



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Ontogeneze výtvarného projevu dle Victora  
Lowenfelda a tvorba dnešních dětí mladšího školního věku

Vypracovala: Anita Stašková

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2016

University of South Bohemia in České Budějovice  
Faculty of Education  
Department of Pedagogy and Psychology

Diploma thesis

Ontogenesis of Art Expression according to Viktor Lowenfeld  
and the Graphic Activities of the Primary Children

Author: Anita Stašková  
Supervisor: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2016



## **Prohlášení**

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

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

V Českých Budějovicích 28. 4. 2016

---

Anita Stašková

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu diplomové práce, Mgr. Luboši Krninskému za pomoc, cenné rady, ochotu a vstřícnost při zpracování diplomové práce.

## **Anotace**

Tato diplomová práce se zabývá výtvarnou tvorbou dnešních dětí mladšího školního věku. Je zaměřena na ontogenetický model výtvarného vyjadřování podle Viktora Lowenfelda a na výtvarnou tvorbu dnešních dětí mladšího školního věku. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je věnována ontogenezi dětského výtvarného projevu dle C. Burnta, G. H. Luqueta a zejména V. Lowenfelda. Jsou uvedeny i poznatky o vývoji souvisejících složek osobnosti (kognitivní, emocionální, sociální) s bližším zaměřením zejména na období mladšího školního věku. Praktická část se zabývá formální analýzou výtvarné produkce žáků 1.–6. třídy ZŠ. Tato tvorba je porovnána s ontogenetickým modelem V. Lowenfelda a cílem je zjistit, zda výtvarný projev žáků mladšího školního věku odpovídá ontogenetickému modelu popsanému V. Lowenfeldem.

**Klíčová slova:** mladší školní věk, schematické období, kresebný realismus, kresba, ontogeneze výtvarného projevu.

## **Abstract**

This thesis deals with artworks of early school-age children attending primary schools at present. It is focused on ontogenetic model of art expression according to Victor Lowenfeld and artwork of early school-age children. The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part is dedicated to ontogenesis of children's artistic expression according to C. Brunt, G. H. Luquet and especially V. Lowenfeld. There are also findings about development of related parts of personality (cognitive, emotional, social) with particular focus on early school age. The practical part deals with formal artwork analysis of pupils from the first to the sixth grade of primary school. This artistic creation is compared with ontogenetic model by V. Lowenfeld and the aim of this work is to find out whether the artistic expression of younger pupils corresponds with ontogenetic model described by V. Lowenfeld.

**Keywords:** early school age, schematic period, realism in drawing, drawing, ontogenesis of artistic expression

# Obsah

Úvod.....	1
I. Teoretická část .....	3
1 Charakteristika mladšího školního období.....	4
1.1 Kognitivní vývoj.....	5
1.2 Emoční vývoj a socializace .....	7
2 Dětská kresba.....	9
2.1 Preference barev.....	10
2.2 Představivost ve výtvarném projevu .....	10
2.3 Smyslové a symbolické vnímání v dětském výtvarném projevu.....	11
3 Ontogeneze dětského výtvarného projevu .....	12
3.1 Piagetova stádia vývoje myšlenkových operací a dětský výtvarný projev.....	17
3.2 Stádia dle G. H. Luqueta.....	19
3.3 Stádia dle C. Burnta.....	19
3.4 Stádia dle V. Lowenfelda.....	20
4 Využití dětské kresby .....	25
4.1 Test hvězd a vln u dětí mladšího školního věku.....	26
4.2 Využití kresby postavy v diagnostice dětí mladšího školního věku .....	28
4.3 Test stromu u dětí mladšího školního věku .....	30
4.4 Didaktika výtvarné výchovy .....	30
4.5 Dětská tvořivost .....	33
II. Praktická část .....	36
6 Cíl výzkumu .....	37
6.1 Výzkumná metoda .....	37
6.2 Výzkumné otázky .....	38
6.2.1 Hlavní výzkumná otázka č. 1 .....	38
6.2.2 Hlavní výzkumná otázka č. 2 .....	38
6.3 Výzkumný soubor a realizace výzkumu .....	39
6.4 Kritéria pro hodnocení .....	41
6.5 Výsledky šetření výzkumu .....	43
6.5.1 Schematické období.....	43
6.5.2 Kresebný realismus.....	48
6.6 Zodpovězení výzkumných otázek a diskuze.....	53
6.6.1 Schematické období.....	54

6.6.2 Kresebný realismus .....	56
Závěr .....	59
Seznam použitých zdrojů .....	61
Seznam tabulek.....	64
Seznam příloh .....	65
Přílohy .....	66

## Úvod

Dětská kresba, tedy dětský výtvarný projev, se proměňuje postupem času tak jako psychický vývoj jeho autora. Malé děti mají radost už jen z toho, že nějakým způsobem uchopí pastelku a čmárají bezmyšlenkovitě. Postupem času do kresby pronikají představy dítěte, které již kreslí s určitým záměrem. Dítě kreslí první objekty a postavy, kresba děti baví a je spontánní.

Cílem této diplomové práce je zmapovat výtvarnou tvorbu vybraných dětí mladšího školního věku, tedy dětí mezi 6–12 lety. Vycházet budu z ontogenetického modelu V. Lowenfelda a budu se snažit zodpovědět, zda tento model výtvarného vyjadřování odpovídá i současné době u vybraného vzorku žáků mezi 6–12 lety.

Nejenom u výtvarné výchovy je potřeba poznat osobnost žáka z hlediska vývoje biologického a psychosociálního. U výtvarné výchovy je důležité mít dobré povědomí o výtvarných možnostech a schopnostech typických právě pro dané věkové období.

Toto téma jsem si zvolila z důvodu svého zájmu o tuto problematiku a na základě svého rozhodnutí stát se učitelkou na 1. stupni ZŠ.

V první, teoretické části se snažím specifikovat dítě mladšího školního věku a vývojové stádium odpovídající ontogenetickému vývoji.

Od druhé kapitoly věnuji pozornost nejprve dětské kresbě v obecné rovině, poté se zabývám výtvarným projevem v období mladšího školního věku.

Třetí kapitola se přímo týká ontogeneze výtvarného projevu. Popisuji vývoj dětské kresby podle C. Burnta, G. H. Luqueta. Zabývám se také Piagetovými stádii vývoje myšlenkových operací v souvislosti s vývojem dětského výtvarného projevu. Poté se podrobně věnuji ontogenetickému modelu dle V. Lowenfelda, který je popsán v knize *Creative and Mental Growth*.

Ve čtvrté kapitole se zmiňuji krátce o možnostech využití dětské kresby. Dále se zabývám komentářem psychologického Testu hvězd a vln u dětí mladšího školního věku a využití kresby postavy v psychologické diagnostice u dětí mladšího školního věku a krátce se zmiňuji o Testu stromu u dospělých. Dále se zmiňuji krátce o didaktice výtvarné výchovy. V této kapitole se věnuji i dětské tvořivosti a jejím aspektům.

Praktická část se věnuje především rozboru konkrétního výzkumného materiálu (výtvarné práce), které jsem získala od žáků mladšího školního věku, tedy ve věku 6–12 let. Při analýze jednotlivých obrázků vycházím z kritérií opírajících se o zákonitosti výtvarného vývoje popsaného V. Lowenfeldem.



# I. Teoretická část

# 1 Charakteristika mladšího školního období

Mladším školním obdobím označujeme dobu od 6–7 let, kdy dítě vstoupilo do školy a zahájilo tak svou povinnou školní docházku. To trvá asi tak do 11–12 let, kdy se u dítěte začínají objevovat první známky pohlavního dospívání (Langmeier, Krejčíková, 1998). Avšak toto tvrzení někteří psychologové nepotvrzují, zejména ti, co se zabývají vývojovou psychologií. Ti vymezují mladší školní věk jiným věkem dítěte, např. Marie Vágnerová (2005) označuje jako raný (mladší) školní věk období od 6–7 let do 8–9 let věku dítěte.

Podle Lisé a Kňourkové (1986) se chápe školní docházka jako změna v dosavadním životě dítěte, tedy oblasti jeho psychického vývoje. Přichází změna, a to taková, že dítě z dosavadní hry poznává cílenou práci ve škole a tím se mění také struktura jeho potřeb. Žák ve škole navazuje sociální kontakty se spolužáky a přichází autorita v podobě učitele. To, zda bude dítě ve škole úspěšné, se řídí tím, jaké má rozumové schopnosti, jak je dokáže uplatnit při výuce a jak se dokáže vyrovnat s nároky, které jsou na něj ve škole kladeny. Nesmíme také opomenout, že velice důležité jsou i vztahy mezi školou a rodinou.

Když se na toto období podíváme, může se nám zdát, že je pro dítě nezajímavé a že se tak s jeho dětskou osobností příliš neděje. Změny, které probíhají, nejsou ani tak závažné jako například v útlém věku dítěte a předškolním věku, ani nejsou tak bouřlivé jako v období puberty, proto toto období nazýváme z psychoanalytického hlediska jako období latence. Nespočet vývojově psychologických studií ukazuje, že tomu tak úplně není, neboť vývoj jde dál a dítě ve všech směrech dosahuje velkých pokroků.

Toto vývojové období nazýváme věkem střízlivého realizmu. Zatímco v předcházejícím období je dítě závislé na svých přáních a fantaziích, v této vývojové fázi, ve které již navštěvuje školu, je zaměřeno jinak. Žák chce pochopit svět a to, jak věci fungují. Můžeme to pozorovat zejména v tom, jak dítě hovoří, jaký je jeho písemný projev, ale také v tom, jak si dokáže hrát. Dítě se v období střízlivého realizmu zajímá o četbu knih a tím si rozšiřuje své vlastní poznání. I ve hře se jeví snaha o věrnou kopii rolí a úloh (Lisá, Kňourková, 1986).

Zpočátku je realismus dítěte ve školním období závislý na tom, co mu řeknou autority (učitel ve škole, rodiče doma apod.). Nazýváme ho realismem naivním. Až později se dítě

stává kritičtějším a tudíž i jeho přístup ke světu označujeme už jako realismus kritický. Nutno zmínit, že velice důležité je zejména to, jaký postoj má vychovatel. To znamená, zda kritiku dítěte vůči autoritám toleruje, nebo právě naopak zda ji potlačuje.

## 1.1 Kognitivní vývoj

Mladší školní věk je období, kdy dítě začíná uvažovat jiným způsobem, než tomu bylo dříve. V dětském myšlení se začínají objevovat změny, které dítěti pomáhají, aby lépe zvládalo nároky v učení, které škola přinesla. Piaget tento způsob myšlení pojmenoval fází konkrétních logických operací. Je to způsob myšlení typický právě pro tento věk dítěte. Je na něm charakteristické respektování konkrétní reality a základních zákonů logiky (Vágnerová, 2000).

Pod vedením pedagoga se žáci učí používat logické operace různými způsoby. Školní výuka se soustřeďuje na pochopení souvislostí a vztahů a tím se podporuje a také zdokonaluje logické uvažování žáků. V malé míře se může výuka zaměřovat i na schopnosti volit různé způsoby řešení problému či úkolu a používat tak různá pravidla.

Učení různých strategií řešení problému se dá provádět několika způsoby.

V mladším školním věku myslíme především tyto tři způsoby:

- Učení nápodobou;
- Učení pokusem a omylem;
- Logické odvození, usuzování na správné řešení, které vychází z předchozí zkušenosti.

Ve školní výuce se rozvíjí určitý kognitivní styl způsobu uvažování. Ve školské praxi se některému způsobu uvažování věnuje více, některému méně pozornosti, jinému se nevěnuje pozornost žádná. Úkoly, které jsou zadávány ve škole, vyžadují většinou tzv. konvergentní přístup. Konvergentní myšlení znamená, že na daný problém existuje pouze jedna správná odpověď. Pojem divergentní myšlení používáme v takovém případě, kdy nacházíme neomezený počet možných řešení daného problému. Divergentní myšlení sice více vybízí k tvořivému myšlení, ale škola ho příliš nepodporuje. Mnoho dětí může mít k divergentnímu myšlení nakročeno, ale tím, že toto myšlení není pozitivně hodnoceno, stává se, že není dostatečně rozvíjeno (Vágnerová, 2000).

Lisá a Kňourková, 1986, uvádějí, že myšlení dítěte se vyvíjí postupně, a tvrdí, že je to výsledkem vrozených schopností a také usilovné práce, která trvá mnoho měsíců. Dále vyjadřují názor, že je silně ovlivňováno vlastní samostatnou prací, ale i působením vnějšího prostředí.

Dětské poznávání světa, který ho obklopuje, se pro něj stává objektivnějším a přesnějším, než tomu bylo v předcházejícím vývojovém období. Tato změna je významně ovlivněna procesem učení. Dítě ve školním věku není již tolik omezováno subjektivním pohledem na poznávanou skutečnost, a tak ji už dovede posuzovat z více hledisek (Vágnerová, 2000).

Podle Piageta dítě v tomto věku už zcela chápe zahrnutí různých prvků do tříd. Dokáže již rozeznat příčinné vztahy, které nezíská jen na základě svého antropomorfního postoje jako například dítě, které je v předškolním věku, proto se již nespokojí s odpovědí „když je zima, tak sněží“ (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Myšlení dítěte v mladším školním věku je ještě stále vázáno na zkušenosti z reality a je stále konkrétní. Malý školák si nedokáže představit jiné možnosti, které by se mohly objevit v situacích pro něho neznámých, se kterými se nikdy nesetkal. Tento realistický přístup vede k tomu, že dítě akceptuje danou skutečnost, u které nepředpokládá změnu, a v této formě ji snáze přijme (Vágnerová, 2000).

Piaget provedl nespočet pokusů, které se soustředily na dětské myšlení, avšak ani tyto pokusy, ani inteligenční testy nepřinesly žádný výsledek týkající se tvořivého myšlení, které přináší nové způsoby řešení. Objevuje se originalita a pružnost. Právě ty jsou předpokladem pro podání výkonů, které budou úspěšné v dospělosti, zatímco v dětském věku jsou často přehlíženy. Doma, ale i ve škole bývají málo rozvíjeny a posilovány.

Dětské výkony jsou závislé na motivaci, ale také na dalších složkách osobnosti. Samozřejmě je, že jak rodina, tak i mateřská škola v předškolním období a poté škola ve školním období dítěte mohou výrazně podpořit logické uvažování dítěte a pomoci mu tak k přechodu od naivně názorného myšlení k myšlení logickému (Langmeier, Krejčířová, 1998).

