



# METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

PODPORA VE VÝTVARNÉ  
VÝCHOVĚ U ŽÁKŮ  
S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Milan Valenta  
Jitka Jarmarová



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR





---

# METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

---

PODPORA VE VÝTVARNÉ  
VÝCHOVĚ U ŽÁKŮ  
S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Milan Valenta  
Jitka Jarmarová



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Lenka Linhartová

Mgr. Víta Procházková



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskosprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA  
PODPORA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ U ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

1. vydání

© Milan Valenta, Jitka Jarmarová, 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4718-6

# OBSAH

ÚVOD . . . . .	5
<b>1 VZDĚLÁVACÍ OBLAST UMĚNÍ A KULTURA. . . . .</b>	<b>7</b>
1.1 Charakteristika vzdělávací oblasti . . . . .	8
1.2 Vzdělávací obsah výtvarné výchovy dle RVP ZV – LMP . . . . .	9
1.3 Vzdělávací obsah výtvarné výchovy dle RVP ZŠS . . . . .	10
1.4 Tvořivé pojetí výtvarné výchovy na základní škole praktické a speciální . . . . .	13
<b>2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V NIŽŠÍCH ROČNÍCÍCH ZŠ PRAKTICKÉ A ZŠ SPECIÁLNÍ . . . . .</b>	<b>17</b>
2.1 Grafomotorika . . . . .	18
2.2 Kreslení . . . . .	19
2.3 Malování . . . . .	21
2.4 Modelování . . . . .	27
<b>3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA VE VYŠŠÍCH ROČNÍCÍCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ A SPECIÁLNÍ . . . . .</b>	<b>31</b>
3.1 Výtvarné náměty pro žáky vyšších ročníků . . . . .	32
3.2 Výtvarný projekt . . . . .	38
3.3 Propojení teorie umění s vlastním výtvarným prožitkem . . . . .	39
3.4 Galerie tvořivého pojetí výtvarných prací žáků ZŠ praktické a ZŠ speciální. . . . .	40
ZÁVĚR. . . . .	53
LITERATURA . . . . .	54
O AUTORECH. . . . .	55



# ÚVOD

Výtvarná výchova patří mezi obory s nejdelší tradicí všeobecného vzdělávání evropského typu. V českých zemích se objevují prvopočátky v Obecném školním řádu z roku 1774. Kreslení jako povinný učební předmět bylo v roce 1869 uzákoněno na všech školách, což vedlo k počátkům teorie všeobecného výtvarného vzdělávání. Za první didaktický materiál považujeme Komenského *Informatorium školy mateřské* a některé pasáže z jeho *Didaktiky*.

Výtvarná výchova dává prostor pro uplatnění tvořivých schopností dítěte/žáka a zprostředkovává mu umělecké zážitky prostřednictvím vlastní tvorby. Harmonizuje dětskou osobnost a umožňuje maximální možnou socializaci žáka s přirozenou potřebou projevit se.

Pojetí výtvarné výchovy

Ve výuce je možné přiblížit žákům výtvarné umění a působit tak na jejich estetické vnímání.

Prostřednictvím tvůrčích činností zaměřených na vnímání, tvorbu a interpretaci se rozvíjí smyslové vnímání, schopnost vyjadřovat a prezentovat emoce, představy, pocity, zkušenosti a myšlenky. Dále pomáhá uplatňovat neverbální komunikaci, zlepšovat jemnou motoriku a získávat tak všestranné dovednosti (RVP ZV – LMP, 2005).







---

# VZDĚLÁVACÍ OBLAST UMĚNÍ A KULTURA

---

# 1.1 CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

Rámcové pojetí VV Cíl a obsah je upraven RVP ZV (Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, v případě žáků s lehkým mentálním postižením tímto programem s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: RVP ZV – LMP), případně RVP ZŠS (program pro základní školu speciální – tj. pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a postižením s více vadami), a provází žáky po celou dobu povinné školní docházky.

## CÍLOVÉ ZAMĚŘENÍ VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- rozvíjení pozitivního vztahu k umění a jeho vnímání;
- využívání a rozvíjení tvořivých vlastností a dovedností;
- rozvíjení estetického cítění a vnímání prostředí;
- ke kultivovanému vystupování a získávání sebedůvěry;
- poznání, že kultura a umění obohacují život člověka;
- poznávání národní kultury, její duchovní hodnoty a vědomí, že je třeba ji chránit;
- seznámení s kulturami jiných národů a etnik, k jejich akceptování (RVP ZV – LMP, 2005, s. 50).

Obecné edukační cíle předmětu výtvarná výchova u žáků s mentálním postižením stanovují jednotlivé vzdělávací programy. RVP ZV – LMP a RVP ZŠS vřazují do vzdělávací oblasti Umění a kultura dvojici „historicky tradičních“ esteticko-výchovných disciplín – hudební výchova a výtvarná výchova (opět absentuje dramatická výchova).



## DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

Vzdělávací oblast má významný rehabilitační a relaxační charakter. Na žáky působí harmonizující prostředí, ve kterém se snižuje jejich vnitřní napětí, psychická nevyváženost, nesoustředěnost a v mnohých případech i agresivita. Žáci s mentálním postižením mají předpoklady k osvojení hudebních a výtvarných dovedností a mohou v této oblasti dosahovat vynikajících výsledků. Veřejná vystoupení podporují růst jejich sebevědomí a přispívají k odolnosti vůči stresu a trémě. Ve výuce je možné přiblížit žákům hudební i výtvarné umění a působit tak na jejich estetické vnímání. Získané dovednosti mohou obohatit jejich život a často je stimulují pro účast v zájmových kroužcích.

Ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova dochází k poznávání prostředků výtvarného jazyka a k všestrannému prohlubování senzibility žáka. Prostřednictvím tvůrčích činností zaměřených na vnímání, tvorbu a interpretaci se rozvíjí smyslové vnímání, schopnost vyjadřovat a prezentovat emoce, představy, pocity, zkušenosti a myšlenky. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru napomáhá rozvíjení tvořivosti a vnímavosti k sobě samému i okolnímu světu. Vytváří příležitosti pro vzájemnou spolupráci, toleranci a napomáhá utváření postojů a hodnot (RVP ZV – LMP, 2005).

VV a její další význam

## 1.2 VZDĚLÁVACÍ OBSAH VÝTVARNÉ VÝCHOVY DLE RVP ZV – LMP

Obsah výtvarné výchovy na základní škole praktické je přizpůsoben schopnostem a možnostem žáků a tvoří očekávané výstupy a učivo na I. a II. stupni základního vzdělávání. První stupeň je členěn na 1. období (1.–3. ročník) a 2. období (4.–5. ročník). V souladu s RVP ZV jsou očekávané výstupy stanoveny na konec 3. ročníku (1. období), na konec 5. ročníku (2. období) a na konec 9. ročníku.

VV a očekávané výstupy

### I. STUPEŇ

1.–3. ročník

#### OČEKÁVANÉ VÝSTUPY – 1. OBDOBÍ

Žák by měl:

- zvládnout základní dovednosti pro vlastní tvorbu;
- rozpoznávat, pojmenovat a porovnat linie, barvy, tvary, objekty ve výsledcích tvorby vlastní, tvorby ostatních i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele);
- uplatňovat vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii při tvůrčích činnostech, být schopen sdělit výsledky své činnosti svým spolužákům.

#### OČEKÁVANÉ VÝSTUPY – 2. OBDOBÍ

4.–5. ročník

Žák by měl:

- uplatňovat základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizovat svůj tvůrčí záměr;
- rozlišovat, porovnávat, třídit a pojmenovat linie, barvy, tvary, objekty, rozpoznávat jejich základní vlastnosti a vztahy (kontrasty – velikost, barevný kontrast); získané zkušenosti uplatňovat podle svých schopností při vlastní tvorbě, při vnímání tvorby ostatních, při vnímání umělecké produkce i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele);
- při tvorbě vycházet ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie;

- vyjádřit (slovně, mimoslovně, graficky) pocit z vnímání tvůrčí činnosti vlastní, ostatních i uměleckého díla (RVP ZV – LMP, VÚP, Praha, 2005).

Náplň  
výtvarných  
činností

Ve výuce je třeba využívat prostředků a postupů vhodných k vyjádření emocí, pocitů, nálad a fantazijních představ, porovnání a hodnocení výsledků vlastních i ostatních a výsledků běžné a umělecké produkce. Nedílnou součástí je i prezentace vlastní tvůrčí činnosti ve třídě, škole, účast na prezentaci škol v rámci výstav či dalších akcí školy. Žáci se teoreticky i prakticky seznamují se základními výtvarnými technikami (kresba, malba, grafika, modelování, využití a uplatnění písma, fotografie, animovaný film, prostorové a dekorativní práce, reklama atd.), zajímavostmi z dějin výtvarného umění a s tvorbou významných malířů a ilustrátorů. Nezanedbatelnou součástí jsou návštěvy galerií a kulturních památek.

## 1.3 VZDĚLÁVACÍ OBSAH VÝTVARNÉ VÝCHOVY DLE RVP ZŠS

- RVP ZŠS díl I. – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.
- RVP ZŠS díl II. – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

VV a její  
zaměření

Obsah vzdělávacích oborů se vzájemně překrývá a je upraven tak, aby odpovídal výraznému snížení rozumových schopností žáků se středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením. Tvoří učivo na I. a II. stupni základního vzdělávání a jeho očekávané výstupy. Ty jsou stanoveny na konec 3. ročníku (1. období), na konec 6. ročníku (2. období) a na konec 10. ročníku.



### DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

Na rozdíl od RVP ZV – LMP jsou formulovány aproximativně (přibližně), jelikož často není možné předvídat, co bude žák s těžším stupněm mentálního postižení schopen v určitém věku zvládnout tak, aby byl daný výstup ověřitelný. Očekávané výstupy jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě. Výuka by tedy měla být zaměřena především na praktické činnosti a dovednosti vedoucí k objevování a získávání nových poznatků a zkušeností. Je strukturována do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností). Mezipředmětové dovednosti nejsou vázány na konkrétní předměty, ale prolínají celým vzdělávacím procesem.

## I. STUPEŇ

### OČEKÁVANÉ VÝSTUPY – 1. OBDOBÍ

1.–3. ročník

Žák by měl:

- zvládnout nejzákladnější dovednosti pro vlastní tvorbu;
- rozpoznávat, pojmenovat a porovnat s dopomocí učitele barvy, tvary, objekty na příkladech z běžného života a ve výsledcích vlastní tvorby i tvorby ostatních;
- uplatňovat vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii při tvůrčích činnostech.

### OČEKÁVANÉ VÝSTUPY – 2. OBDOBÍ

4.–6. ročník

Žák by měl:

- uplatňovat základní dovednosti pro vlastní tvorbu;
- rozlišovat, porovnávat, třdit a pojmenovat linie, barvy, tvary, objekty a uplatnit je podle svých schopností při vlastní tvorbě;
- při tvorbě vycházet ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie;
- vyjádřit pocit z vnímání vlastní tvůrčí činnosti (mimoslovně, graficky).

## II. STUPEŇ

### OČEKÁVANÉ VÝSTUPY

7.–10. ročník

Žák by měl:

- uplatňovat základní dovednosti při realizaci a prezentaci vlastní tvorby;
- uplatňovat linie, barvy, tvary a objekty v ploše i prostoru podle vlastního tvůrčího záměru, využívat jejich vlastnosti a vztahy;
- při vlastní tvorbě vycházet ze svých zkušeností a představ;
- hledat a zvolit pro jejich vyjádření nejvhodnější prostředky a postupy s dopomocí učitele (RVP ZŠS, VÚP, Praha, 2008).

