava.cz* [online]. © 2024 [cit. 2024-03-09]. Dostupné z: <http://www.tyflocentrumjihlava.cz/sluzby/seznam-kompenzacnich-pomucek/>

VLÁDA ČR, 2020. Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025. In: *Vlada.cz* [online]. 4. 8. 2020 [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvozp/dokumenty/narodni-plan-podpory-rovnych-prilezitosti-pro-osobyse-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2021_2025-183042/

VONDROVÁ, Petra, 2005. Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. In: *Clanky.rvp.cz* [online]. 23. 5. 2005 [cit. 2024-03-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/238/pojeti-vytvarne-vychovy-v-ramcovem-vzdelavacim-programu-pro-predskolni-vzdelavani.html>

VÝTVARNÁ VÝCHOVA, 2024. *Výtvarná výchova* [online]. © 2024 [cit. 2024-03-03]. Dostupné z: <https://vytvarna-vychova.cz/>

Zákony

Národní plány podpory vzdělávání osob se zdravotním postižením.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon.

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1 – Vzdělávací cíle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání ...	18
Obrázek 2 – Náprava refrakční vady (Květoňová, 2000, str. 14).....	23
Obrázek 3 – Kompenzační pomůcky pro výuku výtvarné výchovy (Keblová, 1999b, s. 19.)	30
Obrázek 4 – Hodnocení kresby domu a lidské postavy u předškolních dětí.....	35
Obrázek 5 – Zpracovaný dotazník č. 1	46
Obrázek 6 – Zpracovaný dotazník č. 2	47
Tabulka 1 – Porovnání výkresů dvojice A.....	37
Tabulka 2 – Porovnání výkresů dvojice B.....	38
Tabulka 3 – Porovnání výkresů dvojice C.....	39
Tabulka 4 – Výsledky řízené činnosti.....	43