## 1.2 Emoční vývoj a socializace

Začátek školní docházky má velký vliv na začlenění dítěte do společnosti (Langmaier, Krejčířová 1998). Dítě tak vnímá, že mezi významné osoby v jeho životě už nepatří jenom rodiče, ale patří mezi ně už i učitelé a spolužáci. Podle nich se učí modelovat své vlastní chování. K rozvoji socializačního procesu v tomto období přispívají skupinky dětí ve třídě, ale i mimo ni.

Sociální skupina dává dítěti větší šance k interakci. Dítě reaguje na druhé děti úplně jinak než například na dospělého, to znamená, že děti si jsou vzájemně bližší svými vlastnostmi a zájmy. Ve společnosti mají větší možnost naučit se důležitým sociálním reakcím, jako jsou například pomoc, soutěživost a spolupráce. Některé děti jsou spíše dominantní až vůdčí typy, ale jiné se naopak spíše podřídí a nechají se vést. Takové dva protiklady, které se objeví, mohou vést až k extrémnímu agresivnímu chování nebo naopak k druhému extrému úplné podřízenosti. Pozorný učitel by měl mít tyto sociální reakce pod dohledem a dětem s nízkým sebevědomím dodávat více emoční podpory a poskytovat jim více pokusů k jejich sebeprosazení (Langmaier, Krejčířová, 1998).

Emoční vývoj a schopnost seberegulace v průběhu školního věku dítěte roste. Dítě je schopno podle potřeby své city vlastní vůlí potlačit nebo právě naopak dát zřetelně najevo. Můžeme to brát jako důsledek toho, že dítě již dokáže porozumět tomu, co v dané situaci cítí, ale současně i bere ohled na sociální okolí. Děti, které mají dobrou emoční kompetenci, si jsou vědomy svých vlastních pocitů, ale i pocitů ostatních lidí. Děti vyjadřují prožitky přiměřeně, nemají přehnané reakce, jsou schopny své emoce kontrolovat. Na úspěšnost dítěte při zvládnání školních nároků má velký vliv emoční kompetence (Langmaier, Krejčířová, 1998).

Dítě školního věku dosáhlo značného vývoje emočního porozumění. Už ví, že své pocity a přání může před okolím skrývat, ale zároveň ví, že před sebou samým je skrýt nedokáže. V určitých situacích dítě dokáže své pocity potlačit. V tomto období se zvyšuje schopnost emočního porozumění a dítě chápe možnosti protichůdného prožitku. Asi tak od šesti let dítě dokáže připustit, že lze prožívat dvě různé emoce okamžitě po sobě, nikdy však současně. Existenci několika emocí současně si dítě dokáže připustit až ke konci mladšího školního věku (okolo 10-11 let). Toto porozumění závisí také na kognitivní zralosti a také na tom, že na „věc“ se dá nahlížet z více úhlů pohledu. Velký vliv ovšem hrají sociální zkušenosti. Řada studií ukázala, že v určité stresové situaci, například při hospitalizaci

dítěte v nemocnici, dojde velice často k emoční regresi. Velmi podobně je také prokázán opožděný vývoj emočního porozumění u dětí, které jsou zanedbané, nebo u dětí hyperprotektivních rodičů (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Hodnotové orientace a sociální kontroly byly vystavěny už v předškolním období dítěte. Do školy si tak už dítě přináší zvnitřnělé elementární normy sociálního chování. Dítě ví, co smí a co je zakázáno. Také zná základní hodnoty a ví, co je „dobré“ a co „špatné“. Sociální kontroly a hodnotové orientace jsou na začátku mladšího školního období na velmi nízké úrovni a jsou do značné míry závislé na situaci, co dítě aktuálně potřebuje a na tom, jaké postoje má autorita, převážně dospělý jedinec. Je velice nutné a žádoucí, aby tyto kontroly a hodnoty byly podporovány. V průběhu školního věku se sociální normy morálního jednání ustalují a s příchodem logického uvažování je dítě schopno chápat jevy jako stále hodnotné cíle vlastního jednání.

Vývoj morálního vědomí a jednání, chápání mravních norem, jednání a také hodnot podle autorem závisí na celkovém vývoji dítěte a především na jeho vývoji kognitivním. Podle Piageta a jeho teorie je morálka dítěte v předškolním období a v počátcích školního období heteronomní, tzn. je určována příkazy a zákazy od dospělých (rodičů a učitelů). Okolo 7–8 let přechází v morálku autonomní. Dítě už samo dokáže vyhodnotit určité chování za správné nebo nesprávné a to bez ohledu na názor autority (dospělého jedince). Dítě se tak stává v této oblasti mravního hodnocení daleko kritičtější a nezávislejší. Kolem 11–12 let věku většina dětí pronikne více do hloubky podstaty mravního hodnocení, protože více přihlíží k motivům jednání a nečeká, že je potřeba za stejné jednání uložit stejný trest nebo nabídnout odměnu. Bere již ohled na vzniklou situaci, kde se ocitá, a také na vnitřní pohnutky a vnější podmínky (Langmeier, Krejčířová, 1998).

## 2 Dětská kresba

Davidov (2001) uvádí, že dětská kresba je jednou z nejvhodnějších metod poznání dítěte. Nelze ji opomíjet, protože v sobě zahrnuje realitu i snění a hru.

Podle Piageta, Inhelderové (1997) zaujímá kresba místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Sama kresba má v sobě svůj cíl. S obraznou představou má společnou snahu o napodobení skutečnosti.

Stádia vývoje dětské kresby, která dodnes zůstávají platná, vymezil ve svých studiích Luquet. Jeho hlavním zjištěním je skutečnost, že dětská kresba je do 8-9 let věku dítěte realistická, zdůrazňoval, že nejdříve dítě kreslí to, co o předmětu ví, a později to, co vidí.

Podle Uždila (2002) se může stát dětská kresba postupně vážným pokusem o dětskou seberealizaci.

Profesor Matějček upozorňuje na některá úskalí, která studium kresby přináší. Dítě prochází ve svém vývoji řadou kvantitativních a kvalitativních proměn. Za další problém pokládal fakt, že dítě při kreslení ztrácí svou spontánnost a snaží se jen o nápodobu vlastních nebo cizích originálů. Podle Žáčkové (2005) získává dítě s přibývajícím věkem kritický pohled na své výtvarné projevy a začíná se kreslení stranit.

Ve své knize M. Montessori (2001) uvádí, že v kreslení nebývají zručné děti, které mají v oblibě abstraktní předměty, jako je matematika, a děti hudebně nadané.

V této knize od Montessori mne zaujal popis výtvarného projevu mimořádně hudebně nadaného chlapce. Působil totiž značnou nezralostí a zaostalostí ve srovnání s hudebními skladbami, které ve svém věku složil.

## 2.1 Preference barev

Dle Pleskotové (1987) je barva těsně spjata s člověkem již od dávných dob. Naše vnímání barev je velice silné a vyhraněné. Barvy působí na lidské city. Citově založení lidé silněji reagují na barvy.

Podle Uždila (2002) je vidění barev z určité části podmíněno individualitou osobnosti. Barevné plochy a určité tóny vystupují do popředí v našem barevném vjemu. Barevné vyjadřování dítěte velice úzce souvisí s jeho individuální psychikou. Jsou však případy, kdy je barva určitou konstantou. Barva zelená se nám vybaví vždy, když si představíme trávu, či strom. Můžeme tedy říci, že barva je s věcí do značné míry srostlá. Pásky modré a žluté barvy umístěné nad sebou v nás vyvolávají představu letní krajiny. Pod červenou barvou se nám zase často vybaví vůně jahod, jablko nebo krev.

Výběr barev a jejich užití má svou psychologickou hodnotu. Avšak při interpretaci tohoto je nutné brát vždy zřetel k vývojovému stádiu dítěte, zejména k jeho věku.

V případě, že dítě v celé kresbě určitého tématu nepoužije žádnou barvu, může toto poukazovat na jeho určitou citovou prázdnotu a někdy i asociální sklony. Při uplatnění barvy se posuzuje i jejich odstín, hustota, intenzita. Spojení některých barev na nás může působit harmonicky, jiné nás naopak může šokovat svým nesouladem a křiklavostí.

Dle Davida (2001) dítě ve výtvarném projevu používá dvěma způsoby. A to buď napodobuje barvy přírody (zelená tráva, žluté slunce, modrá obloha) nebo se nechává vést svým nevědomím a užívá barvy na základě svého myšlení. To poukazuje na jeho tvořivost, představivost, fantazii a vypovídá to mnohem více o jeho osobnosti než první způsob zobrazování.

## 2.2 Představivost ve výtvarném projevu

Dle Uždila (2002) jsou představy v našem životě velice hodnotnou záležitostí a zejména v dětství jsou naprosto nepředstavitelné. Člověk je schopen vytvářet představy i těch věcí a skutečností, které jsou neviditelné a neexistují. Představy lze považovat za jakési symboly, které se vztahují k samotné věci a celé vjemové zkušenosti.



V pamětních představách užívají známé a dříve již poznané jevy. Dle Piageta a Inhelderové (1997) mají velký význam fantazijní představy při tvořivé práci dítěte.

Dle Babyrádové (2004) mají děti schopnost vyjadřovat to, co ani dospělý neví, ale co se dítěti jeví jako důležité a jedinečné. Dětské obrazy k nám promlouvají vlastní řečí, zobrazení se promítá do určitého symbolu.

### **2.3 Smyslové a symbolické vnímání v dětském výtvarném projevu**

Dle Babyrádové (2004) se „dětské umění kresby“ nachází ve světě vnímatelné smysly. Dítě je v první řadě nadané smyslem vnímání a rozumění a až poté schopnosti pochopení. Na tomto faktu se nám jen těžko podaří cokoli změnit. U dětského výtvarného projevu bychom neměli pospíchat s objektivizací vnímavosti, neboť senzibilita u dětí není ještě plně rozvinuta. Hodnotu symbolického obrazu světa je přímo ovlivněna citem každého jedince. Dům, který nakreslí malé dítě, není jen domem s jeho objektivním významem, ale jakýmsi poselstvím individuálního sdělení.

Dle Perouta (2005) není vnímání vnějšího světa jen jeho pouhý odraz, ale je to naše subjektivní konstrukce. Vnímání pomocí smyslů významným způsobem dotváříme ke svému obrazu z podnětů, které nám nabízí vnější skutečnost.

### **3 Ontogeneze dětského výtvarného projevu**

Vývoj dětské kresby je závislý na vývoji dítěte bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. To, že bývá někdy provedení kresby neobratné, není důkazem toho, že se u dítěte projevuje duševní zaostalost.

Každému věku by měl odpovídat specifický typ kresby. Stádia dětské kresby souvisejí s vývojem intelektu dítěte. Tuto myšlenku se snažil jako první vyslovit G. H. Luquet, který se zabýval podrobným zkoumáním dětské kresby. Časem se jeho názor potvrdil (Davido 2001).

Jean Piaget rozděluje vývoj myšlení do několika etap, v nichž sleduje vývoj kognitivních struktur a schopností. Dětskou kresbu zde charakterizuje pomocí Luquetovy terminologie. Pro převod do výtvarně výchovné oblasti se jako vhodné jeví využití etap dle Victora Lowenfelda. Vývojové znaky užívané v dětské kresbě a malbě je však nutné brát jen jako pomůcku a časové údaje bychom měli chápat pouze orientačně (Perout, 2005).

Tab. 1: Stádia dle Piageta a Lowenfelda

<b>Jean Piaget</b>	<b>Victor Lowenfeld</b>
<p><b>senzomotorické období</b> 0-12 měsíců</p>	
<p><b>názorné období</b> 2-5 let: předpojmové období 5-7 let: intuitivní myšlení</p>	<p>2-3 roky, <b>čáranice</b>: bezobsažná, zvládnutá, pojmenovaná</p> <p>3-6 let: <b>preschematické období</b></p> <p>6-9 let: <b>období schématu</b></p>
<p><b>konkrétní operace</b> 7-12 let</p>	<p>8-12 let: <b>kresebný realismus</b></p>
<p><b>formální operace</b> 12-17 let</p>	<p>11-15 let: <b>pseudonaturalistické období</b></p> <p>14 – 17 let: <b>adolescentní výtvarná tvorba</b></p>

Zdroj: Perout, 2005, s. 37

### **Období čáranic (věk 2-3 roky)**

První pokusy o výtvarnou kresbu můžeme zaznamenat přibližně v 18. měsíci života dítěte. Počátky kresby se vyvíjejí souběžně s pokusy o slovní vyjádření, důležitou roli má i vzájemný vztah mezi dítětem a ostatními členy rodiny.

Období čáranic lze rozdělit do tří etap:

- chaotické (bezobsažné) čarání;
- zvládnutá čáranice;
- pojmenovaná čáranice.

### **Chaotické (bezobsažné) čarání**

Čáranice nejsou ještě pokusem o zaznamenávání skutečnosti. Dle Perouta (2005) jde v této etapě spíše o motorickou aktivitu a radost ze samotné činnosti než o samotný výsledek. Dítě při kreslení ještě neoddaluje tužku od papíru a i přesahuje formát papíru.

Dle Uždila (2002) je radost ze vznikající „kresby“ mnohem větší než zájem o konečný výsledek.

### **Zvládnuté čáranice**

Perout (2005) uvádí, že dítě si začíná uvědomovat souvislost mezi pohyby tužky a vzniklými symboly na papíře. Dítě je schopno oddalovat tužku od papíru a ve třech letech úspěšně napodobuje předkreslenou linkou, např. kruh, kříž apod. Dítě pozná podobnost mezi nakresleným tvarem a určitou věcí.

Podle Davida (2001) dítě vyrovnané kreslí silné čáry na celý papír. Děti nevyrovnané po krátkém pokusu tužku odhazují.

### **Pojmenované čáranice**

Hovoříme o tzv. asociativní kresbě, kdy dítě začíná pojmenovávat to, co nakreslilo. Je dodržen formát papíru a někdy mohou být kresby doprovázeny i slovním doprovodem.

Podle Davida (2001) se v období kolem 2.–3. roku jedná o období tzv. „náhodného realismu“, kdy dítě ještě nedokáže udržet pozornost, a pokud kresbu vůbec dokončí, tak svůj původní plán často mění.

### **Preschematické období (3–6 let)**

Dle Perouta (2005) dítě zobrazuje znaky, o kterých je zprvu těžké rozhodnout, co vlastně znamenají. Kolem pátého roku věku začínají být znaky lépe rozluštitelné a v šesti letech jsou již zobrazení srozumitelná. Podle Perouta (2005) je prvním

symbolem, jež dítě vytváří, hlavonožec – člověk. Zpočátku je obrázek člověka založen na dotykových, pohybových a pocitových zkušenostech než na optických vjemych.

Dle Davida (1976) dítě ve své kresbě zobrazuje to, co o věci ví, a ne to, co vidí. Proto tedy velmi často kreslí i to, co je zbytečné, tedy to, co nemůže vidět. Jedná se o jakési grafické vyprávění o zobrazovaném předmětu.