V hodinách výtvarné výchovy je třeba využívat prostředků a postupů vedoucích k rozvoji grafomotoriky, vyjádření emocí, pocitů, nálad a fantazijních představ, manipulaci s objekty atd. Žáci se seznamují teoreticky i prakticky se základními výtvarnými technikami (malba a kresba, modelování, fotografie, jejich vzájemné kombinace...). Nezanedbatelnou součástí jsou netradiční výtvarné techniky, prezentace vlastních prací ve třídě i ve škole, prezentace školy v rámci výstav či dalších akcí školy, návštěvy galerií a kulturních památek.

Náplň  
výtvarných  
činností

Tolik k cílům výtvarné výchovy tak, jak je vymezují příslušné vzdělávací programy. Ovšem již v polovině minulého století francouzský malíř Jean Revola navodil úzký vztah mezi výtvarným projevem osob s mentálním postižením a díly modernistů

Širší využití  
výtvarného  
projevu

(Kandinskij, Miró, Pollock, Klee...). Tvrdil, že osoby s postižením výtvarnou produkcí rozkrývají svůj „obraz“ utajený v nitru – hledáme-li terapii, nenalezneme nic, hledáme-li umění, nalezneme terapii. U paranoiků a schizofreniků nacházíme hypertrofii ega, u osob s mentálním postižením je ego potlačené a výtvarná tvorba je pomáhá uvolnit – malířská činnost osvobozuje z uzavřenosti, do které osoby s postižením odsoudilo prostředí zdravých jedinců (Zicha, 1989).

Z výše citovaného vyplývá, že disciplína může plnit u žáků s mentálním postižením ještě jiné, další funkce než ty, které nesou normativní cíle osnov, a to:

- vyhledávací funkci;
- diagnostickou funkci;
- terapeutickou funkci (jak vlastní arteterapeutickou, tak i relaxační, rehabilitační a socializační).



## DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

O diagnostické a terapeutické (arteterapeutické, artefiletické) hodnotě výtvarné produkce klientů s mentálním postižením či jinou duševní poruchou bylo již pojednáno v jiných publikacích. **Funkce vyhledávací** spočívá ve vyhledávání výtvarných talentů v populaci osob s mentálním postižením, což má význam hlavně v procesu tvorby konstruktivních perspektivních linií (dlouhodobých) a při budování pozitivního zájmu dítěte. Uvádí se 3–4 % malířů mezi osobami s mentálním postižením, ve světě je produkce výtvarníků s mentálním postižením vysoce ceněna – výtvarníci s mentálním či jiným duševním postižením mají vlastní ateliéry, prodejní výstavy, muzea, jejich práce jsou objektem sběratelského zájmu mecenášů i galeristů. Tento „druh“ výtvarného umění má dokonce své označení – Artbrut (very special art, Outsider Art).

**Artbrut** Artbrutem se označuje specifický výtvarný směr zahrnující produkci lidí, která se odlišuje od běžně chápaných a hodnocených artefaktů. Mezi takto pojímané umělce patří především lidé s mentálním či jiným duševním postižením, drogově závislí jedinci, bezdomovci, příslušníci různých společenských a sociokulturních minorit.

# 1.4 TVOŘIVÉ POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE PRAKTICKÉ A SPECIÁLNÍ

## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD



*„Jestliže mládeži předkládáme dokonalá díla socialistického realismu, je třeba jim zároveň ukázat bezduchost různých uměleckých směrů, které falešně zobrazují skutečnost a odvádějí od běžného života.“*

Úvodní citace vybraná z nejmenované didaktiky výtvarné výchovy vydané „v dobách totality“ tvoří jakési antimotto kapitole zaměřené na tvořivé pojetí výtvarné výchovy na základní škole praktické či základní škole speciální. Desetiletí tehdejší jednostranné preference tzv. socialistického realismu zanechalo podivné dědictví nejen v profesionální tvorbě, ale také v podobě estetické deformace a konformity ve výtvarném cítění pedagogů.

## DOPORUČENÍ PRO PRAXI



Ve výtvarné výchově se speciální pedagog musí především rozhodnout pro jednu ze dvou možných cest, na kterou se chce vydat se svými žáky: buď se snažit přiblížit jejich výtvarnou produkci tvorbě zdravých dětí, a tak potlačit a eliminovat vše, co cítí jako úchylku od „normy“, včetně invence, nebo využít osobitého způsobu vidění světa dětmi s postižením, zvláštnosti jejich percepce i motoriky a vydat se směrem do neznáma, směrem, k němuž profesionální výtvarníci spějí celý tvůrčí čas – ke schopnosti originálně a nově zachytit život. Cesta první je přímá a jistě vede k cílům vymezeným obsahem osnov, druhá cesta je dobrodružstvím, cíl je v mlze, a často dokonce ztrácí i význam, neboť skutečným významem téhle anabáze je rozvoj dětské kreativity, niterné motivace, fantazie a obrazotvornosti i sebevědomí.

## DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU



Realismus (včetně toho „socialistického“) si nejvíce považoval vždy co nejpřesvědčivější „odraz objektivní reality“ v umění, a to zvláště ve figurální kresbě a malbě; člověk stojící a pracující, dynamická figura, skok zvířete jako z reálu stáli na vrchních schůdcích hodnotové pyramidy, zatímco svět (i domácí underground) se těmto oficiálním tendencím vzdaloval zcela opačným směrem. Postmodernismus s kořeny prorůstajícími živnou půdou modernistů uplatňoval stále víc nonfigurální malbu či postavu „deformovanou“ autorovou projekcí; dnes se umělci „sklánějí“ k dětské

kresbě jako k inspiraci, přebírají z ní jak obsahovou, tak i formální strukturu svých prací. I tento fakt hovoří ve prospěch „druhé cesty“ v předmětu výtvarná výchova na speciálních školách.



## DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výchozím bodem koncipování tvořivé výtvarné výchovy dětí s mentálním postižením musí být požadavek úspěšnosti. Prvořadým úkolem speciálního pedagoga je navodit činnost, v níž bude žák s postižením úspěšný. Jedině úspěch a následná perspektiva veřejné prezentace „mojí úspěšné práce“ (tj. výstava např. v městské galerii) jsou schopny ve vědomí žáka zaktivizovat tvořivé schopnosti a dlouhodobě motivovat jeho práci. A pak – snažme se vcítit do pocitů dítěte s mentálním postižením, které je v převážné většině své činnosti neúspěšné a zkušenost prostředí ho v tom denně utvrzuje. A najednou veřejná výstava s jeho obrázky!

Jaký dopad to asi přinese pro psychický vývoj dítěte, pro jeho sebevědomí a aspiraci, motivaci k učení, pro formování charakteru a budování pozitivních zájmů...



## SHRNUTÍ

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- rozvíjení pozitivního vztahu k umění a jeho vnímání;
- využívání a rozvíjení tvořivých vlastností a dovedností;
- rozvíjení estetického cítění a vnímání prostředí;
- ke kultivovanému vystupování a získávání sebedůvěry;
- poznání, že kultura a umění obohacují život člověka;
- poznávání národní kultury, její duchovní hodnoty a vědomí, že je třeba ji chránit;
- seznámení s kulturami jiných národů a etnik, k jejich akceptování (RVP ZV – LMP, 2005, s. 50).



## LITERATURA



### Internetové zdroje:

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), MŠMT ČR, [online]. [cit. 18. 04. 2014]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>.
2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP), MŠMT ČR, [online]. [cit. 18. 02. 2014]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/29397/download/](http://www.msmt.cz/file/29397/download/).
3. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální (RVP ZŠS), MŠMT ČR, [online]. [cit. 18. 04. 2014]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS\\_kor-final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf).
4. ZIČHA, Z. 1981. Úvod do speciální výtvarné výchovy. Praha, UK.





---

## VÝTVARNÁ VÝCHOVA V NIŽŠÍCH ROČNÍCÍCH ZŠ PRAKTICKÉ A ZŠ SPECIÁLNÍ

---

## 2.1 GRAFOMOTORIKA

Význam  
ve výtvarné  
výchově

V elementárních ročnících od sebe nelze oddělit přípravu na písemný grafický projev dítěte a vlastní počáteční psaní od výtvarného grafického projevu, oboje se prolíná a organicky postupuje. Dítě zpravidla začíná pracovat s výtvarným materiálem odshora šikmo k sobě nebo zprava doleva. Musíme jej zaujmout, aby sledovalo náš pohyb a orientaci na stránce, pak jej motivujeme, aby činnost opakovalo. V případě nezdaru mu vedeme ruku správným směrem. Grafomotorická cvičení pomohou dítěti rozvinout jemnou motoriku a psychické funkce potřebné pro psaní a kreslení. Rozvíjí souhru ruky a oka, vnímání prostoru v souvislosti se směrem vedení čáry. Nácvik grafických dovedností by měl vždy obsahovat prvky hry, která je na tomto stupni mentálního vývoje nejpřirozenějším motivačním činitelem. Až v dalších ročnících ji vystřídá sociálně vyšší motivace – soutěživost.



### DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Grafomotorické cvičení zahrnuje cviky, které přispívají k lepšímu ovládnutí tužky a nácviku různých druhů čar, klíčků a oblouků a poskytují průpravu ke správnému psaní. **Vždy postupujte od nejjednodušších uvolňovacích cviků k těm složitějším. Vše musí mít svoji posloupnost, která dítěti zaručí úspěšnost. Nikdy nepřeskakujte od cviku ke cviku.** Při vyvozování grafomotorických dovedností vycházíme z proprioceptivních zkušeností dětí, oživujeme pamětní stopy pohybů, jež už mají z předcházejícího období zautomatizovány (např. mícháme kaši a krouživý pohyb přenášíme uhlím na papír, svinujeme klubíčko vlny, které nezbedná kočička roztáhla po místnosti, aj.). Pohyb je vhodné asociovat s akustickými podněty – s písničkami a říkankami. Činnost ukázat nebo provádět s dítětem, naznačený pohyb se pak dítě snaží napodobit. Pro počáteční psací a kreslicí pokusy se nejvíce osvědčil **balicí papír větších rozměrů připevněný na stěnu**. Když se popíše či pokreslí, jednoduše ho nahradíte jiným.



### PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

*V grafomotorických cvičeních můžeme například použít:*

- Děti **krouživým pohybem** vytváří na pískovém stole kroužky v rytmu říkanky: „Míchám, míchám kašičku, pro naši malou holčičku.“
- **Pohyby vodorovné:** „Žehlím, žehlím prádlo, nezdržuj mě, Madlo!“
- **Závodník** – na papíře je nakreslena závodní dráha. Žák v první fázi projíždí dráhu autíčkem, poté prstem a nakonec předlohu obtáhne trojhrannou pastelkou nebo tužkou.

- **Obtahovací cviky** – přímo na papír, na kterém je cvik předkreslen, nebo na průklepový papír (ten je připnut např. svorkami na předkreslený cvik).
- **Jednotážné cviky a kruhy** – nejdříve ve vzduchu prstem, poté prstem na papíře a poté pastelkou či tužkou se silnější stopou.
- **Grafomotorické prvky**, ze kterých se skládá **písmo spojené s říkankou**, např. dolní smyčka: „Nejdřív oblouk, potom kličku, kdo to umí na jedničku?“

## 2.2 KRESLENÍ

V kreslení jde především o základní poučení dítěte v linii, čáře a tvaru. Výtvarný projev dítěte postupně mění svou kvalitu. Vyvozuje čáry různého typu: klikatky, klubka, spirály, čáry vodorovné a šikmé. Důležitý je výtvarný materiál, který musí být měkký a zároveň výrazný, aby linie provokovala dítě k dalším pokusům. Dále využíváme prstových barev, hry s houbičkami, otisky, rozmazávání barevných stop prsty aj.