Podle Davida (2001) zobrazují děti na celém světě stejně postavu člověka – hlavonožce vytvořením kolečka (trup a hlava), k němu jsou nakresleny dvě čárky, které znázorňují ruce. Z tohoto hlediska můžeme dát za pravdu Luguetovu tvrzení, že na postavě přibývá více detailů v souvislostech se zvyšováním mentální úrovně dítěte. Faktem je dnes to, že když dítě nakreslí postavu, promítá do ní samo sebe (Davido, 2001).

Kreslení objektů v prostoru se nám může zdát zcela nahodilé, detailnějším prozkoumáním zjišťujeme, že jsou objekty kresleny spíše po obvodu. Nepozorujeme žádné vzájemné vztahy mezi kreslenými objekty. Dle Perouta (2005) bývá mezi zobrazovanými předměty nepoměr velikostí a to, co je prožitkově a emočně nejvýznamnější, bývá většinou výrazné.

### **Schematické období (6–9 let)**

Děti si v tomto věku uvědomují, že jsou součástí širšího okolí, a začínají chápat vztahy v okolním světě. Dítě začíná více spolupracovat se svými vrstevníky, tudíž se mění jeho dřívější egocentrický přístup. Vznikající schopnost zobecňovat umožňuje při kresbě vytvořit schémata, představující symbol (koncept), který je snadno srozumitelný pro ostatní.

Dítě při svém kreslení začíná s pokusy o sjednocení jednotlivin. Pozorujeme pokusy o vytvoření výtvarných celků.

Zadáme-li dítěti namalovat dva koně či lidi, namaluje je většinou řazené za sebou, na tzv. základové lince (čára země, čára nebe). Plošné řazení vyjadřuje malou zkušenost s objemem a hmotou.

Pozdějším stupněm vývoje jsou pásy nad sebou, ukazující posun k perspektivnímu vidění. Spodní pás je bližší, horní je vzdálenější. Objevuje se sklápění do půdorysu, které ukazuje pohyb kolem papíru při kreslení, rentgenové vidění (snaha o transparentnost). Záznamem o časovém průběhu je sekvenční zobrazování, kdy na obrázcích můžeme vysledovat několik pozorovatelských míst.

Zmíněné charakteristiky se mohou objevit i v předcházejícím vývojovém stupni. Není tedy neobvyklé, nachází-li se v kresbách dětí ve schematickém období antropomorfismus. Pokud však dítě stále čará, je důvod ke znepokojení.

Použití barev je plošné, začíná však odpovídat objevenému vztahu mezi objektem a jeho barvou. Míží nahodilost ve výběru, ovlivněná emočním vztahem. Stejná barva je volena pro stejné objekty. Barvy jsou používány schematicky, např. nebe je vždy stejně modré, stejná zelená barva je pro trávu i strom.

Někdy je v souvislosti s rozvojem grafických typů (schématem) a jejich potřebnou fixací v dětské tvorbě zmiňován úbytek spontaneity a originality. Z hlediska ontogenetického vývoje pozorujeme souvislost s vývojovou fází – latence. Perout (2005) uvádí, že stagnace ve vývoji v tomto věku je vysvětlována nároky, které přináší vstup dítěte do školy.

### **Kresebný realismus (věk 8–12 let)**

V této věkové etapě děti objevují samy sebe jako členy skupiny vrstevníků, oddělených do skupin chlapeckých a dívčích.

V závěru předcházejícího období dochází k přesunu z emocionálně fantazijní oblasti k vizuální skutečnosti. Konkrétní předmět je trojrozměrný. I představa je trojrozměrná, ale papírová čtvrtka je dvojrozměrná, a proto je třeba vytvořit představu třetího rozměru – hloubky.

Základní linka je postupně nahrazována několika plány, prostor pod základní linkou se stává zemí i nebe přestává být pouze čarou, ale začíná se „spouštět až k horizontu“. Dítě je nadšené skutečností, že objekty na obrázku se mohou překrývat. „Tento objev“ souvisí s rozvojem tzv. kvantitativních operací, díky kterým lze uspořádat prostorové následnosti, rozvíjet cit pro intervaly, délky, řezy a následně i lineární perspektivu.

Téma: „Naše rodina u nedělního oběda“ maluje devítileté dítě z několika pozorovatelských stanovišť. Jedenáctileté dítě může scénu zobrazovat z jednoho místa a pokoušet se o perspektivní zobrazení, které mu může přinášet potíže s přenášením perspektivy.

Dítě se věkem blíží k tzv. době výtvarné krize, na jejímž vzniku se podílí rozpor při přesunu k optické oblasti a nedostatek motoricko–instrumentálních dovedností.

## **Pseudonaturalistické období (věk pubescence, 11–15 let)**

V tomto období pokračuje útlum spontánní výtvarné aktivity a přesun k jiným formám vyjádření – hudební, literární, popř. pohybové. Děti jsou kritické vůči své tvorbě, zjišťují neschopnost namalovat to, co by chtěly. Záleží na tom, zda učitel umí nabídnout správné metodické vedení. Pozorujeme i velké individuální rozdíly v mentální, emoční i sociální oblasti dětí. Rozvíjí se schopnost abstraktního myšlení, pracujeme s pojmem, číslem, což nezávisí na přímém pozorování.

Pro vnějšího pozorovatele se projev dětí rozlišuje, kresba začíná mít osobité rysy. Většinou je zvládnuta perspektiva, často jsou malovány i iluzivní obrázky. Jiný je projev introverta a jiný extroverta. Jiný je projev hapticky nebo vizuálně orientovaného jedince.

V předchozím období děti zobrazují šaty pouze z důvodu identifikace. Nyní si však bývají vědomé změn, které nastanou např. skládáním a zmačkáním oděvu. Všimají si světla a stínu. Oproti předcházejícímu období pozorujeme větší vědomí maličností (detailů).

## **Adolescentní výtvarná tvorba (věk 14–17 let)**

Toto období dospívajícího odráží a reflektuje krizi puberty. Zájem o výtvarnou aktivitu je hledáním metaforického prostoru, někdy i s prvky a zkušenostmi deziluze.

Výtvarná podoba osob a předmětů a jejich vztahu je zobrazena zástupně pomocí plošného abstraktního schématu či výtvarné zkratky. Způsob zobrazování je ovlivněn kvalitou výtvarných znalostí a dovedností technického využití výrazových způsobů. Na rozdíl od předcházejících období, kdy děti kreslí spíše intuitivně, u adolescentů je malba či kresba výsledkem estetické volby, rozhodování i znalostí.

### **3.1 Piagetova stádia vývoje myšlenkových operací a dětský výtvarný projev**

O senzomotorickém období, kdy se utváří schémata chování, hovoříme do dvou let dítěte. Děti provádí činnost, kdy manipulují s různými předměty. Jak již bylo řečeno, ve výtvarném projevu dětí mluvíme o období čaranic (Hazuková, Šamšula, 2005). Předoperační myšlení trvá od druhého do sedmého až osmého roku a jedná se o dvě fáze, a to fázi symbolického označování (dva až čtyři roky věku) a o přechod ze stádia čaranic do stádia vzniku prvotního obrazu. K vývoji kreslířského zobrazování a k tvorbě

grafických typů dochází od čtyř let při rozvoji názorného myšlení (Hazuková, Šamšula, 2005).

Dle Piageta a Kyzoura se již názorné období pokouší odrážet skutečnost. Dítě však nedokáže jevy uspořádat dle společných vztahů. Ve výtvarné činnosti se dítě koncentruje na izolovaný prvek a není schopno pracovat s více objekty. Zobrazovat bližší a vzdálenější předměty je schopno až později (Kyzour, 2014). Zobrazování probíhá většinou plošně s usazováním předmětu na základovou linku.

Od sedmi až osmi let do jedenácti až dvanácti let mluvíme o období konkrétních operací. Děti zařazují do nových souvislostí různé předměty a i v představě jsou schopny pracovat s myšlenkami. Ve výtvarném projevu se jedná o přesné napodobování viděných předmětů (Hazuková, Šamšula, 2005).

Dle Piageta (1993) dítě díky názorným opačným úsudkům zvládá a chápe zachování prostoru. Zřetelná je však závislost logické formy na jejím konkrétním obsahu. Na konci tohoto období se u dítěte začínají rozvíjet formální operace a začíná je používat.

Pubescent je schopen dedukce a vlastního úsudku, tudíž dokáže myslet na vyšší úrovni. Je schopen vnímat problém i z jiného úhlu. V plošném vyjadřování používá abstrakci a fantazii. Viděnou skutečnost je schopen napodobit naturalisticky, ale ve výtvarném projevu mluvíme o této době jako o tzv. krizi dětského výtvarného projevu (Hazuková, Šamšula, 2005).

J. Piaget se velmi soustředil na dětskou koncepci prostoru. Dítě kolem desátého roku má snahu zobrazit prostor a zvládnutí toho je jedním z nejdůležitějších ukazatelů vývojové a osobnostní zralosti dítěte. Do pěti let věku mluví J. Piaget o difuzní kresbě, od šesti let mluví o kresbě na základnu. Mezi šestým a osmým rokem dochází k objevení vlastní linie jako základny, dělení plochy do pásu (mladší školní věk), intuitivně řešené plochy s překrýváním a kulisovité řešení ploch. Kolem devíti let se objevuje horská/ptačí perspektiva a kolem dvanácti let mluvíme o centrální perspektivě při rozvinutém vnímání prostoru.



### **3.2 Stádia dle G. H. Luqueta**

Vývoj dětského výtvarného projevu jako jeden z prvních popsal G. H. Luquet. Jeho zkoumání je úspěšné v porozumění ztvárňování prostoru v dětských kresbách. Z jeho poznatků vychází J. Piaget ve své teorii obrazných představ.

G. H. Luquet popsal to, že od osmi do devíti let dítě nejprve kreslí to, co o daném předmětu či o sobě ví, a až později kreslí, co vidí doopravdy. Mluvíme o tzv. realistické kresbě (Piaget, Inhelderová, 2007).

Dle Piageta a Inhelderové (2007) popsal G. H. Luquet jednotlivé fáze: Nahodilý realismus jsou čáranice, ve kterých dítě odhaluje samotný význam až během kreslení. Při nepochopeném realismu jsou prvky kladeny vedle sebe a dítě není schopno spojování. V intelektuálním realismu jsou překonávány první obtíže, ale bez důrazu na zrakovou perspektivu je stále přikládána důležitost pojmovým vlastnostem předlohy. U zrakového realismu již dítě přihlíží k topologickým vazbám, jako je sousedství, odloučení, obklopení apod. Od sedmi až osmi let se postupně vyvíjí projektivní představy a dítě již vnímá při celkovém kontextu kresby skutečnou realitu. Dle Piageta, Inhelderové (2007) dítě už dokáže napodobit či zmenšit objekty, které jsou umístěny v pozadí, oproti objektům, které jsou umístěny v popředí, je lepší a lepší při zobrazování prostoru, který vnímá trojrozměrně.

### **3.3 Stádia dle C. Burnta**

V knize Mentální a školní testy popsal C. Burnt vývoj dětské kresby dle svého pohledu. C. Burnt vidí vrchol tohoto období kolem věku tří let. Celé toto období dělí na bezsměrné črtání, záměrné črtání a lokalizované črtání, kdy se dítě pokouší nakreslit již jednotlivé části objektu.

Kolem čtyř let nastupuje stádium linie, kdy se na obrázcích začíná objevovat člověk a u dítěte se vyvíjí zraková kontrola.

Mezi pátým až šestým rokem nastupuje popisný symbolismus, pro ten jsou typická symbolická schémata, tzn. že dítě dokáže nakreslit lidskou postavu, která vypadá vždy skoro stejně, schematicky.

Mezi sedmým až osmým rokem u popisného realismu dítě namaluje to, co ví o dané věci. Vychází z logického myšlení a kreslí takové detaily, které ho zajímají a které dobře zná.

U kresebného realismu, jehož začátek je někdy mezi devátým až desátým rokem věku, začíná dítě kreslit podle předlohy. Celé toto období se dělí na dvě podobdobí, a to dvojrozměrné (dítě kreslí hlavně v obrysech) a trojrozměrné (viditelná snaha o zachycení hmotnosti, perspektivy a překrývání, první pokusy o zachycení krajiny).

Ve věku mezi jedenáctým až patnáctým rokem, v době puberty, C. Burnt mluví o tzv. fázi potlačení. Hovoříme o možném vzniku tzv. výtvarné krize, kdy jsou potíže při práci dle předlohy, dítě je nespokojené se svými kresebnými výsledky a výtvarná aktivita klesá.

Po fázi potlačení nastává fáze uměleckého oživení, kdy kresba kolem patnáctého roku věku „rozkvétá někdy v opravdové umění“. Sledujeme odlišnosti v kresbách dívek a chlapců. Někdy se výtvarná aktivita nerozvíjí tak, jak by se očekávalo.

### **3.4 Stádia dle V. Lowenfelda**

Victor Lowenfeld (1903-1960) byl více spjat s pedagogickou praxí a na rozdíl od výše citovaných autorů - C. Burnta a G. H. Luqueta - více zohledňuje individualitu jedince. V. Lowenfeld nazírá na výtvarnou tvorbu jako na jistou sebereflexi a získává komplexnější povahu výtvarného projevu dětí. Věnuje se vývoji tvořivosti a zohledňuje spontaneitu výtvarného projevu. Jeho kniha *Creative and Mental Growth* může být chápána jako program výtvarné výchovy, kdy je brán ohled na psychologické zvláštnosti jednotlivých věkových kategorií. Kniha detailně popisuje etapy vývoje dětské kresby. Ke každému vývojovému stupni uvádí způsoby motivace a doporučuje výtvarné postupy. V. Lowenfeld zohledňuje vztah mezi samotným prožitkem z tvořivé činnosti a schopnosti rozpoznat výslednou hodnotu tvorby.

V. Lowenfeld si všímá ve výtvarné tvorbě těchto aspektů:

- ztvárnění postavy;
- ztvárnění prostoru;
- užívání barvy;
- charakteristika kresebných projevů.

Vývoj rozdělil a popsal v šesti obdobích, které začínají čáranicemi a končí adolescentní tvorbou. Některá stádia se u různých autorů liší, jiná si jsou i názvem podobná, a co se týče obsahu, jsou si velmi blízká.

## Stádium čáranic (2–3 roky)

### *Neuspořádané čáranice:*

- **Charakteristika kresebných projevů:** Pro dítě kresba představuje motorickou hru. Tužku drží celou rukou a velmi často se dívá mimo plochu.
- **Ztvárnění lidské postavy:** Dítě nekreslí postavy.
- **Ztvárnění prostoru:** Dítě kreslí často mimo papír.
- **Užití barvy:** Dítě záměrně barvu nevyužívá.

### *Kontrolované čáranice:*

- **Charakteristika kresebných projevů:** Dítě začíná sledovat svoji činnost a využívá i pohybu zápěstí.
- **Ztvárnění lidské postavy:** Dítě kreslí kruhy, čáry, smyčky.
- **Ztvárnění prostoru:** Dítě se snaží kreslit na plochu papíru.
- **Užití barvy:** Dítě záměrně barvu nevyužívá.

### *Pojmenované čáranice:*

- **Charakteristika kresebných projevů:** Objevuje se více času a dítě drží tužku pouze prsty. Kreslené věci dítě vztahuje ke známým věcem.
- **Ztvárnění lidské postavy:** Dítě už čáranicí označí konkrétní osobu.
- **Ztvárnění prostoru:** Prvky začínají být umístěny cíleně na plochu papíru.
- **Užití barvy:** Barva je užívána spontánně k odlišení čáranic s různými významy.

## Preschematické období (věk 3–6 let)

- **Charakteristika kresebných projevů:** První zobrazovací pokusy. Dítě rozmisťuje objekty subjektivně, kreslí vedle sebe chaoticky a obrysy jsou geometrického rázu.

- **Ztvárnění lidské postavy:** Z čaranic se postupně vyvíjí symbol hlavonožce. Nejprve je nakreslen trup a hlava jako jeden objekt. Časté je vynechání některé části těla. Detaily, vlasy, oblečení dítě přidává na konci tohoto období.
- **Ztvárnění prostoru:** Objekty jsou rozmístěny podél obvodu papíru a jsou neuspořádané.
- **Užití barvy:** Je zcela emotivní záležitostí.

### Schematické období (6–9 let)

- **Charakteristika kresebných projevů:** Je zde dosaženo formálního konceptu, který je neustále opakován. Schéma se mění jen v případě, že jde o významný moment. Kresba poukazuje na myšlenkový koncept, ne na vnímané. Odráží se znalost prostředí.
- **Ztvárnění lidské postavy:** Setkáváme se s formálním konceptem, s geometrizovaným tělem, avšak končetiny bývají správně umístěny, jednotlivé zpracování odkazuje ke stupni vývoje.
- **Ztvárnění prostoru:** Objekty jsou umístěny na dolní hranu papíru, plocha se dělí do pásů nebo se sklápí do půdorysu. Prostor je ztvárněn subjektivně. Někdy se setkáváme s tzv. rentgenovým viděním.
- **Užití barvy:** Váže se na skutečnost.

### Kresebný realismus (9–12 let)

- **Charakteristika kresebných projevů:** Je patrná větší uvědomělost vlastní kresby. Dítě přemýšlí o detailu a atmosféře, ale bez stínování. Události jsou spíše než vykresleny pouze charakterizovány.
- **Ztvárnění lidské postavy:** Setkáváme se už i s profilem, postupně je ustupováno od přísného schématu a přehánění proporcí. Jednotlivé části si ponechávají svůj význam i mimo kontext k celku. Charakteristická je strnulost figur. Žáci mají větší povědomí o detailu. Tento věk je pro dítě obdobím objeovávání. V kresbě velmi často rozlišuje pohlaví jednotlivých osob, a to hlavně typem oblečení. V tomto věkovém období je patrný posun z emocionálně fantazijní oblasti do vizuální skutečnosti.

- **Ztvárnění prostoru:** Plocha je více využívána, ztrácí se umístění předmětů na dolní hranu papíru. Dítě se už snaží vyjádřit hloubku pomocí překrývání nebo podle velikosti objektů. Obloha se již dostává k horizontu.
- **Užití barvy:** Dítě postupně ustupuje od schematického užití barev, větší vliv hraje subjektivní zkušenost.

### **Pseudonaturalistické stadium (12–14 let)**

- **Charakteristika kresebných projevů:** Žák si je již vědom svých nedostatků ve výtvarném vyjadřování. Žáci v tomto období využívají více detailů, především zdůrazňují ty části, které považují za důležité.
- **Ztvárnění lidské postavy:** Tělesné proporce by se již měly přibližovat skutečnosti. Žáci by si měli uvědomovat, kde se nachází např. klouby dané postavy, a tak by měli být schopni lépe naznačit pohyb. Na rozlišování pohlaví žáci kladou důraz.
- **Ztvárnění prostoru:** Žáci by měli mít povědomí o prostorových vztazích. Rozvinuté vizuální vnímání umožňuje řešit prostor pomocí iluze hloubky a správné perspektivy. Vizuální typ kreslí jako pozorovatel události. Haptický typ řeší prostor zcela subjektivně a kreslí, jako kdyby byl sám účastníkem události.
- **Užití barvy:** Haptické typy pracují s barvou více subjektivně, barvu míchají i dle momentálního emocionálního rozpoložení. Vizuálové používají barvu dle dopadu světla a stínu, berou ohled i na vzdálenost atd.

### **Umění adolescentů (14–17 let, věk rozhodování)**

- **Charakteristika kresebných projevů:** Pokud se žáci ve výtvarném projevu nerozvíjejí, jejich tvorba se podobá práci dvanáctiletých. A proto je důležité kultivované vedení ze strany pedagoga. V této době by měl mít výtvarný projev osobitý ráz s patrnými individuálními rozdíly takto starých žáků.
- **Ztvárnění lidské postavy:** Žáci jsou schopni zaznamenat reálné proporce, detaily a pohyb by už neměl být loutkový.

- **Ztvárnění prostoru:** Žáci by měli pracovat s perspektivou a zachycením atmosféry daného prostoru, opět je rozdíl v práci hapticky a vizuálně zaměřených jedinců.
- **Užití barvy:** I zde je jasný rozdíl haptického a vizuálního typu.

Tab. 2: Zpracování stádií dle Burnta, Luqueta, Lowenfelda

<b>BURT</b> stadium:	Věk: (v letech)		<b>LUQUET</b> Stadium:	Věk: (v letech)		<b>LOWENFELD</b> stadium:
<b>Čárání a linie</b>	2-5	1-4	<b>Nahodilý realismus</b>	1-4	2-4	<b>Čáranic</b>
<b>Popisný symbolismus</b>	5-6	4-8	<b>Nepochopený realismus</b>	4-8	4-7	<b>Preschematické</b>
<b>Popisný realismus</b>	7-8				7-9	<b>Schematické</b>
<b>Vizuální realismus</b>	9-10	8-13	<b>Intelektuální realismus</b>	8-13	9-12	<b>Gang Age</b>
<b>Potlačení</b>	11-14				12-14	<b>Pseudonaturalistické</b>
<b>Umělecké oživení</b>	od15	od13	<b>Zrakový realismus</b>	od13	od14	<b>Umění adolescentů</b>

Zdroj: Trojanová, 2014, s. 34

## 4 Využití dětské kresby

Podle Davida (2001) nám kresba dítěte nemůže odhalit úplně všechno. Nemůžeme dělat závěry z jediného obrázku dítěte, které vůbec neznáme. Můžeme se jen domnívat, o jaké potíže na základě zobrazené kresby se jedná. Vysvětlení obrázku by měl vždy posuzovat odborník se širokými odbornými znalostmi, protože tato práce vyžaduje nejenom toto, ale i citlivost a intuici.

Kresbu je důležité posoudit i z kulturního a sociálního pohledu s vědomím možných dopadů těchto aspektů.

Podle Marie Vágnerové (1995) je možné využít dětskou kresbu z diagnostického hlediska těmito způsoby:

1. U předškolních a mladších dětí je možno kresbu využít ke zjištění orientační úrovně rozvoje rozumových schopností. V pozdějším věku kresebné dovednosti dozrály nebo se dále nemění, a tak tato rozlišovací schopnost vymizí.
2. Úroveň vizuální paměti a představivosti ukazuje kresba, pokud dítě kreslí z paměti. Selhání kresby může způsobit porucha zrakového vnímání, senzomotorické koordinace či jemné motoriky. Úroveň inteligence můžeme posuzovat v případě, kdy jsou splněny základní předpoklady a rozvinuty dílčí funkce, bez nichž by schopnost kreslit nemohla být rozvinuta.
3. Dětská kresba reflektuje osobnostní charakteristiky, tedy kvalitu sebehodnocení, emocionální ladění, ale také vztah k lidem a okolí. U tohoto využíváme tematické kresby, tedy lidské postavy nebo rodiny (Říčan, Krejčířová a kol. 1995).

## **4.1 Test hvězd a vln u dětí mladšího školního věku**

Kresba dětí je oblíbený a velmi často používaný způsob poznání dítěte z hlediska psychologického. Kresbou můžeme získat důležité informace o duševním životě dítěte a nepřímo i o sociálním prostředí, ve kterém dítě vyrůstalo či vyrůstá. Jako diagnostický prostředek pro psychologa vypovídá kresba o mentální vyspělosti dítěte, o úrovni některých schopností, např. o zrakovém vnímání, jemné motorice, senzomotorické koordinaci, představivosti apod. Kresba vypovídá o osobnosti dítěte.

Psycholog Test hvězd a vln hodnotí z hlediska výkonového (vývojový přístup), kdy se zkoumá oblast senzomotorických dovedností a z hlediska výrazového a projektivního (test osobnosti), jehož předpokladem je kvalitativní hodnocení, užití projektivního přístupu a analýza výrazů v kresbě.

### **Výkonové hledisko**

#### **Zvyšování výkonu v mladším školním věku**

Tento test např. zjišťuje, že výkon dětí se výrazně zlepšuje mezi šesti a sedmi lety, vrcholu dosahuje u dívek v sedmi a půl letech a u chlapců v devíti letech. Následné pozastavení zvyšování výkonu či dokonce jeho snížení spatřuje psycholog ve vývojové proměně vnímání z analytického na syntetické, která se projevuje vymizením prázdného středu v kresbách dětí, dále v kvalitativně odlišných příčinách výskytu prolínání. Dalším možným vlivem je také změna ve zpracování tahů tužky. Díky zlepšení grafomotorické schopnosti se kolem osmého až devátého roku věku upouští od školního opakovaného nácvičku jednotlivých tahů a do kreseb se dostává více přirozených a osobitých znaků. Tato změna se projevuje i v písmu.

Dle Avé-Lallemanta (1984) se typy hvězd dělí na hvězdy křídlovité, čárkovité, květovité, kulovité, kruhové, dekorativní, bodovité, Davidovy a pavoukovité. Největší zastoupení u všech věkových skupin mají hvězdy křídlovité (méně u chlapců), ale jejich podíl s věkem klesá, druhým nejčastějším typem jsou hvězdy čárkovité. S věkem se zvyšuje variabilita zobrazení hvězd, největší nárůst jiných typů hvězd se vyskytuje po devátém roce věku. Tento jev je vysvětlován kvalitativní změnou v myšlení a představivosti dětí se vzrůstající snahou zachytit realisticky představu hvězd na obloze. Dle Nováčková (1999) u zobrazování vln jsou rozlišovány tři typy:

- vlny jednodimenzionální, graficky vyjádřeny jednou čarou,



- vlny dvojdiemenzionální, zachycení dvěma čarami,
- vlny dvojdiemenzionální, tvořené třemi a více čarami.

Zobrazování vln pomocí dvou a více čar je kvalitativně vyšší způsob vyjádření, přechod k němu probíhá v souvislosti s rozvíjející se představivostí, myšlením a rozvojem grafomotorických schopností. Předpokládá se, že mají vyjádřený prostor a jeho hloubku. Je hodnocen lépe, tak jako v kresbě postavy je lépe hodnoceno dvojdiemenzionální zobrazování. Vyšší způsoby ztvárnění vln se projevují dříve u dívek než u chlapců.

Výskyt prázdného středu se postupně s věkem snižuje. Děti mají několik způsobů, jak tuto plochu výtvarně zpracovávají. A to zužováním středového pruhu mezi oblohou a oceánem nebo narušením prázdného středu přidáním dodatků.

### **Výrazové hledisko**

Dle Avé-Lallemanta (1984) kromě využití testu hvězd a vln z výkonového hlediska (při diagnostice školní zralosti) doporučuje tato využití tohoto testu jako testu výrazového a projektivního a to z hlediska proměny výskytu výrazového pojetí a dodatků u dětí mladšího školního věku.

Na začátku školní docházky převažuje věcné pojetí. Vzhledem k tomu, že dítě ještě nemá zcela vyzrálý grafomotorický projev, soustředí se na samotnou práci s tužkou a na složky zadaného úkolu (hvězdy, vlny). V šesti letech dítě úkol většinou splní. S rostoucím věkem se zlepšuje grafomotorika, samotná práce s tužkou již není cílem, ale prostředkem k vyjádření. Zvyšuje se bohatost vnitřního světa dětí. Děti jsou v tomto věku velmi zvědavé a díky čtení se obzory jejich vědění postupně rozšiřují. Dítě získává hodně nových informací z televizního vysílání a svou roli i hraje fantazie a představivost. V kresbách hvězd a vln se to projevuje přidáváním dodatků. Zastoupení věcného pojetí klesá, roste pojetí obrazové.

Relativně klidné a stabilní období mladšího školního období je s počátkem puberty u konce. Vlivem změny produkce hormonů dochází k nejen k tělesným změnám, ale také k rozkolísání citů a emocí.

Po šesti a půl letech prudce narůstá výskyt obrázků bez dodatků, jakoby se děti vyrovnaly se školským tlakem na dodržení přesného splnění požadovaných úkolů. Během druhé a třetí třídy, po osmi a půl letech, se trend obrací a s věkem klesá zastoupení kreseb, na nichž je pouze splněn úkol a nezachyceno kromě hvězd a vln už nic dalšího. Dítě se již

adaptovalo na školské požadavky a dochází k rozvolnění. V popředí, i ve školních třídách, je rozvoj osobností všech žáků, schopnost vyjádřit se i prosadit. Navrch dostává originalita, zajímavost a schopnost prokázat své znalosti a vědomosti.

Kromě hvězd a vln bývá poměrně často u dětí starších věkových kategorií mladšího školního věku znázorňován měsíc. Lze usuzovat to, že děti považují měsíc za nedílnou součást hvězdnatého nebe a znázorňují jej, přestože v zadání není požadován.

Zvýšený výskyt dodatků v těchto kategoriích je vysvětlováno rostoucím množstvím znalostí o daných tématech, zájmem dětí o přírodu a děje v ní, ale i o techniku (u chlapců se objevují lodě, letadla, ponorky). Od devíti let se u obou pohlaví objevují znázornění planet souhvězdí, což ukazuje na rozvíjející se schopnost abstraktního myšlení.