Kreslení

Z hlediska didaktických cílů je nutné, aby žáci byli schopni běžné věci denní potřeby, které jsou převážně prostorové – trojrozměrné, vědomě transponovat do dvojrozměrného zobrazení. Děje se tak na podkladě napodobování i spontaneity, jež je dětem v tomto období vlastní.

Didaktické cíle

V počátečních fázích kreslení dítě velmi rádo interpretuje vlastní produkci, a to jak v procesu tvoření, tak i finální obrázek, což má svůj diagnostický význam – dítě v horním pásmu lehkého mentálního postižení by už mělo být schopno udržet téma kresby a na něj také soustředit svoji interpretaci (pokud interpretuje dítě s hlubším stupněm postižení, tak až dodatečně, kresbu začíná bez plánu).

### DOPORUČENÍ PRO PRAXI



Při výběru témat využíváme nejdříve konkrétního názoru – nejlépe s přírodní tematikou. Ani s nejnižšími ročníky se nebojíme kreslit „živě“ venku; je dobré, když dítě může pozorovat reálie ve skutečném prostředí a z více pohledů. Kresba je v prvních vývojových obdobích vždy schematická (jde ve smyslu pojmotvorného procesu), schémata však nejsou „objektivní“, ale „výběrová“, tj. výběr jejich znaků je veden důležitostmi, kterou dítě pod vlivem individuální zkušenosti znaku přikládá, či prostým zaujetím znakem (na základě jeho odlišnosti, barevnosti).



## DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

Tento „fyziologický“ schematismus se však později může vlivem konformního a netvořivého způsobu výuky přeměnit v „nivelizovaný“ schematismus, v automatismus, který je velmi těžké rozrušit a nahradit hodnotnou výtvarnou činností (šablonovitost je zvláště zřetelná ve figurální kresbě, dítě se naučí kreslit lidskou postavu tak, jak se učí grafému hlásky, a toto grafické klišé pak používá místo výtvarného sebevyjádření až do konce školní docházky). Z hlediska prevence vzniku výtvarných klišé je proto žádoucí, aby se dítě zpočátku mohlo opřít o zcela určitý názor; když kreslí strom, tak to musí být „ta borovice na kraji lesa s pokřiveným kmenem“, bylo by chybou zadat dítěti úkol nakreslit „nějaký“ strom.

Žáci se učí běžné věci denní potřeby, které jsou prostorové (trojrozměrné), převádět do dvojrozměrného zobrazení. V počátečních fázích kreslení žák interpretuje vlastní produkci, a to jak v procesu tvoření, tak i finální obrázek, což má určitý diagnostický význam. Žák, jehož aktuální rozumová úroveň se nachází v horním pásmu lehké mentální retardace, by měl být schopen držet se tématu kresby. Žák s hlubším stupněm postižení kresbu začíná nahodile, bez plánování. Při výběru témat využíváme nejdříve konkrétního názoru. Je dobré, když žák může pozorovat realie ve skutečném prostředí a z více pohledů. (Valenta, Müller, 2007)



## DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Zadání tématu předchází motivační rozhovor, hovoříme o praktickém užití předmětů (jevů), o jejich tvaru a barvě, vkládáme motivační vyprávění, všimneme si charakteristických vlastností, obrátíme pozornost na předmět po částech i jako na celek (využijeme analyticko-syntetické činnosti). V tomto ohledu je vhodné zapojit soutěžní cvičení na diferenciaci vlastností: učitel jmenuje jednotlivé vlastnosti předmětů a žáci hádají, o který předmět se jedná (skákový, pevný, gumový, kulatý – míč; čtvercový, lehký, hořlavý, šustivý – papír; lze využít i jako součást sensorických cvičení podle smyslů: štiplavý, kyselý, nahnědlý, mokrý, tichý – ocet...), popř. děti vyhledávají k předmětům vlastnosti a k vlastnostem předměty (kulatý: míč, kolo, slunce; lehký: peří, světlo, papír...). Pokud žák zvládne tuto fázi, následuje cesta k výtvarným představám. Žáci si ilustrují pohádky, příběhy, vytváří komiksy aj. I když jsou představy spojeny s konkrétem, objevují se již prvky vlastní fantazie a abstrakce.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

*Pro přechod od názorné tematiky k nácvičku obrazotvornosti může posloužit postup používaný v 5. ročníku základní školy praktické autorem textu: Žáci byli postaveni před úkol „restaurovat“ barokní obraz v omítce farního kostela, jehož části zcela zkorodovaly či se zachovaly jen kontury scenerie, neporušený zůstal rohový kus malby. Předcházel*

vyprávění k scenerii motivované biblickými dějinami. Děti k práci přistupovaly zcela individuálně – několik se jich pokusilo plně akceptovat zachovalou část a z ní „vyjít“ do celé scenerie, další preferovaly příběh a snažily se ho zasadit do zkorodovaných kontur, jiné se zase snažily z rozpadlé omítky cokoliv „vyčistit“ a zakreslit (zde vznikaly nejabstraktnější tvary a struktury), jen minimum žáků obkreslilo stav obrazu bez náznaku vlastní invence.

## 2.3 MALOVÁNÍ

Technika malby staví děti s mentálním postižením přinejmenším před dvojici specifických problémů.

1. Jakým způsobem je možné vyrovnat se s danou plochou.
2. Jak pracovat s barvou.

Z toho, co bylo řečeno již dříve, víme, že plocha z pohledu dětí symbolizuje prostředí, v němž se pohybují. Projekce dítěte (figury) do plochy nám může hodně napovědět o úrovni jeho sebevědomí, aspiraci, sociální či citové karenci v kolektivu vrstevníků, ale především v rodině (čím je dítě mladší, tím je tento vztah prokazatelnější). V literatuře byly popsány případy emočně deprivovaných žáků, kteří se „skryli“ do bizarních, deformovaných či výrazně zmenšených postav mimo hlavní plán obrázku, kdesi v rohu plochy. Tuto interpretaci lze připustit však pouze v případech, když jsme si jisti, že dítě umí zvládnout plochu. Pro část žáků s mentálním postižením je příznačná jistá bezradnost, jestliže je postavíme před úkol zaplnit plochu výkresu; tato tendence se projevuje zvláště zřetelně u dětí s epilepsií a dětí úzkostlivých (zcela jiného druhu je „strach“ z plochy typický pro jedince se schizofrenií, kteří stav řeší barevným překrytím celé plochy beze zbytku).

Plocha a její specifika

### PRAKTICKÝ PŘÍKLAD



*U těchto dětí je možno vyzkoušet některou z technik směřujících k překonání zábran a bezradnosti, což má i svůj arteterapeutický význam – jestliže je plocha pro dítě skutečně prostředím jeho „akčního rádia“, pak průnik do ní, její zvládnutí může působit ve smyslu adaptability jedince:*

- *Nejjednodušším způsobem je **technika prvotního impulzu**. Učitel sám započne malbu skvrnou, bodem, náznakem linie, a protože je pro dítě autoritou, linie jím provedená je nejlepší – je žádoucí v ní pokračovat.*
- *Dalším užívaným způsobem může být „**mozaika**“, což je v podstatě kompoziční cvičení. Děti na ploše manipulují s tvary vystřiženými z barevných papírů, které si vybraly u učitele. Tvary nesou obrys známých předmětů (dům, autíčko, strom...) a na čtvrtce papíru, kam je děti aranžují, představují určité situace. Barevné předlohy děti buď*

na papír lepi, nebo je obtáhnou tužkou a obrysy po odstranění předloh vybarví. Od tvarů známých můžeme přejít k abstraktnějším tvarům, z nichž děti lepí koláže nebo je opět obtahují a vybarvují. Uvedenou technikou se žáci učí nejen překonávat bezradnost z plochy, ale také procvičují kompoziční vyváženost prací.

- Z principu hry vychází **technika barevných skvrn** – na čistou plochu ukápneme barevnou tuš, akvarelovou barvu (popř. více barev) a žáci skvrnu rozfoukávají do bizarních tvarů, v nichž se potom snaží vyhledat a štětcem domalovat obrázek.
- K uvedeným účelům lze také využít techniku **benzinových skvrn**, kterou jsme popsali v části věnované arteterapeutické metodice.
- Velmi atraktivně pro děti působí zadání **netradiční plochy pro výtvarnou činnost**, např. starý deštník, papírová krabice, kus červotočivého dřeva, vyšlapaná bota... V takových případech děti neváhají a nadšeně se zmocňují celé plochy. Postup lze aplikovat i jako motivační metodu pro vstup žáků do netradičních výtvarných prostředků (asambláže, happeningy...).
- Také malování **dekorativních a ornamentálních motivů** je schopno překlenout bezradnost dítěte. Dekorativní práce vychází ze zákonitostí, které jsou dětmi přirozeně a vděčně akceptovány, a sice rytmus a symetrie.

Pravidelnost v tvorbě Základem rytmu ve výtvarné produkci je řazení plošných či liniových prvků; využíváme vrozené dětské touhy po pravidelnosti a opakování, která je fyziologická a u jedinců s mentálním postižením zvláště výrazná. Začínáme napodobováním jednoduchých geometrických vzorů a směřujeme k samostatně vytvářeným ornamentům pokrývajícím postupně celou plochu papíru či předkreslený obrys (džbánů, talíře...), postupně zvyšujeme počet dekorativních prvků.

Symetrie Princip symetrie (řazení prvků podle os) děti s mentálním postižením ve svém výtvarném projevu důsledně uplatňují. K vysvětlení symetrie užíváme přetiskování mokrého vzoru překládáním papíru podél osy, později přetisk nahrazujeme zrcadlovou malbou, nakonec se snažíme o překonání symetrie výtvarně hodnotnějším principem asymetrie.



## DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Případnou úzkost či strach ze zvládnutí plochy je možné pokusit se překonat též silnou úvodní motivací – např.: *Děti jsou zaujaty pohádkou, ve které zlý a mocný čaroděj uchvátil princeznu, a ta čeká, že se najde princ silnější a mocnější čaroděje, aby ji zachránil. Pohádku drammatizujeme zjednodušenými obrysy postav princezny a čaroděje vystřiženými z tvrdého papíru, vybarvenými a upevněnými k dřívku. Úkolem dětí je nakreslit obrys velkého prince, tak velkého, že bude schopen přemoci čaroděje. Pohádku dohrajeme do konce s výtvary dětí.*



Je celkem běžnou praxí, že část žáků s mentálním postižením při nástupu do školy není schopna pojmenovat barvy. Začínáme proto s výcvikem zrakového analyzátoru a s diferenciací primárních barev (k červené, žluté a modré připojíme i zelenou); žáci se učí barvy třídit a pojmenovat.

Barva

## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD



*K procvičování schopnosti diferencovat barvy existuje řada námětů, kdy děti:*

- hledají, které věci v místnosti mají barvu červenou, žlutou aj.;
- třídí podle barev hromádku geometrických tvarů;
- malují barvy podle „diktátu“ do připravených okének na výkresu a současně říkají nahlas, jakou barvu malují (verbální fixace);
- motají do klubíčka barevné bavlnky a barvu pojmenovávají (vhodné je zařadit říkanky, básničky...);
- hrají si s barevným dominem;
- procvičují subjektivní hodnocení barev: jaké jsou barvy podzimu, zimy, jara a léta, jaká je barva smuteční, která barva se nám líbí (děti se shlukují podle barev).