## **4.2 Využití kresby postavy v diagnostice dětí mladšího školního věku**

Dle Šturmy a Vágnerové (1982) je test kresby lidské postavy (test F. Gooudenougové „Draw a man“) modifikován pro českou populaci s možností využití k diagnostice dětí mladšího školního věku. Test slouží k rychlé orientaci psychologa, nepřináší o dítěti přílišné podrobnosti a jeho další interpretace by se měla opírat o další diagnostické podklady. Hodnocení v jeho počáteční formě má řadu svých výhod, je však velmi náročné a hodnocení některých položek není úplně jasné, což může způsobovat větší míru subjektivity při hodnocení. Test je rozčleněn na dvě části, na část obsahovou a část formální. Obsahové zpracování je zaměřeno na detaily kresby, na jejich počet a přesnost provedení. Formální hodnocení se zaměřuje na zpracování formy, tzn. na proporce, symetrii jednotlivých částí a dvojdímenzionální zpracování kresby.

### **Kresba postavy – hodnocení**

#### **Obsahová část**

1. Trup – jakýkoliv způsob provedení
2. Krk – jakýkoliv způsob provedení
3. Ústa – jakýkoliv způsob provedení
4. Nos – jakýkoliv způsob provedení
5. Detaily očí – řasy, obočí, duhovka, atd. – alespoň jeden bod

6. Vlasy – jakýkoliv způsob znázornění nebo klobouk kryjící hranu
7. Prsty – jakýkoliv způsob znázornění
8. Prsty ve správném počtu
9. Chodidla nebo boty
10. Oděv – alespoň dvě součásti oděvu jasně znázorněny, bez průhledností, nestačí jen vybarvení nebo vyčmárání, v případě pochybností skórujeme nulo

#### **Formální část – dvojdimenzionální způsob provedení**

1. Nos – dvojdimenzionální provedení
2. Proporce oka – vodorovný rozměr je větší než svislý
3. Krk – dvojdimenzionální provedení
4. Paže – dvojdimenzionální provedení
5. Loket
6. Ramena – jasně znázorněna
7. Ruce jsou diferencovány od paží
8. Prsty - dvojdimenzionální provedení
9. 9. Nohy – dvojdimenzionální provedení
10. Chodidlo – dvojdimenzionální provedení, délka je větší než šířka

#### **Formální část – proporce postavy**

1. Hlava je menší než trup
2. Připojení nohou k trupu
3. Připojení paží k trupu ve správném místě
4. Paže nejsou upaženy
5. Délka obou paží je přibližně stejně dlouhá
6. Délka obou nohou je přibližně stejně dlouhá
7. Trup – délka je větší než šířka

8. Paže – jsou přibližně 1-2 délky trupu
9. Délka nohou je přibližně stejně dlouhá jako trup
10. Znárodněn profil – jakékoliv přijatelné znázornění, v případě pochybností skórujeme nulou

### **4.3 Test stromu u dětí mladšího školního věku**

Pro účely orientačního posouzení dílčích schopností dětí předškolního a mladšího školního věku se užívá z kresebných technik v současných podmínkách pedagogicko-psychologickém poradenství nejvíce kresby lidské postavy, neboť jsou pro ni vytvořeny normy standardizované na českou populaci. Odlišnou pozici zaujímá jiný kresebný test – test stromu (Baum-test) K. Kocha – který od svého vzniku v 50. letech slouží k psychodiagnostice dospělých.

### **4.4 Didaktika výtvarné výchovy**

Výtvarná výchova je celkově esteticky – výchovně zaměřený předmět. Učitel se zde potýká s nelehkým úkolem, jak při výtvarné výchově postupovat a jaké prostředky zvolit. Ve výtvarné výchově se nedá učební látka předem jednoznačně vymezit. Jedná se o předmět s vyvíjícím obsahem. Metodiku a celkový postup práce s dětmi si učitel vytváří sám dle individuality žáků a aktuální situace. Rozhodující jsou zkušenosti a dovednosti pedagoga. Učitel musí být flexibilní a musí umět rychle a pohotově reagovat na změnu situace a tomu přizpůsobit výtvarnou činnost.

Při výtvarné činnosti se formuje celková osobnost jednotlivce, na kterého působíme. Výtvarná tvorba napomáhá rozvíjet vědomosti, dovednosti, upevňuje pracovní návyky, ale také citové prožitky, vnímání a celkově rozvíjí tvořivou stránku člověka.

Didaktika výtvarné výchovy zahrnuje nejrůznější oblasti pedagogiky, vědy o umění, výtvarné tvorby, přírodních a společenských věd a samotnou praktickou tvorbu. Výsledným procesem didaktiky výtvarné tvorby má být jedinec schopný ovládat vědomosti a dovednosti, které v tomto předmětu získá.

## **Didaktické zásady ve výtvarné výchově**

Didaktické zásady jsou všeobecnými instrukcemi pro spolupráci učitele s žáky. Jedná se o obsah vyučování, metody, formy, a ostatní vyučovací prostředky. Se změnami společnosti se mění obsah didaktických zásad.

- Zásada výchovného vyučování
- Zásada spojení teorie a praxe
- Zásada individuálního přístupu
- Zásada názornosti
- Zásada uvědomění a aktivity
- Zásada přiměřenosti
- Zásada soustavnosti a postupnosti
- Zásada trvalosti
- Zásada vědeckosti

Výtvarná výchova musí mít předem připravený plán.

Tyto okruhy musí být ujasněny:

- Pedagogicko-didaktické
- Materiálně technické
- Organizačně-koordinační

### **Pedagogicko-didaktické**

Jedná se o respektování platných didaktických zásad a výtvarných principů. Důležitá je návaznost, tedy postup od jednoduššího ke složitějšímu a od známého k méně známému. Je nutno přihlížet k individualitě každého žáka a podle toho sestavovat plán činnosti.

### **Materiálně-technické**

Kvalitu výtvarné výchovy ovlivňuje i vybavenost školy. Jedná se o didaktické pomůcky, prostorové možnosti, výtvarný materiál.

### **Organizačně-koordinační**

Zde se jedná o společenské události vztahující se k aktuálnímu ročnímu období, životem a prostředím, ve kterém se výchova uskutečňuje.

### **Příprava na výtvarnou činnost**

#### **Předběžná příprava**

O procesu samotné vyučovací hodiny můžeme začít přemýšlet, až když máme jednu představu a je nám jasné, čeho chceme z hlediska výchovně-vzdělávacího dosáhnout. Poté volíme odpovídající typ a celkovou strukturu činnosti:

Učitel musí mít dopředu připravené a promyšlené veškeré informace, které chce dětem sdělit. Učitel si musí činnost sám vyzkoušet a zjistit, zda-li je vhodná a uskutečnitelná pro všechny jednotlivce. Cílem předběžné přípravy na vyučování je určit didaktické pomůcky a materiálně-technické prostředky.

#### **Materiální příprava**

Důležitá je kontrola všech materiálních pomůcek a to ještě před zahájením samotné činnosti.

#### **Písemná příprava**

Jedná se o poslední etapu před samotným vyučováním. Jde o písemný záznam všech předešlých etap a zejména zde učitel rozepíše své úvahy a představy o výchovně vzdělávacím cíli. Obsahuje koncepci a strukturu vyučovací hodiny, zaznamenává zvolené metody práce, didaktické prostředky a pomůcky, pomocí nichž chceme dosáhnout daného výchovně-vzdělávacího cíle.

## 4.5 Dětská tvořivost

Tvořivý člověk se vyznačuje vyšší citlivostí, originalitou, vnímavostí a celkově pružnějším myšlením. Lidé tvoří z potřeby poznání, uznání a celkové seberealizace. Při tvořivém procesu je důležité soustředění, schopnost vnímat vnější podněty a zejména motivaci (Königová, M. 1999).

V psychologii je tvořivost chápána jako souhrn psychologických vlastností a předpokladů, které se realizují z určitých podmínek (Telcová, J. 2002). Patří sem:

- Talent
- Vědomosti, dovednosti, citové a morální vlastnosti
- Kognitivní schopnosti odrážející se v chování jedince

Podle Torrance je tvořivost komplex schopností, kde jsou důležité tyto faktory:

- Senzitivita k problémům
- Fluence
- Flexibilita
- Originalita
- Eleborace
- Redefinice

Tvořivostí je obdařen každý jedinec, ale u každého se projevuje odlišně. Děti jsou spontánní a nebojí se projevit svou vlastní osobnost a individualitu, a proto jsou projevy tvořivosti u nich nejnápadnější. Nejsou doposud ovlivněny myšlením dospělých a nebojí se hodnocení od ostatních. Důležité je nepotlačovat děti v této činnosti, ale naopak je podporovat a rozvíjet.

Při tvořivé tvorbě dětí mohou navenek tyto projevit své vlastní touhy, pocity, myšlenky a dát nový průběh a vývoj své fantazii (Bean, R. 1992).

Při tvořivé činnosti, která probíhá zcela bez zábran, se plně rozvíjí sebeúcta a sebedůvěra jedince. Tvořivá činnost napomáhá k sebevyjádření. Toto je vhodné zejména pro malé děti, které ještě neumí dokonale slovně vyjádřit své myšlenky, pocity a potřeby. Je velice

důležité dětem nebránit v jejich sebevyjádření. Naopak je nutno v dětech tvořivou činnost podporovat (Bean, R. 1992).

Děti tvoří pro radost, která jim samotná tvorba přináší. Nepřemýšlí nad tím, co mají vytvořit, užívají si samotný proces a odkrývají postupně možnosti své fantazie, přičemž získávají také nové výtvarné zkušenosti. Hlavní není výsledek, ale radost z činnosti (Kohlová, M. 1996).

### **Rozvoj tvořivosti**

Dle Telcové je pro rozvoj tvořivosti zejména důležité:

- poskytování informací zvyšující citlivost k vnímaným podnětům, využívání maximálního počtu smyslů při učení
- motivace vedoucí k tvořivosti ponecháním volného prostoru
- možnost samostatnosti
- aktivní dotazování vedoucí k přemýšlení
- homogenní skupiny (na základě schopností)

Tvořivý pedagog je základním předpokladem pro rozvoj tvořivosti u dětí. Dle Jakoubkové V., Packové J. a Pejšové J. je doporučována stupnice:

- Učivo rozvíjející dětskou fantazii
- Učivo rozšiřující slovní zásobu
- Volný prostor pro přemýšlení a snění
- Dodat dětem odvalu nebát se své myšlenky sdělovat verbálně či nonverbálně
- Najít pro výtvary konkrétní uplatnění
- Volný průchod nekonvenčností
- Ocenění a podpora dětské individuality
- Být citlivý a respektovat dětskou individualitu
- Podpory hry
- Dávat dětem najevo svou lásku



## **Výchova k tvořivosti**

Dle Babyrádové je výchova k tvořivosti a probíhá a prolíná celý lidský život. Rozlišujeme dva druhy estetických vzdělávacích aktivit a to aktivity bezděčné a záměrné. Bezděčné vzdělávání souvisí s prostým nadšením pro náhodně vybrané objekty. Pozorování přírody patří k nejjednodušší bezděčné formě prozkoumávání estetické podoby světa. Naproti tomu záměrné estetické vzdělávání je věcí institucí i samotných jedinců.

Dle Telcové dnešní výchova tvořivosti jedince spíše potlačuje, než-li rozvíjí. Kritizuje se zejména autoritativní výuka, předkládání ustáleného a neměnného klade větší důraz na citlivost a vnímavost, vedoucí k novým možnostem řešení zadaných úkolů.

## **II. Praktická část**

## 6 Cíl výzkumu

Cílem praktické části mé diplomové práce je zmapování výtvarného vyjadřování dětí ve věku 6–11 let, tedy vybraných žáků 1. stupně základní školy, a to v souvislosti s ontogenetickým modelem podle Victora Lowenfelda. Mnou provedený výzkum by měl ověřit, zda Lowenfeldovu modelu odpovídá tvorba vybraných skupin dětí. Výzkumný materiál – kresby, budu je posuzovat z hlediska ontogeneze dětského výtvarného projevu. Prostřednictvím porovnání výtvarných prací žáků, které jsme rozdělili dle věku do příslušných vývojových stádií, budu sledovat četnost jevů, které jsou typické pro jednotlivá stadia. Tím získáme informace o celkové úrovni výtvarného vyjadřování těchto žáků a o tom, zda výtvarný projev odpovídá pravidlům výtvarného vývoje Victora Lowenfelda.

### 6.1 Výzkumná metoda

Při metodě analýzy spontánních produktů vycházíme z kresby samotného dítěte. V mém případě se bude jednat o dětské kresby.

V psychologické diagnostice existuje celá řada metod, které se týkají dětské kresby. Tyto metody nejsou časově náročné a např. se používají při seznamování se s klientem. Prostřednictvím kresby je možné zjistit úroveň rozumových schopností, ale zároveň i senzomotorických dovedností, emoční stav nebo specifika a postoje jedince. Na základě tohoto lze zjistit více o zkoumaném dítěti, o jeho přáních, postojích, zážitcích apod.

Kresba se řadí k nejstarším psychodiagnostickým metodám. Volná kresba je využívána např. při doplňování začatých kreseb anebo při testu, kdy dítě „kreslí, co chce“. K technikám, kdy je vymezeno téma, se řadí např. Kresba postavy, Baltruschův test, Kochův test kresby stromu nebo Corozeho Test tří stromů, Kresba rodiny nebo Začarované rodiny patří k těm nejoblíbenějším technikám. Více o těchto metodách např. Svoboda, M. 1997).

Výše zmíněné metody používají specialisté v poradenských zařízeních. Pro můj výzkum si stanovím vlastní kritéria, podle nichž budeme hodnotit sebraný vzorek dětských výtvarných prací. Mým cílem bude najít společné rysy ve výtvarné tvorbě. Při vzniku

posuzovaných kritérií a při samotném zkoumání výzkumného materiálu bylo mým cílem nenechat se ovlivnit osobním zaujetím.

## **6.2 Výzkumné otázky**

Abych mohla zodpovědět otázku, zda ontogenetický model výtvarného vyjadřování dle Victora Lowenfelda odpovídá i současné době, rozhodla jsem si stanovit dvě hlavní výzkumné otázky týkající se vždy jednoho stádia. Tyto dvě hlavní otázky jsou doplněny podotázkami.

### **6.2.1 Hlavní výzkumná otázka č. 1**

**Odpovídá výtvarný projev vybraných dětí ve věku 6–9 let schematickému období popsanému V. Lowenfeldem?**

Podotázky:

Je výtvarné schéma (symbol) jasně rozluštitelné?

Odpovídá výběr barvy pro danou věc skutečnosti?

Vidíme u postav geometrizaci?

Je lidská postava v rámci období postupně detailnější? Objevuje se již i profil (a to nejenom u postav)?

Umísťuje dítě na základní linku, nebo na dolní hranu papíru?

Nalézáme sklápění předmětu do půdorysu?

Vnímáme pokusy o zachycení vztahu mezi figurami?

### **6.2.2 Hlavní výzkumná otázka č. 2**

**Odpovídá výtvarný projev vybraných dětí ve věku 9–12 let stadiu kresebného realismu popsanému V. Lowenfeldem?**

Podotázky:

Objevuje se en face, profil, poloprofil u vyobrazených postav?

Vidíme ještě geometrizaci?

Objevujeme postupně s věkem v rámci tohoto období více detailů u postav?

Odpovídá výběr barvy pro dané věci skutečnosti?

Setkáváme se se stínováním?

Pozorujeme řazení objektů do pásové perspektivy?

Vnímáme pokusy o zobrazení prostoru překrýváním objektů?

Pozorujeme u postav tzv. loutkový pohyb?

### **6.3 Výzkumný soubor a realizace výzkumu**

Cílovou skupinu tvoří žáci, kteří navštěvují první až šestý ročník základní školy.

Výzkum byl realizován od října 2015 do konce ledna 2016. Jako výzkumný materiál mi posloužily výtvarné práce dětí, které jsem získala od vyučujících výtvarné výchovy ze dvou škol v českobudějovickém regionu.

Každému vyučujícímu výtvarné výchovy byla sdělena kritéria, požadavky a instrukce na výtvarnou činnost tak, aby výtvarné práce dětí byly vhodné k analýze. Požadavky, které jsem si stanovila, jsou shrnuty v následujících bodech:

- Žáci se mají pokusit výtvarně ztvárnit téma „Já na výletě.“ Podmínkou bylo, že žák či žákyně ztvární alespoň jednu postavu.
- Formát papíru A4.
- Děti ztvární kresbu pastelkami.
- Na zadní stranu papíru musel být uveden věk, třída a pohlaví dítěte.
- Děti měly na kresbu čas 45 minut (jedna vyučovací hodina výtvarné výchovy).

Celkem jsem získala 120 obrázků, některé byly však vyřazeny z důvodu, že bohužel nesplňovaly mnou stanovené podmínky. V tabulce č. 2 jsou uvedené počty žáků v jednotlivých třídách. Celkem jsem tedy analyzovala 94 obrázků.

Tab. 3: Počty žáků v jednotlivých třídách

<b>třída</b>	<b>Věk</b>	<b>dívky</b>	<b>chlapci</b>	<b>celkový počet</b>
1	6	5	2	7
	7	0	5	5
2	7	4	0	4
	8	2	6	8
3	8	8	2	10
	9	3	5	8
4	9	4	3	7
	10	5	8	13
5	10	2	2	4
	11	5	5	10
6	11	5	5	10
	12	4	4	8

Zdroj: Vlastní zpracování

V následující tabulce (č. 3) jsem rozdělila celkový počet žáků do příslušných stadií s tím, aby se v každém stadiu objevily artefakty od žáků příslušného věku.

Tab. 4: Rozdělení žáků do příslušných stadií

období	třída	Věk	Dívky	chlapci	třída/počet	celkový počet
schematické	1	6,7	5	7	12	42
	2	7,8	6	6	12	
	3	8,9	11	7	18	
kresebný realismus	4	9,10	9	11	20	52
	5	10,11	7	7	14	
	6	11,12	9	9	18	

Zdroj: Vlastní zpracování

## 6.4 Kritéria pro hodnocení

V kritériích popsaných níže vycházím ze znalostí, které jsem zpracovala v teoretické části. Jedná se o dvě vývojová stadia popsaná Victorem Lowenfeldem, příznačná právě pro mou cílovou skupinu žáků.

V každém stádiu jsem se zaměřila dle popisu výtvarného projevu žáků V. Lowenfeldem zvlášť na tyto aspekty:

- lidská postava;
- ztvárnění objektů a prostoru;
- užívání barvy;
- celková charakteristika kresebných projevů.

Do složky osobitého projevu budou patřit práce, které budou obsahovat jevy níže popsané:

- jistota tahů;
- práce s prostorem;
- odlehčenost, ucelenost;

- zajímavé pojetí tématu;
- a jiné (vyšší výtvarná zručnost, oproti většině ostatních věkově shodných prací jsou na tzv. vyšší úrovni);
- nedokončenost práce (formát takového žáka je téměř prázdný, bezradnost);

## SCHEMATICKÉ OBDOBÍ

Tab. 5: Schematické období – kritéria hodnocení

<p style="text-align: center;"><b>Lidská postava</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- en face</li> <li>- profil, poloprofil</li> <li>- detailnost</li> <li>- strnulost, schematičnost figur</li> <li>- geometrizace</li> <li>- snaha o zachycení pohybu</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Ztvárnění objektů a prostoru</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- základní linka</li> <li>- umístění na dolní hranu papíru</li> <li>- umístění do pásů</li> <li>- nerozluštitelné symboly</li> <li>- sklápění předmětu do půdorysu</li> <li>- vztahy mezi figurami</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Užívání barvy</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schematické užívání barev</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Celková charakteristika kresebných projevů</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- detailnost</li> <li>- schematičnost</li> <li>- osobitý projev</li> </ul>

Zdroj: Vlastní zpracování



## KRESEBNÝ REALISMUS

Tab. 6: Kresebný realismus – kritéria hodnocení

<b>Lidská postava</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- en face</li><li>- profil, poloprofil</li><li>- detailnost</li><li>- schematičnost figur</li><li>- geometrizace</li><li>- snaha o zachycení pohybu (např. loutkový pohyb)</li></ul>
<b>Ztvárnění objektů a prostoru</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- základní linka</li><li>- umístění na dolní hranu papíru</li><li>- pásová perspektiva</li><li>- překrývání</li><li>- objekty volně po ploše</li><li>- prvky perspektivy</li><li>- sklápění do půdorysu</li><li>- vztahy mezi figurami</li></ul>
<b>Užívání barvy</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- schematické užívání barev</li><li>- barevné efekty</li></ul>
<b>Celková charakteristika kresebných projevů</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- osobitý projev</li></ul>

Zdroj: Vlastní zpracování

### 6.5 Výsledky šetření výzkumu

V této kapitole a podkapitolách budu prezentovat výsledky získané výzkumným šetřením, jehož základem jsou mnou zvolená kritéria.

#### 6.5.1 Schematické období

Tabulka č. 2 ukazuje, že u schematického období budu analyzovat práce 23 dívek a 19 chlapců (6–9 let) dle mnou zvolených kritérií. Pro přehlednost nám poslouží tabulky, které budou součástí textu.

## LIDSKÁ POSTAVA

V této části jsem se zabývala hlouběji lidskou postavou a jejím ztvárněním.

Tab.č.7: Hodnocení lidské postavy – schematické období

<b>LIDSKÁ POSTAVA</b>	<b>dívky (23)</b>	<b>%</b>	<b>chlapci (19)</b>	<b>%</b>	<b>celkem (42)</b>	<b>%</b>
<b>en face</b>	17	73,9	15	78,9	32	76,2
<b>profil, poloprofil</b>	6	26,1	3	15,8	9	21,4
<b>Detailnost</b>	16	69,6	8	42,1	24	57,1
<b>strnulost, schematičnost figur</b>	12	52,2	13	68,4	25	59,5
<b>snaha o zachycení pohybu</b>	11	47,8	6	31,6	17	40,5
<b>Geometrizable</b>	3	13,0	11	57,9	14	33,3

Zdroj: Vlastní zpracování

### **En face, profil, poloprofil**

Dle zadání i dle příslušného věkového schematického období vybraného vzorku dětí pouze jeden chlapec na svém výkresu nezobrazil en face ani profil, poloprofil, tudíž jsem ho nezařadila do tabulky. Proto z celkového počtu chlapců nesouhlasí součet celkem.

Zobrazení zepředu (en face) se objevilo u 17 dívek (tj. 73,9 % z celkového počtu vybraných dívek) a u 15 chlapců (tj. 78,9 % z celkového počtu vybraných chlapců).

Profil, poloprofil (obr. č. 2,13, 15, 31, 32, 33, 6, 24, 35) se objevil u 6 dívek (26,1 % z celkového počtu dívek) a u 3 chlapců (tj. 15,8 % z celkového počtu chlapců).

Profilové vyobrazení a en face se zároveň nacházelo u 5 obrázků obou pohlaví.

### **Detailnější vyobrazení postav**

U schematického období by výtvarná tvorba měla postupně na figurách obsahovat více detailů. U 16 dívčích obrázků (tj. 69,6 % z celkového počtu dívek) a u 8 chlapeckých obrázků (tj. 42,1 % z celkového počtu chlapců) jsem zaznamenala detailnější vyobrazení u postav. Děti se pokoušejí i o výraz obličeje – např. úsměv na obr. 3. Zobrazují i detailnější prvky jako např. vlasy, řasy. Pokoušejí se i o detailnější vyobrazení oblečení. Jedná se o obrázky č. 1, 3, 13, 14, 15, 16, 17, 27, 29, 31, 32, 33, 39, 40, 41, 42 atd.

### **Strnulost, schematičnost figur**

U žáků tvořících ve schematickém období vývoje sledávám typickou jistou strnulost figur. V mém šetření u vybraného vzorku dětí jsem takto vyobrazené figury zaznamenala u 12 dívek (tj. 52,2 % z celkového počtu dívek, např. se jedná o obrázky č. 1, 4, 27 a další) a u 13 chlapců (tj. 68,4 % z celkového počtu chlapců, např. se jedná o obrázky č. 10, 5, 7 a další). Zároveň jsem zjistila, že téměř všechny obrázky vykazují prvky schematičnosti u zobrazených postav.

### **Snaha o zachycení pohybu**

Oceňuji snahu, že se žáci alespoň nějakým způsobem snaží pohyb „zobrazit“. Ve větší míře sleduji náznaky pohybu v obrázcích u 11 dívek (tj. 47,8 % z celkového počtu dívek, obrázky např. 2, 3, 14, 15, 16 a další) a u 6 chlapců (tj. 31,6 % z celkového počtu chlapců, obrázky č. 6, 9, 19, 22 a další). V průměru u obou pohlaví sleduji pokusy o zobrazení pohybu u 40,5 % vybraných žáků.

## Geometrizace

Geometrizace těla se v mém výzkumném souboru objevila u 3 dívek (tj. 13,0 % z celkového počtu dívek, obrázky č. 8, 18, 30) a u 11 chlapců (tj. 57,9 % z celkového počtu chlapců, obr. např. č. 7, 9, 10, 39 a další).

## ZTVÁRNĚNÍ OBJEKTŮ

Tab. 8: Hodnocení ztvárnění objektů – schematické období

Ztvárnění prostoru	dívky (23)	%	chlapci (19)	%	celkem (42)	%
<b>základní linka</b>	7	30,4	7	36,8	14	33,3
<b>dolní hrana papíru</b>	3	13,0	5	26,3	8	19,0
<b>nerozluštitelné symboly</b>	3	13,0	1	5,2	4	9,5
<b>sklápění do půdorysu</b>	0	0	1	5,2	1	2,4
<b>vztahy mezi postavami</b>	4	17,4	3	3	7	16,7

Zdroj: Vlastní zpracování

### Základní linka, dolní hrana papíru

V mém výzkumném souboru vybraných dětí 7 dívek (tj. 30,4 % z celkového počtu dívek, obr. č. 1, 13, 14, a další) umisťovalo objekty na základní linku a 7 chlapců (tj. 36,8 % z celkového počtu chlapců, obr. č. 6, 10, 21, 25 a další) také umístilo postavy a objekty na základní linku.

3 dívky (tj. 13,0 % z celkového počtu dívek, obr. č. 17, 30, 39) umístily postavy a objekty na spodní hranu papíru. Také 5 chlapců (tj. 26,3 % z celkového počtu chlapců, obr. č. 5, 19, 20, 23, 26) použilo spodní hranu papíru.

Tzn., že většinou žáci využívají celou plochu papíru nebo její větší část.

Sklápění do půdorysu, typické pro toto období jsem objevila u 1 chlapce (obr. 34).

## **Obrázky s nerozluštitelnými symboly**

V celém vzorku zkoumaných dívek a chlapců jsem našla pouze u 3 dívek (tj. 13,0 % z celkového počtu zkoumaných dívek) obrázky, kde nelze zcela jednoznačně rozluštit nakreslené symboly, jedná se o obr. č. 8, 28, 39.

Jeden chlapec (obrázek č. 12) nakreslil ne zcela jasně rozluštitelný obrázek.

## **Vztahy mezi postavami**

Vzájemné vztahy mezi figurami jsem řešila na těch obrázcích, kde se vyskytovaly dvě a více figur. Např. postava a zvíře. Ve 4 obrázcích dívek (obr. č. 13, 14, 17, 32) je zřejmý kontakt mezi postavami. To samé je patrné u 3 chlapeckých obrázků (tj. 15,8 % z celkového počtu chlapců, jedná se o obr. č. 19, 25, 26).

Na 19 kresbách dívek a na 16 kresbách chlapců nevnímám patrné známky kontaktu mezi figurami. Každá figura dělá něco jiného nebo jen strnule stojí a dívá se před sebe.

## **Užívání barvy**

Neshledala jsem významné rozdíly mezi tvorbou dívek a chlapců. Žáci používají výrazné barvy a cítím i v užívání barev schematičnost.

## **Celková charakteristika kresebných projevů**

### ***Detaily***

Na vyobrazených figurách je patrné postupné přibývání detailů (např. řasy, vlasy, oblečení, apod.). Jedná se i o pojetí domů a jejich částí, ale i krajiny (např. obr. č. 1, 3, 13, 14, apod.).

### ***Osobitý projev***

Pět obrázků dívek (č. 1, 13, 15, 16, 27) a jeden obrázek chlapce (č. 6) bych zařadila do kategorie osobitý projev. U všech šesti prací je zřejmá jistota tahů, náznaky pohybu, postavy ztvárněné z profilu (např. obr. č. 15). Nechybí ani kontakt mezi postavami (např. obr. č. 13).

Obrázky jsou zajímavě kompozičně pojaty a mají svoji atmosféru.

## 6.5.2 Kresebný realismus

Z tabulky č. 2 vyplývá, že v kresebném realismu jsem analyzovala práce 25 dívek a 27 chlapců (9–12 let) dle mnou zvolených kritérií. Pro přehlednost budou sloužit tabulky, které jsou součástí textu.