## DOPORUČENÍ PRO PRAXI



Nejvhodnější formou k procvičování barev je vycházka do přírody, a to zvláště na jaře a na podzim, kdy se louky a sady mění ve velkolepé galerie barev a tvarů. Protože zkušenost s barvou bývá u dětí rozličná, což vyplývá z míry podnětnosti prostředí, z něhož děti přichází, je nutné způsob jejich percepce unifikovat.

- Od počátku procvičujeme s barvou i její odstíny tak, aby byli žáci schopni z celku vytržít určitou barvu a tu pak seřadit podle odstínů od světlých po tmavé (také pojem světlý – tmavý je třeba opakovaně demonstrovat a fixovat formou hry): vybrané dítě vytržít na vycházce ze skupiny všechny žáky, kteří mají modré oblečení, a seřadí je (s pomocí učitele) do zástupu podle barevného odstínu atd.
- Od konkrétního názoru (vjemů) pak přecházíme na cvičení s představami: co nám modrá barva nejvíce připomíná – oblohu, maminčin deštník, auto, rybník, potok...
- Hierarchii odstínů pak ve třídě fixujeme opět hravou formou: děti z proužků barevných papírů sestaví škálu, na hromádky vytržít světlé a tmavé barvy, vyberou dvojici barev stejného odstínu...
- Když se podaří vybudovat a upevnit reálné představy barev a jejich odstínů ve vědomí žáků, lze přikročit k „cítění“ barev.

Protože barvy neprocházejí smysly pasivně bez odezvy, ale ovlivňují naši psychiku, odrážejí se v emocích, prožívání a jednání, je možné ke konkrétní barvě přiřadit konkrétní pocit. To je pro děti něco zcela nového.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

*V první fázi je seznamujeme s barvami „teplými“ a „studenými“. Teplo děti pocítují v barvě červené (oranžové, růžové), žluté, chlad nejčastěji přiřazují k bělobě a modři. K pocítům budujeme barevné asociace: „Co všechno nám červeně připomíná? Rozpálená kamínka, západ sluníčka, oheň táboráku...“ „Jakou barvu má letní, sluncem rozpálená ulice? Žlutou...“ Navodíme představu procházky zimní krajinou, provedeme žáky třeskutým mrazem blížící se noci: „Zabloudili jsme v neznámé končině, nevíme, kam jít, nemáme, kde se ohřát; náhle se před námi objeví dva malé domečky. Jeden je červený, druhý úplně modrý. Do kterého se schováme?“*

Žáky necháme procítit barvy „smutné“ (např. asociace smutného království, v němž se usídlil sedmihlavý drak: „Jakým sukнем je potažen královský palác?“) i „veselé“, živé (dvě hravé barvičky – červená a žlutá – se z rozpustilosti pomíchaly, asociace jarní louky), učíme je diferencovat barvy „těžké“, hutné (tmavomodrá, tmavozelená...) a „lehké“, řídké (světlezelená...), chápat barevný kontrast.

Práce  
s kontrastem

V případě kontrastu využíváme již vystavěných pojmů tmavé a světlé barvy. Nejvýraznější kontrast nacházíme v bílé a černé – hledáme ho kolem sebe ve třídě, na vycházce, vybavujeme si kontrastní představy z domova, snažíme se kontrastu využít jako výrazového prostředku k vystižení atmosféry (místo pojmu kontrastní užíváme „opačný“, který už děti mají fixovaný). Začít lze hrou na opaky:

- první – poslední;
- nahoře – dole;
- den – noc;
- černý – bílý.



## DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Jakmile se podaří u dětí fixovat představy základních barev v celé variační šíři odstínů i pocítů, necháme je „objevit“ barvy odvozené. Princip „heurka“ je pro to nejvhodnější metodou jak z hlediska motivace, tak i pro zapamatování, a to zvláště v případě, že je spojen s manipulační činností: z dětí se stanou kouzelníci, kteří ze skvrn čistých barev „vyčarují“ barvu novou; základní žlutá a modrá vytvoří zelenou (pampeliška na louce vyrostla až do oblak a spojila se s modrým obláčkem – demonstrujeme na ploše balicího papíru a děti malují v lavicích), červená se modrou překryje ve fialovou (asociace zrání ovoce, borůvky, švestky...).

Děti necháme volně pracovat a objevovat, současně je komparací směřujeme k objevení závislosti odstínu sekundární barvy na množství a odstínu barev základních – čím více máme žluté, tím je odstín zelené světlejší, čím více modré, je zelená tmavší... Souvislost dětem nevysvětlujeme, ale necháme ji vyvodit manipulací

s barevnými skvrnami; formou hravých cvičení se pak k těmto zákonitostem dlouhodobě navracíme.

Odstíny barev, schopnost zesvětlovat a ztmavovat barvy bezprostředně koresponduje s fenoménem, který je pro výtvarnou produkci žáků s mentálním postižením příznačný: postižené děti nejsou schopny spontánně odpozorovat a při výtvarné práci využít průběh barvy, tj. jestliže malují oblohu, pak má v celé ploše stejný odstín modré, žádná část není tmavší či světlejší. Chceme-li žáky naučit používat celé odstínové škály, musejí nejdříve umět pozorovat průběh barvy v reálu; pracujeme s nejrůznějšími náměty, opět je vhodné využít přírodních motivů – růst stromu s použitím několika barevných odstínů, zbarvení rybníka u břehů a uprostřed...

Využívání  
odstínů barev

Zastavme se chvíli nad technikou vlastní malby dětí:

Technika malby

- Malbu je vhodné začínat měkkými štětci se širokou stopou (popř. roubíky), žáky, kteří se zdráhají používat malířské potřeby, můžeme nechat malovat nejdříve prsty.
- Při malování dbáme o navození příjemné a veselé atmosféry ve třídě, pocitu pohody a radosti z práce, nešetříme chválou a uznáním.
- Žáky necháme malovat v poloze, která jim nejlépe vyhovuje: vsedě v lavicích, vestoje i na zemi; dbáme, aby každé dítě mělo pro práci dostatek prostoru.
- Nezapomínáme na úvodní i průběžnou motivaci čtením textů, zpěvem, recitací, dramatizací literární předlohy, prací s loutkou.
- Děti neopravujeme, neovlivňujeme jejich invenci, pouze zamezíme předkreslování témat. Někteří učitelé v praxi zužují malbu až na kolorovanou kresbu, jejich žáci nemalují, ale vybarvují. Tvořivost těchto žáků je svazována úzkostlivým dodržováním linie a obrysu; zautomatizovanou techniku „malby“ se můžeme pokusit „rozrušit“ opačným postupem, kdy do barevných skvrn žáci vkreslují dřívkem a tuší tvar.

Přestože v nižších ročnících školy nedisponujeme rozsáhlým „arsenálem“ výtvarných technik (kresba, malba, modelování, koláž, popř. suchá jehla a kombinované techniky), snažíme se je co nejvíce prostřídávat. Střídání technik přináší nejen motivační efekt, ale žáci si současně uvědomují, že konkrétní téma (obsah) je možné zpracovat i více způsoby (formou), učitel by je měl vést k pocitu, že v umění jde primárně o formu, až potom o obsah.

## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD



*Velmi zajímavým námětem pro druhý stupeň školy se jeví pokus o barevné postižení hudby. Při tomto výtvarném experimentování lze vycházet z přímé asociativní malby při hudbě, vhodnější je však předřadit vlastní malbě přípravná cvičení:*

- *Cvičení snažící se podchytit barvou a tvarem jednoduchý zvuk. Můžeme využít diferenciačních smyslových cvičení sluchu; děti se snaží rozlišit a nakreslit zvuky z bezprostředního okolí – tlukot vlastního srdce, kroky na chodbě, zadrhnutí zipu, pád*

*pingpongového míčku na desku stolu, šum stromů pod oknem, zvuk startovaného auta.*

- *Cvičení na výtvarné zachycení výšky tónů (vysoké tóny – světlá barva, nízké tóny – tmavá barva) a jejich trvání (délkou linie odlišit osminku od noty celé), popř. zachycení i rytmu a tempa krátkých hudebních etud (pomalé tempo oblými liniemi, důraznější rytmus ostřejší liniaturou...).*

Hudba a malba Vlastní muzikomalba i asociativní malba při hudbě – viz arteterapeutickou metodiku. Při ukončení námětu je vhodné instalovat minigalerii tónů, zvuků, hudby a šramotů. Barevné zachycení hudby je obsahově již náročnější tematika, při které musíme respektovat mentální úroveň konkrétní třídy, setkáme-li se s celkovým nepochopením u dětí, je vhodné námět přesunout do vyššího ročníku.



## DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výtvarná výchova může být prostředkem budování sociálního citění a zodpovědnosti dětí s mentálním postižením, a to v těch činnostech, kdy pracují na kolektivním úkolu; technik a námětů opět existuje bezpočet, pro ilustraci uvedeme dva:

- Učitel připraví z tvrdého papíru či z textilie korunu a kmen velkého stromu (ptačí dům) a děti strom dotváří nalepováním listů a kůry, především ale zabydlováním ptačím nájemníkem (namalovaným a vystřiženým z kartonu).
- Další námět začínají žáci malovat každý samostatně, přičemž sedí v kruhu na zemi. Po určité chvíli se přesunou na vedlejší místo a pokračují v práci svého souseda, malování je ukončeno, až se děti po kruhu vrátí na svá původní místa.

Výtvarný happening Již pro první stupeň speciální školy (a nejen tam) je možno pokusit se aplikovat jednoduchý výtvarný happening (happening může kromě výtvarného prožitku přinášet i určitou katarzi). Jako předstupeň happeningu nám poslouží výtvarný nonsens, jenž bývá dětmi s mentálním postižením velmi radostně akceptován. (Např. „bláznivý podzim“ – děti pomalují listy vybraného stromku barvami, jež jsou pro podzim netypické, pruhovaně či tečkovaně zbarvené listy rozhodí v kořenech stromku. Pokud „výtvarný objekt“ stojí ve stromořadí, působí neobyčejně efektně a zvláště. Stejně podivuhodně působí další věci z běžného života, které děti nabarví či pomalují: staré rukavice, děravé košile...)

Výtvarné happeniny mohou mít i svoji kognitivní hodnotu. Poznávací funkce výtvarné výchovy na speciální škole by měla být primárně zaměřena na sebereflexi dětí; teprve od ní můžeme přikročit k poznání a „zmocňování se“ prostoru a prostorových vztahů. Pro sebereflexi – uvědomění si vlastní identity – lze využít celou škálu technik od barevných otisků dlaní a chodidel na balicím papíře (které zůstávají jako svědci i té nejbezvýznamnější činnosti všedního dne, jakou je chůze), v modelářské hlíně či

sádře, autoportrétu při pozorování se v zrcadle až po obtahování siluety vlastního těla na balicím papíře.

## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD



*Happening, který chceme popsat jako příklad, se právě odvíjí od takovéto siluety: žák se položí (s předem připravenou „pózou“) na papír, a kam až dosáhne, obtáhne svoji konturu uhlím (figury dynamické, odpočívající, nudící se...), části, kam nedosáhne, dokreslí později.*

*Mnohem efektnější je technika „promítacího koutu“, kdy se žák postaví mezi silný světelný zdroj a plochu papíru, na které spolužák zachytí jeho stín; pokud se světelný zdroj pohybuje, lze takto dosáhnout „pohybové studie figury“ (vhodné pro starší ročníky). Obtaženou figuru děti pak vybarví a vystříhnou, aby s ní mohly manipulovat v prostoru (ve třídě, školní budově, na vycházce...). Mohou ji také využít jako předlohu pro další obrys – negativ tmavě vybarvený. Bílá figura symbolizuje „moje dobré já“, tmavá figura pak zosobňuje „moje špatné já“, které všichni společně upálíme třeba na školní zahradě. Happening lze motivovat dějepisně – evokací čarodějných procesů, či pohádkově – personifikací dobra a zla.*

## 2.4 MODELOVÁNÍ

Zatímco kresba a malba má u mladších žáků s mentálním postižením vždy lineární plošný charakter, modelování uvádí do prostoru, nutí žáky vědomě prožívat i přemýšlet nad prostorovými vztahy a zákonitostmi. K této nosné prioritě modelování se na speciální škole (a nejen tam) váže další, vyplývající z manipulační povahy činnosti, kdy se k podnětům zrakového analyzátoru přidružují hmatové podněty, ve zvýšené míře i recepce kinestetická a proprioceptivní. Práce s keramickou hlínou dává mnoho prostoru pro tvůrčí vyjádření, aniž by vyžadovala velkou zručnost.

Modelování  
a jeho význam

## DOPORUČENÍ PRO PRAXI



Děti se nově zabývají tvarem, barvou, hmotou a strukturou materiálu. První modelování je zaměřeno na cvičení dlaňového svalstva, hrubou i jemnou motoriku ruky – dítě vytrhává kusy hmoty a kroužením dlaní modeluje větší a menší kuličky (náhrdelník, hrozen vína...), válečky (hříbek...), pak hrany (krabice, cihlička...). Nejprve modelujeme podle názoru (nejvhodnějším námětem je podzimní ovoce), později se pouštíme do modelování z představ. Od neživých věcí přecházíme k zvířecím figurám a k lidské postavě. V prvním období je vhodnější modelovat lidskou figuru po částech, aby si dítě lépe uvědomilo proporce těla, zvláště poměr hlavy

k tělu (u dětí činí 1 : 5, u dospělých 1 : 8). Teprve až dítě obsáhne základní představy o tělesné proporcionalitě, můžeme přistoupit k vytahování jednotlivých částí postavy z celku. Pro „cítění“ rozdílu mezi plošným a prostorovým vyjádřením pomáhá vřadit kresbu konkrétní postavy (tatínek...) a následné modelování „z kresby“.

Záleží jen na nás, jestli výrobky z hlíny a licí hmoty po prvním pálení (přežahu) necháme v přírodním stavu nebo je glazujeme (barevný nebo průsvitný lesklý nepropustný povrch). Pokud se rozhodneme pro glazuru, dbáme na to, abychom řádně očistili spodní část předmětu od glazury, která se dotýká šamotové podložky v peci. Ani předměty v peci se nesmějí vzájemně dotýkat, jinak se spojí, slepí k sobě, a pak je bez poškození nelze oddělit.

Využití engoby  
nebo burelu

Velmi vítaným barevným efektem je použití engoby nebo také burelu (oxidu), které se zatírají buď do zavadlého výrobku, nebo výrobku po přežahu. Po několika minutách se stírají houbičkou. Engoba či burel zůstávají v pórech keramiky, a vytvoří tak požadovanou patinu. Takto se vkládají opět do pece na druhý výpal. Velmi často se také využívá barevných skleněných střípků, které se v peci roztaví a mnohdy vytvářejí ojedinělé vzory. Výrobky zůstanou matné, barvy nejsou tak výrazné a výrobky propouští vodu. Pokud chceme mít nepropustný povrch třeba u misek, musíme glazovat.

Licí hmota

Práce s licí hmotou je alternativou výroby keramiky. Při minimální zručnosti lze docílit jedinečného výrobku s obrovským efektem. Odlitky přesně kopírují tvar formy a nepotřebují už žádné úpravy. K odlévání z licí hmoty potřebujeme sádrové formy, které se dají využít i pro práci s keramickou hlínou. Jednoduché sádrové formy si můžeme vyrobit i sami, běžně jsou však k dostání ve specializovaných prodejnách nebo se vyrábí na zakázku. Děti se zájmem a nadšením vytváří výrobky z keramiky, zejména proto, že jim poskytují radost z vlastnoručně vyrobených dárků, a to i u méně zručných dětí.

Zejména v poslední době se keramika kombinuje s pedigem, drátem, kameny či korálky (např. při výrobě dekorací, misek, šperků). Keramické práce také zdobí interiéry tříd a škol.

Mandaly

Tak například **mandaly**. Nejprve si s žáky popovídáme o historii, o tom, k čemu slouží, proč jsou to zrovna kruhy, že je vidáme ve všech kulturách po celém světě, že přispívají nejen k uvolnění nebo soustředění, ale i k rozvoji kreativity.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

*Žáci si vystříhnou kruh z papíru, rozválí plát hlíny a vyříznou kruh. Špejlí si předkreslí vzor. Vymodelují nebo lisem vytlačí tenké válečky, které lepí „šlikrem“ (substance voda a keramická hlína). Konečnou fázi je vyplňování plochy barevnými skleněnými střepey*

*a sklíčky. Takto hotové mandaly zatížíme, aby se neprohýbaly, a po řádném vysušení se vypálí v peci asi při teplotě 1 100 °C.*

**Miska** – z hlíny vytvarujeme širší váleček o průměru asi 2 cm, navlhčíme a stočíme do spirály. Tu umístíme na dno misky, kterou jsme vystlali mikrotenovým sáčkem. Prsty přitlačíme, aby se spáry mezi válečky spirál spojily. Válečky volně nadstavujeme. Když máme dno pokryto, můžeme tvořit stěnu ozdobnými točitými spirálami (tzv. dvojspirálami). Pokud nám vznikají otvory mezi válečky, přitlačíme mezi ně kuličku hlíny. Když je miska vyplněna, vytvoříme silnější váleček a okraj misky zarovnáme navlhčenými prsty. Vnitřek misky uhladíme a vytřeme vlhkou houbičkou. Po zavaznutí misku vyjmeme z „formy“ a sušíme dnem vzhůru. Po vyschnutí dáme do pece k vypálení, po prvním přežahu natřeme burelem a pálíme podruhé.

**Ozdoby, zápichy, korále** – velmi vděčným tématem jsou ozdoby a zápichy, které si děti vyrábějí pomocí vykrajovátek na cukroví, která jsou běžně dostupná v každé domácnosti. Děti si rozválí plát hlíny a vykrajují si různé tvary jako z těsta. Poté je zdobí tečkováním, rýhováním, obtisky hrubých látek, krajek...

Z materiálů užívaných ve škole k modelování je třeba v první řadě jmenovat modelínu, na níž se žáci nejlépe zacvičí v základních dovednostech, než přejdou na náročnější hmotu moduritu či modelářské hlíny (obě hmoty lze kolorovat). Modelářská sádra nám poslouží spíše pro dekorátorskou práci (odlévání reliéfů z kadlubu), v zimě neopomeneme na modelování ze sněhu.

Kromě klasických školních materiálů využíváme hojně netradiční materiály jako dřevo, obložky, papírové krabice, vázanou slámu, škrobem fixovaný papír, hadry a provazy, které podněcují dětskou fantazii a umožňují se výtvarně realizovat ve formě nejbizarnějších prostorových artefaktů.

Další výtvarné materiály

## DOPORUČENÍ PRO PRAXI



Závěrem kapitoly se můžeme pokusit vymezit kontury výtvarné výchovy v nižších ročnících základní školy praktické. Výtvarná výchova by měla:

- podat základní poučení o barvě, tvaru, ploše, struktuře a materiálu i adekvátních výrazových prostředcích;
- naučit žáky překonávat bezradnost z plochy a barvy;
- vnitřně motivovat pro hru s tvarem a barvou, navozovat pocit radostné atmosféry i relaxaci;
- přinášet poznatky v oblasti sebepercepce a percepce prostoru;
- posilovat sebevědomí dětí, probouzet pocit zadostiučinění z originality jejich projevu.



## SHRNUTÍ

V základní škole speciální a především v základní škole praktické lze aplikovat nejužívanější techniky stejně jako na školách většinových, tj. kresbu, malbu a prostorové práce.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. VALENTA, M. et al. 2007. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta. 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.





---

## VÝTVARNÁ VÝCHOVA VE VYŠŠÍCH ROČNÍCÍCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ A SPECIÁLNÍ

---

Z nižších ročníků by si děti měly přinášet především radostnou zkušenost z výtvarné práce a poučení o nejjednodušších výtvarných technikách. Z těchto základů lze úspěšně stavět úkoly výtvarné výchovy ve vyšších ročnících základní školy praktické a speciální:

- obohacovat výtvarný repertoár o nové techniky (asambláž, náročnější grafika jako dřevořez, mědiryt, sítotisk, malba na textil, hedvábí);
- prohlubovat, upřesňovat a diferencovat prožitky v oblasti výtvarna;
- prohlubovat prostorové cítění a budovat perspektivu v žákovských pracích;
- na základě výtvarné „depistáže“ vybrat a zmotivovat „projekt“ žáka;
- poučit o stěžejních výtvarných směrech a jejich osobnostech, o základních výtvarných oblastech a žánrech.

## 3.1 VÝTVARNÉ NÁMĚTY PRO ŽÁKY VYŠŠÍCH ROČNÍKŮ

Při prohlubování a diferencování výtvarných prožitků lze navázat na výtvarné činnosti, s nimiž se žáci seznámili v nižších ročnících.

### 3.1.1 PRÁCE S EMOCEMI

**Malovaná muzika** – můžeme na tomto stupni už předřadit náročnější smyslová cvičení včetně cvičení na „vcítění se“ do atmosféry výtvarného díla.



#### DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Žákům předkládáme velké a barevné reprodukce mistrů a snažíme se při nich vyvolat sluchové, čichové, popř. taktilní či kinestetické představy (v krajině po dešti cítíme vůni stromů, ve sněhové vánici chlad...), k navození konkrétních představ si můžeme dopomáhat akustickým záznamem z přehrávače (zpěv ptáků po dešti, kvílení větru...).

Děti se snaží „vejít do obrazu“ – procházet namalovanou ulicí, míjet namalované postavy, skrýt se v malovaném stromořadí; současně si představují, kam až je ulice dovede, co je na konci tajemného stromořadí..., představy verbalizují. V další etapě žáci obrazům přiřazují muziku – ze záznamu zní hudba (tichá a melodická, expresivní až drsná...) a děti k ní z obrazové galerie vybírají adekvátní reprodukci (pro zajímavost lze postup modifikovat i opačně tak, že k obrazu děti určují úryvek skladby ze záznamu). Pak na vybraný hudební motiv malují jednotlivci svoje představy, aby nakonec všichni dohromady vytvořili obraz jako společný výtvarný výraz vnímané hudby.

Se staršími žáky se můžeme pokusit o **výtvarné vyjádření pocitů** jak biologických (hlad...), tak především psychických (radost, zlost...).