### LIDSKÁ POSTAVA

Tab.9: Hodnocení lidské postavy – kresebný realismus

<b>LIDSKÁ POSTAVA</b>	<b>dívky (25)</b>	<b>%</b>	<b>chlapci (27)</b>	<b>%</b>	<b>celkem (52)</b>	<b>%</b>
<b>en face</b>	17	68	20	74,1	37	71,2
<b>profil, poloprofil</b>	6	24	6	22,2	12	23,1
<b>Detailnost</b>	20	80	11	40,7	31	59,6
<b>Strnulost</b>	16	64	15	55,6	31	59,6
<b>schematičnost figur</b>	12	48	12	44,4	24	46,2
<b>geometrizační</b>	0	0	13	48,1	13	25
<b>Pohyb</b>	7	28	8	30	15	29

Zdroj: Vlastní zpracování

### **En face, profil, poloprofil**

En face zůstává nejčastějším vyobrazením. Zobrazení obličeje zepředu se objevilo u 17 dívek (tj. 68 % z celkového počtu vybraného vzorku dívek) a u 20 chlapců (tj. 74,1 % z celkového počtu vybraných chlapců). U obou pohlaví se zobrazení en face objevilo u 71,2 % (tj. 37 žáků a žákyň).

Profil a poloprofil sleduji u 6 dívek (tj. 24 % z celkového počtu vybraných dívek) a u 6 chlapců (tj. 22,2 % z celkového počtu vybraných chlapců). U tří prací jsem nezaznamenala buď žádné postavy, nebo zobrazené „zezadu“, proto nebyly zařazeny.

### **Detailnost postav**

Ve 20 obrázcích dívek (tj. 80 % dívek z celkového počtu vybraného vzorku, obr. např. 54, 55, 58, 59, 61, atd.) a v 11 obrázcích chlapců (tj. 40,7 % z celkového počtu chlapců, např. obr. 43, 45, 53, 78, atd.) jsem zaznamenala detailnější vyobrazení postav. Jedná se především o detaily v obličeji, výraz obličeje a detaily v oblečení postav. U dívek nalézám výrazně víc vyobrazených detailů.

### **Strnulost postav**

I v tomto období, tj. kresebném realismu, je také podobně jako ve schematickém období typická „strnulost figur“. V mém šetření jsem takto vyobrazené postavy zaznamenala v 16 případech u dívek (tj. 64 % z celkového počtu vybraných dívek) a u 15 chlapců (tj. 55,6 % z celkového vzorku vybraných chlapců). Např. jde o obrázky u dívek č. 66, 69, 70, 71, 87 a další, u chlapců obrázky např. č. 72, 73, 75, 76, 77, 80 a další.

### **Schematičnost figur**

Prvky schematičnosti, které jsou typické pro předchozí schematické období, sleduji v obrázcích u 12 dívek (tj. 48 % z celkového počtu vybraných dívek, např. obr. č. 66, 90, 93 a další) a u 12 chlapců (tj. 44,4 % z celkového počtu vybraných chlapců, např. obr. č. 45, 71, 72, 73 a další).

### **Geometrizable**

Geometrizable těla je typická pro děti věkově mladší. V mém výzkumném souboru se neobjevila u žádné dívky. Avšak u 13 chlapců (tj. 48,1 % z celkového počtu vybraných

chlapců, např. obr. č. 44, 47, 48, 49, 71 a další) shledávám tělo zobrazené pomocí geometrických tvarů. Úroveň tvorby těchto chlapců odpovídá věku mladšímu.

### **Pohyb**

Náznaky pohybu (často bývá nazýván jako loutkový pohyb) sleduji u 7 dívek (tj. 28 % z celkového počtu vybraných dívek, např. obr. č. 65, 67, 68, 91 a další) a u 8 chlapců (tj. 30 % z celkového počtu chlapců, např. 43, 74, 78, 79 a další). Nejlépe byl pohyb zachycen na obr. č. 43, 68, 78, 86.



## ZTVÁRNĚNÍ OBJEKTŮ A PROSTORU

Tab.č.10: Hodnocení ztvárnění objektů a prostoru – kresebný realismus

<b>ZTVÁRNĚNÍ PROSTORU</b>	<b>dívky (25)</b>	<b>%</b>	<b>chlapci (27)</b>	<b>%</b>	<b>celkem (52)</b>	<b>%</b>
<b>základní linka</b>	6	24	5	18,5	11	21,2
<b>dolní hrana papíru</b>	2	8	5	18,5	7	13,5
<b>pásová perspektiva</b>	12	48	9	33,3	21	40,4
<b>překrývání</b>	6	24	7	25,9	13	25
<b>objekty volně po ploše</b>	17	68	16	59,3	33	63,5
<b>prvky perspektivy</b>	1	4	2	7,4	3	5,8
<b>sklápění do půdorysu</b>	0	0	2	7,4	2	3,8
<b>vztahy mezi figurami</b>	7	28	1	3,7	8	15,4

Zdroj: Vlastní zpracování

### **Základní linka, dolní hrana papíru, objekty volně po ploše**

Nejčastěji žáci obou pohlaví umísťovali objekty volně po ploše, a to celkem 63,5 % z celkového počtu.

U dívek byl počet 17 (tj. 68 % z celkového počtu vybraných dívek, např. obr. 54, 55, 60, 61, 64, 68 a další) a u 16 chlapců (tj. 59,3 % z celkového počtu vybraných chlapců, obr. např. 43, 47, 49, 50, 51, 53, 72 a další).

Základní linku použilo 11 dětí obou pohlaví, tj. 21,2 % z celkového počtu dětí obou pohlaví. U 6 dívek (tj. 24 % z celkového počtu vybraných dívek, obr. např. 56, 57, 62 a další) a u 5 chlapců (tj. 18,5 % z celkového počtu chlapců, obr. č. 44, 52, 75 a další) pozorují umístění na základní linku.

Umístění na dolní hranu je již ojedinělé. Takto objekty umístily pouze dvě dívky (tj. 8 % z celkového počtu vybraných dívek, obr. č. 58, 59) a 5 chlapců (tj. 18,5 % z celkového počtu vybraných chlapců, obr. č. 45, 46, 48, 71, 80).

### **Pásová perspektiva**

Pásovou perspektivu jsem zaznamenala u 12 dívek (tj. 48 % z celkového počtu vybraných dívek, obr. např. 54, 55, 57, 60 a další) a u 9 chlapců (tj. 33,3 % z celkového počtu chlapců, obr. č. 53, 76, 79 a další).

### **Překrývání**

Pokusy o „vytvoření prostoru“ překrýváním objektů sleduji u 6 dívek (tj. 24 % z celkového počtu vybraných dívek, obr. např. č. 57, 58, 65, 90 a další) a u 7 chlapců (tj. 25,9 % z celkového počtu chlapců, obr. např. č. 45, 74, 79 a další).

### **Sklápění do půdorysu**

Ve zkoumaném souboru jsem u 2 chlapců vysledovala princip sklápění do půdorysu. Jedná se o obrázky č. 50 a 51. U dívek jsem tento princip nezaznamenala.

### **Prvky perspektivy**

Pouze u 1 obrázku dívky č. 92 a u 2 obrázků chlapců č. 53, 85 jsem zaznamenala prvky naznačující správnou perspektivu. Jednalo se o naznačení správné velikosti objektů (stromů) a vzdáleného horizontu.

### **Vztahy mezi figurami**

Vzájemné vztahy mezi figurami jsem řešila na obrázcích, kde jsou 2 a více figur. V 7 obrázcích u dívek (tj. 28 % z celkového počtu vybraných dívek, obr. např. č. 61, 65, 67, 68, 90 a další) a u 1 chlapce, obr. č. 53 je zřejmý kontakt mezi hlavními figurami.

### **Užití barvy**

Žáci se nebojí tvořit barevně a používají výrazné barvy. Pouze v jednom obrázku u dívky nebylo užito barev.

### **Celková charakteristika barev**

#### ***Stínování***

V kresebném realismu se výtvarný projev vyznačuje chybějícím stínováním. Z mého výzkumu můžu toto potvrdit. Žáci neřeší stínování, pomocí kterého by vytvářeli hloubku (prostor). U žádného z obrázků jsem neshledala náznaky stínování.

#### ***Osobitý projev***

Tři obrázky dívek (obr. č. 87, 90, 92) a 1 obrázek chlapce (č. 74) jsem zařadila do kategorie osobitého projevu. Všechny čtyři práce jsou dokončené, tahy jsou jisté, sledují i náznaky pohybu, nechybí kontakt mezi osobami a obrázky mají svojí atmosféru, zejména svými motivy. Dívky ztvárňují rodinný výlet na hrad (obr. č. 90), výlet do lesa na sběr hub (obr. č. 92), motiv pobytu u moře (obr. č. 87). Zajímavý je obrázek chlapce (č. 74), který mimořádně úspěšně ztvárnil svůj výlet do továrny na výrobu tužek.

## **6.6 Zodpovězení výzkumných otázek a diskuze**

Na základě získaných údajů nyní zodpovím hlavní výzkumné otázky. Nejprve se zaměřím na zodpovězení stanovených podotázek.

### **6.6.1 Schematické období**

#### **Zodpovězení výzkumných podotázek:**

##### **Je výtvarné schéma (symbol) jasně rozluštitelný?**

Ano, pouze u 4 žáků z celkového počtu 42 nebylo možno jednoznačně identifikovat nakreslené.

##### **Odpovídá výběr barvy pro danou věc skutečnosti?**

Ano, všichni žáci ve schematickém období používají výrazné barvy a jejich výběr odpovídá skutečnosti.

##### **Vidíme u postav geometrizaci?**

Ano, geometrizaci těla jsem vypožorovala u 3 dívek a 11 chlapců z celkového počtu 42 žáků obojího pohlaví.

##### **Je lidská postava v rámci období postupně detailnější? Objevuje se již i profil (a to nejenom u postav?)**

Ano, u 57,1 % dětí (tj. u 24 ze 42) zaznamenávám detailnější vyobrazení u postav. U 21,4 % (tj. u 9 ze 42) je patrný už profil, poloprofil u postav.

##### **Umisťuje dítě na základní linku nebo na dolní hranu papíru?**

Ano, u 33 % dětí (tj. U 14 ze 42) jsou umístěny objekty na základní lince a u 19 % (tj. u 8 ze 42) jsou umístěny objekty na dolní hraně papíru.

##### **Nalézáme sklápění do půdorysu?**

Ano, tento jev jsem shledala u obrázku jednoho chlapce (obr.34).

##### **Vnímáme pokusy o zachycení vztahu mezi figurami?**

Ano, u 16,7 % (tj. u 7 ze 42) vnímám pokusy o zachycení vztahů mezi figurami.

## **Zodpovězení hlavní výzkumné otázky č. 1:**

### **Odpovídá výtvarný projev vybraných dětí ve věku 6–9 let schematickému období popsanému V. Lowenfeldem?**

Na základě odpovědí na výzkumné podotázky týkající se stádia schematického období mohu potvrdit, že tvorba vybraných dětí ve věku 6–9 let odpovídá stádiu schematického období popsanému V. Lowenfeldem.

#### **Diskuze k této otázce**

Mohu potvrdit, že jsem se s většinou průvodních jevů, které by měla mít výtvarná tvorba takto starých dětí dle V. Lowenfelda, setkala.

U postav by se již měl objevit i profil a poloprofil. Sleduji toto u 21,4 % všech vybraných dětí. Postupně by mělo přibývat i detailů ve vyobrazování postav. Dle mého názoru sleduji toto u 57,1 % všech vybraných dětí. Většinou děti vyobrazují postavy, figury způsobem en face.

Velmi typickým jevem tohoto období, tedy schematického, je strnulost a schematičnost figur. Strnulost sleduji u 59,5% všech vybraných dětí a všechny obrázky vykazují prvky schematičnosti. Za mimořádně vysoké považuji procento všech dětí, které se pokusily ve svých obrázcích ztvárnit pohyb. Jedná se o 40,5 % ze všech vybraných dětí. Zde platí, že tento jev se snaží zachytit děti věkově starší.

Geometrizační postav (jev zcela typický pro toto období) sleduji pouze u 13 % všech dívek a u 57,9 % všech chlapců. To určitě vypovídá o stupni vyspělosti obou pohlaví.

A tuto určitou vyspělost potvrzuje i snaha o zachycení pohybu ve výtvarných pracích, kdy dokonce 47,8 % všech dívek a 31,6 % všech chlapců se pokouší o náznak nákresu pohybu.

U ztvárnění objektů dolní hranu papíru používá 19 % všech vybraných dětí a 33,3 % dětí používá základní linku. Většina dětí tedy umisťuje objekty i postavy volně do prostoru. Domnívám se, že toto je znakem pozitivním pro další mentální vývoj. Potvrzuje to i jev nazývaný sklápění do půdorysu, který jsem nezaznamenala ani na jednom obrázku. Nerozlučitelné symboly jsou podle mého názoru pouze u 9,5 % všech předaných obrázků.

Vzájemné vztahy mezi figurami jsem řešila na těch obrázcích, kde se vyskytovaly dvě a více figur, např. postava a zvíře. Ve čtyřech obrázcích dívek je zřejmý kontakt mezi postavami. To samé sleduji u tří chlapeckých obrázků. Toto je charakteristické vnímání a uvědomování si svého okolí a vztahů mezi lidmi.

Žáci používají výrazné barvy a lze pozorovat v tom i určitou schematičnost. Neshledala jsem významné rozdíly mezi tvorbou dívek a chlapců.

Výše se zmiňuji o pěti obrázcích dívek a jednom obrázku chlapce, které jsem označila jako mimořádně zdařilé. U všech šesti prací je viditelná jistota tahů, náznaky pohybu a nechybí ani kontakt mezi postavami. Obrázky jsou zajímavě kompozičně pojaty a mají svoji atmosféru.

### **6.6.2 Kresebný realismus**

#### **Zodpovězení výzkumných podotázek:**

##### **Objevuje se en face, profil, poloprofil u vyobrazených postav?**

Ano, u 71,2 % dětí (tj. u 37 z 52) se objevuje en face. U 23,1 % dětí (tj. 12 z 52) se objevuje profil a poloprofil.

##### **Vidíme ještě geometrizaci?**

Ano, vidíme ji pouze u chlapců, a to u 25 % (tj. u 13 z 52).

##### **Objevujeme postupně s věkem v rámci tohoto období více detailů u postav?**

Ano, u 59,6 % dětí (tj. u 31 % z 52) objevujeme detailnější vyobrazení postav, a to zejména u starších žáků v období kresebného realismu.

##### **Odpovídá výběr barvy pro dané věci skutečnosti?**

Ano, odpovídá.

##### **Setkáváme se se stínováním?**

Ne, nesetkáváme.

##### **Pozorujeme řazení objektů do pásové perspektivy?**

Ano, u 40,4 % dětí (tj. u 21 z 52) pozorujeme řazení objektů do pásové perspektivy.