Vyjádření  
pocitů a emocí

Vlastní výtvarné aktivitě musí předcházet motivační rozhovor, v němž učitel společně s žáky pocit definuje, diferencuje a konkretizuje – např. **pocit strachu** (děti vzpomínají na situace, v nichž naposledy pocítily strach, co všechno může vzbuzovat strach a jak se strach projevuje v naší percepci a motorice; diferencujeme strach, který má většinou pozvolný nástup, třeba od pocitu křivdy, jenž mívá okamžitý nástup a „pálí jak rána bičem“...). Malba pocitů by neměla být samoučelná, ale má nalézt své opodstatnění, např. jako ilustrace literárního příběhu – děti malují „strach“, který prožívá beránek vezený na jatka v Clavelově příběhu O černém beránku a bílém vlkovi.

## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD



*Výtvarné ztvárnění konkrétního pocitu je možné motivovat přes smyslové počitky. Např.: děti dřív, než jim zadáme úkol namalovat pocit „studu“ (který se dostaví s určitým „trapasem“ – situaci „faux pas“ můžeme přiblížit dramatickým dialogem), čichají k citronové kůře, ochutnají kyselost plodu, ze záznamu slyší „kyselou“ muziku či zvuky a pozorují dramaticky ztvárněnou „kyselou“ situaci.*

Starším ročníkům je vhodné spojovat výtvarný projev nejen se zvuky a hudbou, ale též s pohybem, dramatickým či literárním výrazem.

Pomocí výtvarného happeningu se můžeme pokusit ovlivnit konkrétní morální postoje dětí, kdy často působíme jen citem a obcházíme racionální oblast – např.: „Je možné nakreslit pohyb?“ Zadáme-li dětem s mentálním postižením tento výtvarný úkol, nakreslí nám figuru z profilu, auto, letadlo... Jestliže mají znázornit pohyb bez postavy, auta, letadla, jsou bezradné. Pomůžeme jim.

Happening

## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD



*Děti posadíme k archu balicího papíru, k dispozici dáme tenisové míčky, každý žák nechá míček nasáknout barvou, kterou si vybere. Míčky, jak se kutálí po papíru, zanechávají barevné stopy. Vysvětlíme žákům, že stejnou stopu zanechávají v lidech kolem nás naše dobré a zlé činy. Tyto stopy nevidíme, a proto si častokrát myslíme, že nejsou, ale je to jako s tenisovými míčky.*

## 3.1.2 PROSTOROVÉ PRÁCE

Práce v prostoru Prostorové cítění dětí ve vyšších ročnících praktické a speciální školy prohlubujeme náročnějšími výtvarnými postupy než jenom modelováním „klasických“ materiálů. Žáci například velmi pozitivně přijímají **prostorové práce s kovem, drátem a plektivem**. Pro uvedený materiál je vhodná zvláště figurativní tvorba – dráty tvoří skelet postavy (v pohybu, spící postavy, postavy vznášející se, klečící...), na který nalepíme kusy gázoviny, jutoviny či novinového papíru fixované škrobem. Vzniklé artefakty pak umísťujeme v prostoru třídy, dvorku, parku aj.

## 3.1.3 TEXTIL A HEDVÁBÍ

Textil Dalším vhodným materiálem ve výtvarné výchově je **textil a hedvábí**.

Barvy pro **malování na textil** jsou většinou založeny na vodní bázi a více vyniknou při použití na světlém podkladu. Malováním se dají ozdobit různé oděvní doplňky, kabelky, trička, polštáře... Štětce se většinou používají kulaté se špičkou, zvláště pro přenos u menších ploch. Pro větší plochy lze použít štětce ploché nebo molitanové či houbičky. Pomocí kontur vytvoříte zajímavé linie.



### PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

*Nejprve si připravte podkladovou textilii, např. bavlnu, len... Doporučuje se předem vyprat. Důležité je, aby byla plocha pro **přímou malbu** vypnutá. Barva se nanáší aplikátorem, sprejem nebo štětcem přímo na textil. Je možné využívat houbiček, razítek gumových či gelových. Pokud potřebujete vzor předkreslit, použijte fantomový fix (jeho pigment se po čase vytratí). Po úplném zaschnutí barev výrobek přes papír (nejlépe pečicí) 5 minut přežehněte. Barvy se tak zafixují a je možné jej prát, aniž by se rozmazaly či popraskaly. Podobným způsobem lze **malovat přes šablony** (papírové či plastové) pomocí tupovacího štětce nebo houbičky. Pro **voskovou batiku** se používá klasický vosk, ale jednodušší je pracovat se studeným (tekutým) voskem. Ušetří se tak práce s hlídáním teploty vosku. Pro nanášení teplého i studeného vosku slouží nástroj tjanting (mosazná nádoba různých velikostí, která udržuje teplotu vosku s tryskou různých průměrů, upevněnou na násadce). Po nanesení a zaschnutí vosku se aplikují barvy standardním způsobem. Žehlením přes novinový papír se odstraní vosk a výrobek se zároveň zafixuje.*

**Klasická batika** – namočený, ale důkladně vyždímaný textil poskládejte, pomačkejte, svažte provázkem, zagumičkujte gumičkami a naneste barvy štětcem, houbičkou, tupováním či sprejem. K zajímavým efektům využijte krystalickou sůl nebo ředěné Savo. Opět zafixujte žehlením.

**Malba na hedvábí** – malování na hedvábí je technika, která pochází z Asie a je stará několik staletí. V Evropě se díky větší dostupnosti materiálů a výjimečným estetickým vlastnostem stala oblíbenou zejména v posledních letech. Nejedná se jen o malbu šálů a šátků, ale i o tvorbu oděvních a bytových doplňků. Barvy pro malování na hedvábí jsou buď pro parní fixaci, nebo zažehlovací barvy. Barvy pro parní fixaci se fixují v páře a jsou velmi zářivé. Zažehlovací barvy nejsou tolik zářivé, fixují se několika-minutovým zažehlováním. Barvy na hedvábí se kombinují s konturami či voskem. Hedvábný materiál si můžete koupit buď v metráži, či hotové výrobky – šály, šátky, pouzdra na brýle, vitráže aj. Nejčastěji se maluje na hedvábí vypnutém na rámu.

Na hedvábí lze použít:

- **Malování konturou** a následné vyplňování ploch barvou, konkrétní motivy či geometrické obrazce si můžete na hedvábí předem předkreslit.
- **Akvarelová malba** spočívá v zapouštění barev do mokrého podkladu. Malujeme i do již zaschlých vrstev barvy, konkrétnějších tvarů dosáhneme využitím fénu na vlasy.

Zajímavé a neopakovatelné efekty vznikají použitím efektové soli. Doporučujeme použít pro začátek hedvábí vypnuté do malých rámečků, které lze použít do oken jako stínítka nebo pověsit na zeď jako obrázek, nemusí se fixovat.

## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD



*U dětí s mentálním postižením lze využít, tak jako u dětí předškolního věku, výrobu „mačkané či batikované šály“. Lavici pokryjeme igelitovým ubrusem, na něj položíme šálu (nejlépe rozměr 130 × 35 cm). Navlhčíme ji a pokračujeme stejným způsobem jako u klasické batiky s využitím efektové soli. Pro úsporu času můžeme využít fénu. Poté napneme šálu, odstraníme provázky, gumičky a vyžehlíme ji.*

Starší žáci se velmi často ve výtvarné výchově seznamují i s různými moderními technikami výtvarného umění, k nimž patří např. následující postupy.

## 3.1.4 DALŠÍ MOŽNÉ VÝTVARNÉ TECHNIKY A METODY

**Akční malba a dripping** – základem akční tvorby je akce, kdy výtvarnou práci prožíváme, soustředíme se na její tvořivý průběh, ne na konečnou podobu díla. Proto je velmi užitečné si průběh tvorby zaznamenávat pomocí fotoaparátu, videokamery. Druh abstraktní dynamické malby se objevil v polovině dvacátého století. Do akční

malby zahrnujeme výtvarnou techniku dripping. Její podstatou je rozstříkávání nebo lití barvy na připravený podklad přímo z plechovky.



## DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

**Hlavním představitelem akční malby je Jackson Pollock.** Tvořil výtvarnou technikou dripping. Výsledkem jeho tvorby jsou spleteniny barevných kapek či pruhů. K jeho nejznámějším obrazům se řadí „Vlnivé dráhy“ (z roku 1947). Ukázkou díla J. Pollocka najdeme například v publikaci Dějiny umění (desátý díl).

**Bodyart** – tímto termínem bývají označena všechna díla, která souvisejí s tělovým uměním – otisky těla, malba na tělo, tetování, piercing... Využívá jako vyjadřovacího a výtvarného prostředku živé lidské tělo. V tom případě není důležité finální dílo, ale průběh samotné tvorby, který je zaznamenáván fotoaparátem nebo videokamerou.



## DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

Za zakladatele bodyartu bývá považován Yves Klein (1928–1962), představitel nového realismu, který se věnoval monochromatickým (jednotónovým) malbám.

**Popart** je umění, jehož tématem je současný všední svět. Tento umělecký směr dokázal pozvednout běžné i bezvýznamné předměty do roviny umění. Reaguje na svět reklamy a komerce, na brutalitu, hlučnost apod.



## DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

Popart se zrodil uprostřed 50. let 20. století ve Spojených státech jako reakce mladých výtvarníků na poválečnou společnost. Hlavními rysy amerického pop artu je především používání velkých formátů, zářivých nebo naopak mdlých barev ([www.wikipedia.cz](http://www.wikipedia.cz)).

**Landart** znamená v překladu „zemní umění“ neboli „umění země“. Umělci, tzv. landartisté, se svými díly pokoušejí krajinu akcentovat a pracovat s přírodními materiály, jako je půda, kámen, dřevo, voda nebo sníh a led ([www.wikipedia.cz](http://www.wikipedia.cz)).

**Muchláz** je netradiční výtvarná technika, v níž se papír nejprve zmačká a pak znovu narovná. Poté se pracuje na vzniklé papírové struktuře, podle fantazie se zvýrazňují linie a přehyb, které se dále dotvářejí.

**Koláž** je jedním z nejpozoruhodnějších a také nejtypičtějších technických a výrazových prostředků, které se objevily na umělecké scéně 20. století. Koláž

## DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU



Podle názoru Wenera Spiese existuje sotva nějaký jiný pojem, který by univerzálněji definoval podmínky a možnosti umění našeho století. Slovo koláž odvozuje svůj původ z francouzského „collage“ znamenajícího lepení, které by tedy mělo být určujícím znakem. Víme však, že Max Ernst, který je odpovědný za objev koláže v pravém slova smyslu, odmítal považovat technický postup, lepení, za příznak koláže (www.wikipedia.cz). Vystřihujeme nebo vytrháváme kousky papírů, novin, látek, fotografií a lepíme je na připravený podklad. Práci můžeme doplnit i přírodním materiálem – využijeme listů, trávy, kvítků apod.

**Frotáž** je výtvarná technika přenášení reliéfní struktury na papír. Strukturně zajímavou věc položíme na papír a pastelem, uhlím, rudkou nebo tužkou přejíždíme po ploše papíru. Na rubové straně vzniká originální reliéf. K frotáži můžeme použít například dřevěné polínko, podrážku boty, přírodninu, hrubou textilii (pytlovinu) apod. Frotáž

**Komiks, kresba přírodními materiály, lavírování, malba na neobvyklý podklad** (boty, kámen, sklo, velké předměty), **asambláž, dekoláž** atd. (Vondrová, 2001).

Žáci s mentálním postižením nejsou schopni v kresbě a malbě spontánně užívat perspektivu. Učitel musí perspektivu objevit a objasnit demonstrací v prostoru: např. rozmístí po místnosti několik stejných krabic a žáci z místa odměřováním (poměrem tužky v natažené paži) porovnávají jejich velikost a sami zjišťují, že krabice bližší se jeví větší než krabice za ní; při vycházce žáky seznamujeme s pomyslým sbíháním kolejnic v dálce atd.

## DOPORUČENÍ PRO PRAXI



Vhodnými pomůckami pro cvičení perspektivy (a jejího přenosu do plošného ztvárnění) jsou vystřižené obrysy postav a předmětů, které žáci před sebou skládají v obraz tak, aby jejich uspořádání (velikost) odpovídalo skutečnosti, kterou jim učitel nainstaluje (cvičení lze provádět ve třídě, vhodnější je ale vyjít do terénu, kde můžeme žáky rozestavit v prostoru a porovnávat vzdálenost, jejich výšku s velikostí domu, sloupu, stromu atp.). Další možné cvičení má charakter hry, při které děti kreslí předměty s přehnanou perspektivou.

## 3.2 VÝTVARNÝ PROJEKT

**Výtvarný projekt** Veškeré výtvarné práce na druhém stupni školy by měly směřovat k svému vyvrcholení ve formě projektu žáka. Samostatný projekt je schopen žáka plně zaujmout, motivovat i tvůrčím způsobem rozvíjet, posilovat sebevědomí a upravovat reálnou aspiraci, učí samostatně pracovat a práci dovést do konce.

**Depistáž** Prvním předpokladem práce na výtvarném projektu žáka je „**depistáž**“ – vyhledání techniky a výtvarného výrazu, který je dítěti vlastní, který zvládá, v němž je úspěšné. Depistáž provádíme vertikálně podle výtvarných směrů a žánrů nebo horizontálně podle jednotlivých výtvarných technik.



### DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

Dalším předpokladem je maximální **volnost** dítěte, učitel není oprávněný mu do práce zasahovat (pouze radit ve věci řemeslného zvládnutí techniky), aby dítě vycítilo, že projekt je pouze jeho záležitostí a že za něj tedy zcela odpovídá. Protože každý žák je úspěšný v něčem jiném, je zřejmé, že práce ve třídě bude diferencovaná jak technicky (olejomalba, grafika, prostorový artefakt...), tak i tematicky, což hlavně zpočátku klade zvýšené nároky na činnost učitele.

**Význam motivace** Posledním nutným předpokladem práce na projektu je silná **motivace** žáka, její nejhodnější podobu nese perspektiva samostatné veřejné výstavy.

Je motivující, když učitel paralelně s žáky zpracovává vlastní projekt – taková skutečnost s sebou přináší pozitivita:

- posiluje pocit sounáležitosti učitele s třídou;
- zvyšuje prestiž žákovské práce učitelovou autoritou;
- průběžně motivuje;
- roste přirozená autorita učitele, který „umí“;
- děti získávají pocit jistoty.

Určitou nevýhodou je nedostatek času učitele zvláště v období, kdy děti „rozjíždí“ své projekty.



## 3.3 PROPOJENÍ TEORIE UMĚNÍ S VLASTNÍM VÝTVARNÝM PROŽITKEM

Poučení žáků o stěžejních výtvarných směrech, tvůrčích osobnostech, výtvarných oblastech a žánrech (malířství, sochařství, architektura, užité umění, portrét, krajina, zátiší...) by jednak nemělo probíhat jen pasivně formou výkladu, ale besedou s navozováním atmosféry díla („vstupem“ dětí do obrazu, pomocí hudby), jednak by mělo obsáhnout i aktivní tvorbu dětí.

Zásada aktivního přístupu

### PRAKTICKÝ PŘÍKLAD



*Autor textu učinil zkušenost, že žáci s mentálním postižením jsou schopni nejen pochopit principy moderního výtvarného umění, ale také tyto principy akceptovat ve vlastní výtvarné práci, která tak může být obohacena jak o prvky analytického kubismu, tak i surrealismu, konstruktivismu; děti přirozeně tíhnou k naivismu, přičemž zcela samozřejmě vycházejí z realismu.*

Přeceňování realismu (typické pro naše školství) svádí k přílišnému detailismu až schematicismu v dětských výtvarných pracích, tvořivé pojetí výtvarné výchovy směřuje právě k odpoutání od takového realismu. Při expozici prvků z dějin umění (a zde se neubráníme srovnání vývoje kresby a malby v dějinách lidstva s vývojem dětské kresby – od symbolických náčrtků pravěkých lovců přes ortoskopii ve starověké egyptské malbě, plošný realismus románského malířství, objevení perspektivy gotikou až po moderní malířství; možná další aspekt dávající za pravdu tezi, že ontogeneze je zkrácenou fylogenezí) využíváme spontaneitu i schopnost napodobovat u dětí, občas můžeme vycházet i z náhodně vzniklých tvarů.

Spontaneita a individuální přístup

### PRAKTICKÝ PŘÍKLAD



*Např.: expozice kubismu – žáky, kteří nejsou schopni obsáhnout učitelův výklad a pracovat podle učitelova výkladu, necháme volně čárat na výkres třeba na rytmus určité skladby (viz Pelzova muzikomalba). Po chvílce bezplánovitého čarání je necháme od výkresu odstoupit a snažíme se společně s ostatními žáky vyhledat v čarách konkrétní tvar, ten pak z celku vyčleníme barvou a přidáváme další části z čáranice...*



## DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

Závěrem je nutno učinit poznámku, že celá kapitola zabývající se tvořivou výtvarnou výchovou na speciální škole (a nejen té) je pouze inspirací a byla koncipována s požadavkem maximálního vytížení žáků, vždy je ale nutné vycházet z mentální úrovně konkrétního žákovského kolektivu, neboť ten může být diametrálně odlišný nejen školu od školy, ale i ročník od ročníku.

### 3.4 GALERIE TVOŘIVÉHO POJETÍ VÝTVARNÝCH PRACÍ ŽÁKŮ ZŠ PRAKTICKÉ A ZŠ SPECIÁLNÍ

Závěrem doplňujeme publikaci o ilustrace několika uměleckých produkcí a výtvarných projevů dětí a žáků napříč ročníky základních škol praktických i speciálních:



Obr. č. 1: Ryba – malba temperou

Věk: 14 let, střední mentální  
retardace



Obr. č. 2: Slunce – malba vodovými  
barvami

Věk: 13 let, střední mentální  
retardace



Obr. č. 3: Čepice – kresba voskovkou  
Věk: 11 let, těžká mentální retardace



Obr. č. 4: Slunce – kresba pastelkami  
Věk: 13 let, střední mentální retardace



Obr. č. 5: Anděl – malba temperou

Věk: 11 let, střední mentální retardace



Obr. č. 6: Stůl – malba vodovými  
barvami

Věk: 13 let, střední mentální retardace



Obr. č. 7: Ilustrace složky –  
kresba pastelkami

Věk: 12 let, střední mentální retardace



Obr. č. 8: Zima –  
malba vodovými barvami

Věk: 13 let, lehká mentální retardace



Obr. č. 9: Strom –  
malba temperovými barvami  
Věk: 13 let, střední mentální retardace



Obr. č. 10: Povolání –  
kombinovaná technika (tempera, tuš)  
Věk: 13 let, lehká mentální retardace



Obr. č. 11: V lese – kresba pastelkami  
Věk: 12 let, střední mentální retardace



Obr. č. 12: Ulice – malba temperovými  
barvami  
Věk: 13 let, lehká mentální retardace



Obr. č. 13: Tatínek –  
kresba voskovkami  
Věk: 10 let, střední mentální retardace



Obr. č. 14: Betlém –  
malba vodovými barvami  
Věk: 8 let, lehká mentální retardace



Obr. č. 15: Dům –  
malba vodovými barvami  
Věk: 9 let, střední mentální retardace



Obr. č. 16: Podzimní slunce – malba  
temperovými barvami  
Věk: 11 let, lehká mentální retardace



Obr. č. 17: Krmítko – kresba křídami  
Věk: 9 let, lehká mentální retardace



Obr. č. 18: Vánoce – malba  
temperovými barvami  
Věk: 8 let, lehká mentální retardace



Obr. č. 19: Portrét – malba vodovými barvami

Věk: 11 let, lehká mentální retardace



Obr. č. 20: Portrét – malba vodovými b.

Věk: 10 let, střední mentální retardace



Obr. č. 21: Portrét – malba vodovými barvami

Věk: 9 let, lehká mentální retardace



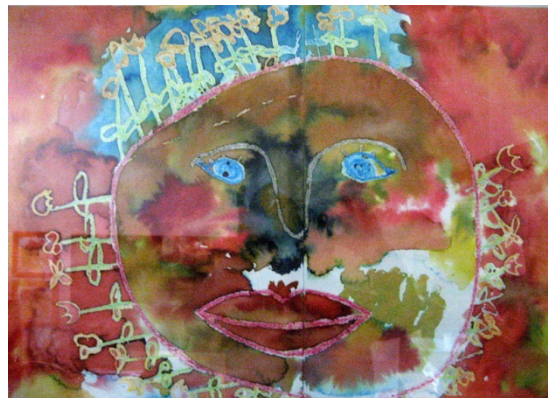
Obr. č. 22: Portrét – malba vodovými b.

Věk: 9 let, střední mentální retardace



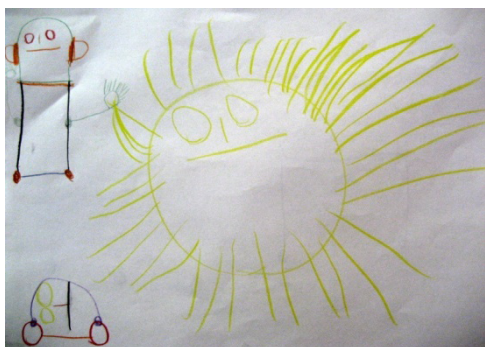
Obr. č. 23: Strom – malba vodovými barvami

Věk: 11 let, těžká mentální retardace



Obr. č. 24: Sluníčko – malba vodovými b.

Věk: 14 let, střední mentální retardace



Obr. č. 25: Slunce –  
kresba pastelkami  
Věk: 6 let, střední mentální retardace



Obr. č. 26: Louka –  
kresba pastelkami  
Věk: 7 let, střední mentální retardace



Obr. č. 27: Slunce –  
kresba pastelkami  
Věk: 7 let, střední mentální retardace



Obr. č. 28: Dům – malba  
barvami a tuší  
Věk: 8 let, střední mentální retardace



Obr. č. 29: Rodina – malba vodovými barvami a tuší  
Věk: 15 let, lehká mentální retardace



Obr. č. 30: Rodina – keramika – modelování

Věk: 7 let, střední mentální retardace



Obr. č. 31: Keramika – modelování

Věk: 8 let, lehká mentální retardace



Obr. č. 32: Miska – keramika – modelování

Věk: 16 let, střední mentální retardace



Obr. č. 33: Slunce – keramika – modelování

Věk: 13 let, lehká mentální retardace



Obr. č. 34: Zápisník – keramika + modelování

Věk: 15 let, střední mentální retardace



Obr. č. 31: Dort – keramika – modelování

Věk: 14 let, lehká mentální retardace





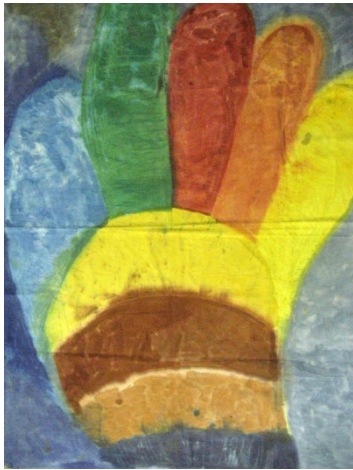
Obr. č. 35: Miska –  
keramika + sklo

Věk: 15 let, střední mentální retardace



Obr. č. 36: Miska – keramika  
– modelování

Věk: 15 let, lehká mentální retardace



Obr. č. 37: Malba na textil  
(kolektivní práce)

Věk: 10 let, těžká mentální retardace



Obr. č. 38: Malba na hedvábí –  
batika

Věk: 15 let, lehká mentální retardace



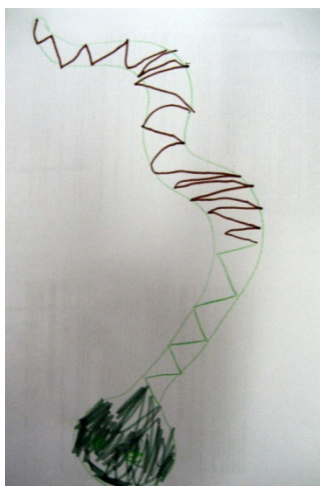
Obr. č. 39: Malba na hedvábí –  
batika + solný efekt

Věk: 15 let, lehká mentální retardace

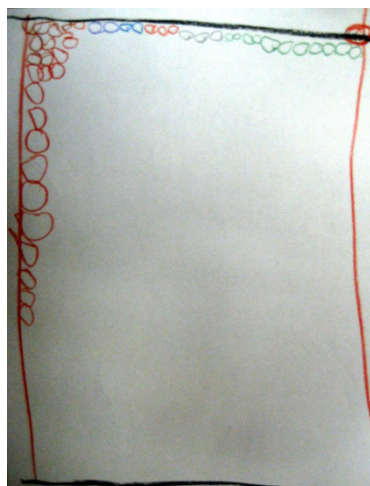


Obr. č. 40: Šála –  
mačkaná technika, batika + solný efekt

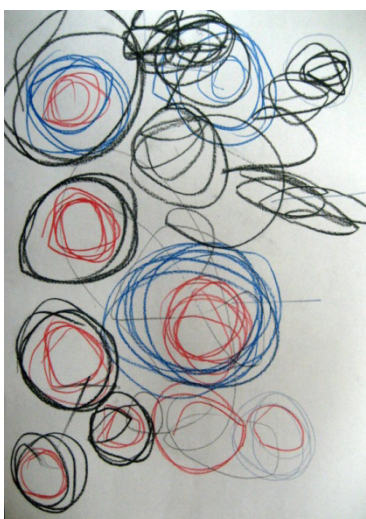
Věk: 15 let, lehká mentální retardace



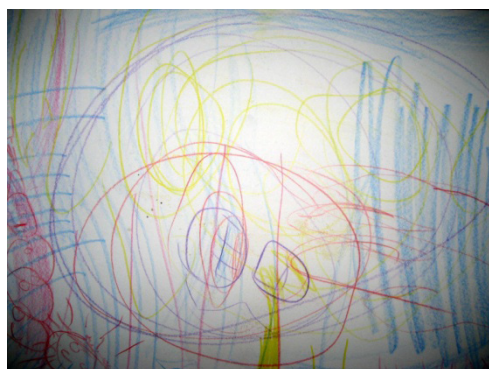
Obr. č. 41: Grafomotorické cviky  
Věk: 7 let, střední mentální retardace



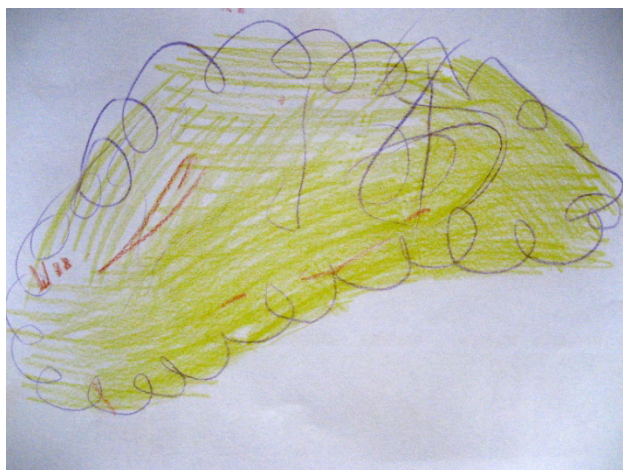
Obr. č. 42: Kresba pastelkami  
Věk: 5 let, lehká mentální retardace +  
dětský autismus



Obr. č. 44: Volné téma –  
kresba pastelkami  
Věk: 11 let, těžká mentální retardace



Obr. č. 43: Grafomotorické  
cviky  
Věk: 5 let, lehká mentální retardace +  
dětský autismus



Obr. č. 45: Volné téma – kresba voskovkami  
Věk: 13 let, těžká mentální retardace



Obr. č. 46: Maminka –  
kresba pastelkami

Věk: 14 let, těžká mentální retardace



Obr. č. 47: „Děvčátko“ –  
kresba pastelkami

Věk: 12 let, těžká mentální retardace

## SHRNUTÍ



Obecné cíle výtvarné výchovy na speciální škole: vytvářet u žáků citlivý vztah k umělecké a přírodní krásě, naučit je rozpoznávat vkusné věci a pomoci jim osvojit si základní výtvarné dovednosti, rozvíjet senzitivitu, fantazii, vůli, intelekt i tvořivost žáků.

Obsahem výtvarné výchovy je:

- výtvarné osvojování skutečnosti zaměřené na rozvoj poznávacích schopností, na rozlišování tvarové a estetické hodnoty věcí a seznámení se s jejich funkcemi, na rozvoj pozornosti, vnímání, představivosti a paměti;
- dekorativní a prostorové práce spojené s experimentováním, při kterých se žáci seznamují s vybranými materiály a technikami, zaměřené rámcově na oblast kresby, malby, prostorových artefaktů a dekorativní práce;
- výtvarné umění a životní prostředí – rozvíjí hodnocení různých oblastí umění, seznamuje s díly našeho a světového umění, s kulturou bydlení, odívání, ochranou přírody.

Ve výtvarné výchově žáků s mentálním postižením se pedagog musí rozhodnout, zda se bude snažit výtvarnou produkci přiblížit tvorbě intaktní skupiny žáků, a tak bude chtít potlačit a eliminovat vše, co cítí jako odchylku od „normy“. Druhou možnou cestou je využití osobitého způsobu vidění světa dětmi s postižením, zvláštnosti jejich percepce i motoriky a schopnosti originálně a nově zachytit život.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. VALENTA, M.; MÜLLER, O. 2007. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-0999-2.
2. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3380-6.
3. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3311-0.
4. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. (eds.) *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer.

### Doporučená literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2008. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
2. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2006. *Rozvoj grafomotoriky – jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0977-1.
3. VONDROVÁ, P. 2001. *Kreslíme a malujeme*. Raabe. ISBN 978-80-87553-34-3.
4. DAVIDO, R. 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-415-1.

### Internetové zdroje:

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), MŠMT ČR, [online]. [cit. 17. 02. 2014]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>.
2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP), MŠMT ČR, [online]. [cit. 18. 02. 2014]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/29397/download/](http://www.msmt.cz/file/29397/download/).
3. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální (RVP ZŠS), MŠMT ČR [online]. [cit. 11. 5. 2014]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/7151\\_1\\_1/download](http://www.msmt.cz/file/7151_1_1/download).



# ZÁVĚR

Metodika se orientuje na aplikační oblasti výtvarné výchovy a na aplikaci výtvarných postupů pro žáky s mentálním postižením. Jedná se o pojetí „školní“ výtvarné výchovy, využití výtvarných technik, uvedení praktických příkladů a doporučení pro vzdělávání.

# LITERATURA

## Použitá literatura:

1. VALENTA, M. et al. 2007. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta. 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.
2. VALENTA, M.; MÜLLER, O. 2007. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-0999-2.
3. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3380-6.
4. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3311-0.
5. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. (eds.) *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer.

## Doporučená literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2008. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
2. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2006. *Rozvoj grafomotoriky – jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0977-1.
3. VONDROVÁ, P. 2001. *Kreslíme a malujeme*. Raabe. ISBN 978-80-87553-34-3.
4. DAVIDO, R. 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-415-1.

## Internetové zdroje:

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), MŠMT ČR, [online]. [cit. 18. 04. 2014]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>.
2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP), MŠMT ČR, [online]. [cit. 18. 02. 2014]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/29397/download/](http://www.msmt.cz/file/29397/download/).
3. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální (RVP ZŠS), MŠMT ČR, [online]. [cit. 18. 04. 2014]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS\\_kor-final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf).
4. ZICHA, Z. 1981. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha, UK.



# O AUTORECH

## **Prof. PaedDr. MILAN VALENTA, Ph.D.**

Autor vystudoval speciální pedagogiku na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, v dálkovém studiu pak dějepis (na Filozofické fakultě UJEP v Brně) a v rozšiřujícím studiu výchovnou dramaturgii (na DAMU v Praze). Působil řadu let jako učitel na zvláštní škole a jako logoped při nemocnici. Třetí dekádu pracuje na Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde se věnuje psychopedii, dramaterapii, metodologii a diagnostice. V rámci mezinárodních projektů vyučuje dramaterapii i v zahraničí (na univerzitách v Nizozemí, na Slovensku, v Řecku a ve Španělsku, ve Finsku). Je autorem čtyř desítek odborných publikací, učebnic pro intaktní žáky i žáky s mentálním postižením, taktéž beletristických knížek pro děti i dospělé.

## **Mgr. JITKA JARMAROVÁ**

Autorka vystudovala střední zdravotnickou školu – obor dětská sestra. Po necelých dvou letech praxe na dětském oddělení v Kroměříži pokračovala ve studiu speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Po ukončení studia nastoupila jako učitelka na tehdejší zvláštní škole taktéž v Kroměříži, kde působila 16 let. Vyučovala převážně předměty tělesná, pracovní a výtvarná výchova na II. stupni. V současné době pracuje jako speciální pedagog Speciálně pedagogického centra v Kroměříži. Participuje na projektech EU realizovaných institucemi České republiky a na mezinárodních projektech. Je autorem odborných publikací v oblasti problematiky inkluze a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve svém osobním životě se věnuje výtvarnému umění.

prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.  
Mgr. Jitka Jarmarová

## Metodika práce asistenta pedagoga Podpora ve výtvarné výchově u žáků s mentálním postižením

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.  
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková  
Jazyková redaktorka Mgr. Silvie Langerová  
Technická redakce RNDr. Helena Hladišová  
Návrh obálky Zdenka Plocrová  
Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci  
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc  
[www.vydavatelstvi.upol.cz](http://www.vydavatelstvi.upol.cz)  
[www.e-shop.upol.cz](http://www.e-shop.upol.cz)  
[vup@upol.cz](mailto:vup@upol.cz)

1. vydání  
Olomouc 2015  
Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4718-6

Neprodejná publikace

VUP 2015/0401



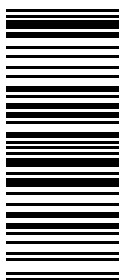
Nositel projektu:  
UNIVERZITA PALACKÉHO  
V OLOMOUCI



Partner projektu:  
ČLOVĚK V TÍSNI  
O.P.S.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



ISBN 978-80-244-4718-6