##### **Vnímáme pokusy o zobrazení prostoru překrýváním objektů?**

Ano, u 25 % (tj. u 13 z 52) vnímáme pokusy o zobrazení prostoru překrýváním objektů.

### **Pozorujeme u zobrazených postav tzv. loutkový pohyb?**

Ano, u 29 % vybraných dětí (tj. u 15 z 52) pozorujeme pokusy o zobrazení pohybu.

### **Zodpovězení hlavní výzkumné otázky č. 2**

#### **Odpovídá výtvarný projev vybraných dětí ve věku 9–12 let stádia kresebného realismu popsaného V. Lowenfeldem?**

Na základě odpovědí na výzkumné podotázky týkající se stádia kresebného realismu mohu potvrdit, že opravdu tvorba vybraných žáků a žákyň odpovídá stádiu kresebného realismu popsaného V. Lowenfeldem.

#### **Diskuze k této otázce**

I zde mohu potvrdit, že jsem se setkala s téměř většinou průvodních jevů, jež by měla výtvarná tvorba takto starých dětí dle V. Lowenfelda obsahovat.

U postav by se mělo objevovat profilové zobrazení a postupně přibývat i detailů. Profil, poloprofil sleduji u 23 % všech vybraných dětí. Zvyšující detailnost postav jsem zjistila dokonce u 59,6 % ze všech vybraných dětí. Poměrně nízké procento zobrazených postav z profilu či poloprofilu zapříčinily práce dětí ze 4. třídy, kde ještě sleduji i prvky související se schematickým obdobím. Je to logické vzhledem k postupnému vývoji dítěte. Můžu konstatovat, že některé děti prožívají předcházející období (v mém případě je to období schematické) časově déle než ostatní děti. To dokazuje i strnulost figur, kterou sleduji u 59,6 % všech vybraných dětí, a přestože se jedná o jev typický jak u schematického období, tak u kresebného realismu, domnívám se, že výše uvedené procento u kresebného realismu je vysoké.

Stejně tak musím konstatovat skutečnost, že jsem nevysledovala u žádné dívky tohoto období geometrizaci postav, ale toto jsem vysledovala u 48,1 % z celkového počtu vybraných chlapců. To vypovídá o určité vyšší vyspělosti dívek.

Vyobrazení správného pohybu je u dětí tohoto období problémem. To mohu také potvrdit, protože pouze u 29 % všech dětí sleduji pokusy o náznak nějakého pohybu, který se ovšem nevyznačuje pohybem přirozeným a bývá často označován jako tzv. loutkový pohyb.

Co se týká ztvárňování objektů a prostoru, sleduji u 48 % obrázků všech dívek a u 33,3 % obrázků všech chlapců prvek, který je označován jako pásová perspektiva a je typický pro toto období, stejně jako první výskyt překrývání objektů. To lze pozorovat u 25 % z celkového počtu všech obrázků přiřazených k tomuto období. Umístění objektů na dolní hranu papíru je již ojedinělé. Sleduji ho u 13,5 % z celkového počtu dětí. Děti většinou umísťují objekty volně po ploše. U 63,5 % všech dětí jsem toto vysledovala.

Kontakt či vztah mezi nakreslenými figurami jsem vysledovala u 28 % dívek a pouze u jednoho chlapce.

Co se týče barevnosti, shledávám přetrvávající schematické užívání barev. Musím potvrdit, že v kresebném realismu se výtvarný projev vyznačuje chybějícím stínováním. Žáci neřeší stínování a s jeho pomocí zachycení prostoru. U žádného z obrázků jsem neshledala náznaky stínování.

Již výše popisuji čtyři obrázky, které jsem označila jako mimořádně zdařilé a domnívám se, že autory jsou mentálně vyspělí jedinci, jedná se o tři dívky a o jednoho chlapce.



## Závěr

Tato diplomová práce se snaží specifikovat dítě mladšího školního věku v souvislosti s biologickým a psychosociálním vývojem a zároveň s vývojem výtvarným. Jsou zde pojmenována ontogenetická stádia výtvarného vyjadřování dle různých autorů.

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat tvorbu vybraných dětí mladšího školního věku, tedy dětí mezi 6-12 lety. Vycházela jsem z ontogenetického modelu V. Lowenfelda a snažila jsem se zodpovědět otázku, zda tento model výtvarného vyjadřování odpovídá i současné době u vybraného vzorku žáků mezi 6-12 lety.

V teoretické části, v první kapitole jsem se snažila charakterizovat děti mladšího školního věku, jejich kognitivní vývoj, emoční vývoj a socializaci.

V druhé kapitole jsem věnovala pozornost nejprve dětské kresbě v obecné rovině, poté jsem se zabývala výtvarným projevem v období mladšího školního věku.

Třetí kapitolu jsem věnovala přímo ontogenezi výtvarného projevu. Popisovala jsem zde vývoj dětské kresby podle C. Burnta, G. H. Luqueta. Zabývala jsem se také Piagetovými stádii vývoje myšlenkových operací v souvislosti s vývojem dětského výtvarného projevu. Poté jsem se podrobně věnovala ontogenetickému modelu dle V. Lowenfelda, který je popsán v knize *Creative and Mental Growth*.

Ve čtvrté kapitole jsem se zmínila o možnostech využití dětské kresby. Dále jsem se zabývala popisem a komentářem psychologického Testu hvězd a vln u dětí mladšího školního věku a využití kresby postavy v psychologické diagnostice u dětí mladšího školního období. Dále jsem se věnovala didaktice výtvarné výchovy a dětské tvořivosti.

V praktické výzkumné části jsem analyzovala 94 obrázků, přičemž jsem se snažila zodpovědět otázku, zda výtvarné vyjadřování žáka mladšího školního věku (6–12 let věku) u vybraného vzorku odpovídá ontogenetickému modelu popsanému V. Lowenfeldem. Při zodpovězení mnou stanovených výzkumných otázek a podotázek mohu potvrdit, že zkoumaný vzorek kreseb lze skutečně zařadit do stádia schematického období a kresebného realismu. Většina jevů, které jsou právě typické pro konkrétní stádia, byla ve výzkumném materiálu nalezena. Některé skutečnosti jsem sice zaznamenala v menší míře, avšak je nutno si uvědomit, že ke komplexnímu výsledku by dospěl dlouhodobější výzkum, který by měl k dispozici větší vzorek kreseb.

Domnívám se, že cíl, který si tento výzkum dal, se podařilo splnit. Práce byla pro mne příjemná a zajímavá a to jak při zadávání kreseb v jednotlivých třídách, tak následné vyhodnocování. Jsem velmi ráda, že jsem měla možnost u této práce zkoumat děti mladšího školního věku v souvislosti s jejich výtvarným projevem. Jsem přesvědčena, že jak teoretické znalosti, tak analýza jednotlivých kresebných obrázků budou přínosem pro mé budoucí povolání učitelky na 1. stupni ZŠ.

## Seznam použitých zdrojů

BABYRÁDOVÁ, H. Symbol v dětském výtvarném projevu. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 132 s. ISBN 80-210-2079-2.

BABYRÁDOVÁ, Hana. Symbol v dětském výtvarném projevu. Vyd. 2. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 132 s. ISBN 80-210-3360-6.

BABYRÁDOVÁ, H. Výtvarná dílna. Praha: TRITON, 2005. ISBN: 80-7254-705-4.

BANÁŠ, J. GERÓ, Š. JUSKO, A. ŠEFRANKOVÁ, E. Didaktika výtvarnej výchovy, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-08-00013-9.

BEAN, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte, Praha: Portál, 1992. ISBN 80-7178-035-9.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DAVIDO, R. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 807178-449-4.

DAVIDOVÁ, Věra., LINHART, Kamil. Umění a děti: Estetická výchova v zahraničí. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 262 s.

DRAPELA, V. J. Přehled teorií osobnosti. Praha: Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178134-7.

HAYES, N. Aplikovaná psychologie. Praha: Portál, 2003. 224 S. ISBN 80-7178-807-4.

HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 129 s. ISBN 80-7290-237-7.

HELUS, Z. Osobnost a její vývoj. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2003. 77 s. ISBN 80-7290-125-7.

JAKOUBKOVÁ, V.; PÁČKOVÁ, J.; PEJŠOVÁ, J. Výtvarná výchova v mateřské škole /díleč

metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy/, Praha: VÚP Naše vojsko, 1988. ISBN neuvedeno.

KOHLOVÁ, M. 200 výtvarných činností: Náměty pro tvořivost dětí od 3 let, Praha: Portál,

1996. ISBN 80-85282-90-9

KUCHARSKÁ, A.; MÁJOVÁ, L. Dětská kresba v psychologickém výzkumu. Praha: Univerzita Karlova, 2005. 96 s. ISBN 80-7290-217-2

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.

LISÁ, Lidka., KŇOURKOVÁ, Marie. Vývoj dítěte a jeho úskalí. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1986. 274 s. ISBN 08-084-84.

LOWENFELD, V.; LAMBERT BRITAIN, W. Creative and Mental Growth. 8th ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1987. ISBN 0-02-372110-3.

MONTESORI, Maria. Objevování dítěte. Vyd. 1. Praha: SPS, 2001. 207 s. ISBN 8086189-01-5.

Periodizace dětského výtvarného projevu [online]. [cit. 10. 1. 2014]. Dostupné z: <<http://media1.webgarden.cz/files/media1:510a09c81aeb.doc.upl/Periodizace%20d%C4%9Bts.%20v%C3%BDtv.%20projevu.doc>>.

PEROUT, E. Arteterapie se zrakově postiženými. Praha: Okamžik, 2005. 101 s. 28. ISBN 80-903247-9-7.

PIAGET, J. Psychologie inteligence. Praha: Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.

PIAGET, J; INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte, Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. Diagnostika ve speciální pedagogice: Texty k distančnímu vzdělávání. Vyd. 2. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.

READ, H. Výchova uměním. Praha: ODEON, 1967. ISBN 01-521-67.

ROESLOVÁ, v. Didaktika výtvarné výchovy. Praha: Univerzita Karlova, 2003. 56 s. ISBN 80-7290-121-4.

UŽDIL, J. Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Praha: Portál, 2002. 128 s. ISBN 80-7178599-7.

UŽDIL, J. Mezi uměním a výchovou. Praha: SPN, 1988. 463 s. ISBN 14-692-88.

UŽDIL, J. Výtvarný projev a výchova. 2. doplněné vyd. Praha: SPN, 1976. 333 s. ISBN neuvedeno.

UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E. Výtvarný výchova v předškolním věku. Praha: SPN, 1983. 191 s.

VÁGNEROVÁ, M. Psychologie školního dítěte. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

## Seznam tabulek

Tab. 1: Stádia dle Piageta a Lowenfelda .....	13
Tab. 2: Zpracování stádií dle Burnta, Luqueta, Lowenfelda.....	24
Tab. 3: Počty žáků v jednotlivých třídách.....	40
Tab. 4: Rozdělení žáků do příslušných stádií .....	41
Tab. 5: Schematické období – kritéria hodnocení.....	42
Tab. 6: Kresebný realismus – kritéria hodnocení.....	43
Tab. 7: Hodnocení lidské postavy – schematické období.....	44
Tab. 8: Hodnocení ztvárnění objektů – schematické období.....	46
Tab. 9: Hodnocení lidské postavy – kresebný realismus .....	48
Tab. 10: Hodnocení ztvárnění objektů a prostoru – kresebný realismus .....	51

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Obrázky schematického období

Příloha č. 2: Obrázky kresebného realismu

## Přílohy

Příloha č. 1: Obrázky schematického období



Obr. 1





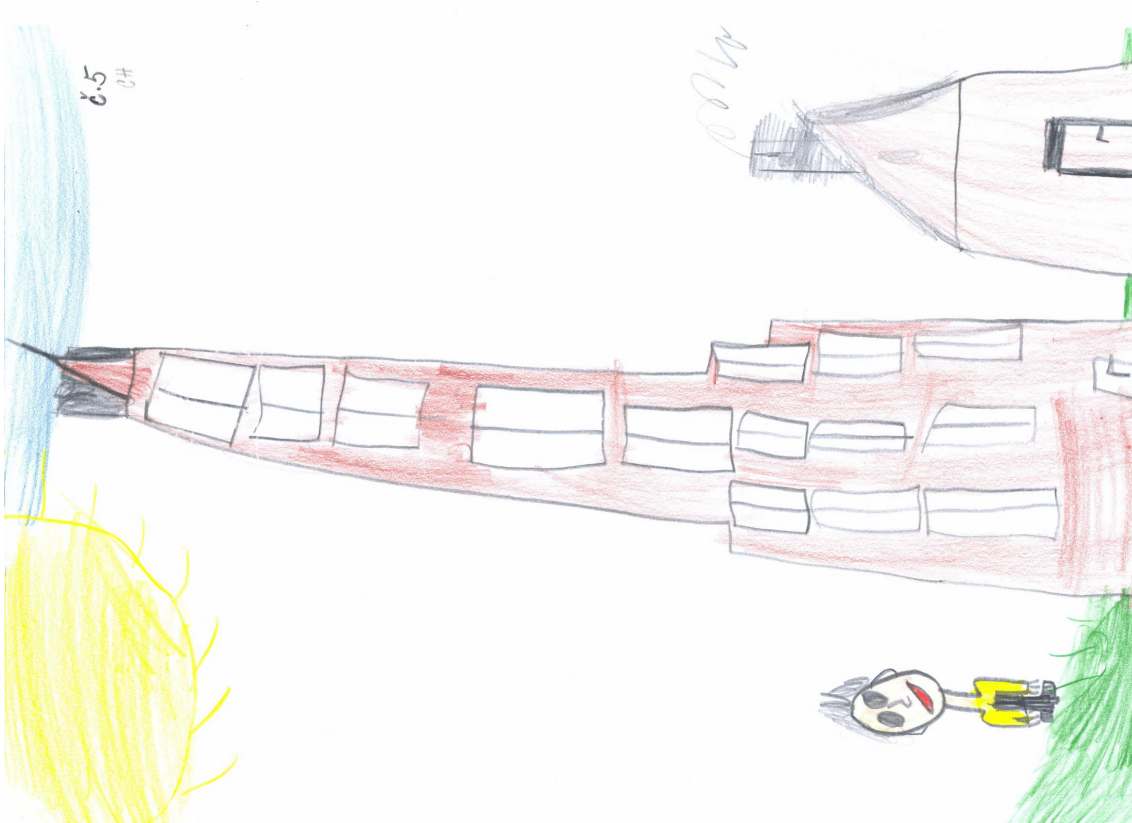
Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5





Obr. 6



Obr. 7





Obr. 8



Obr. 9



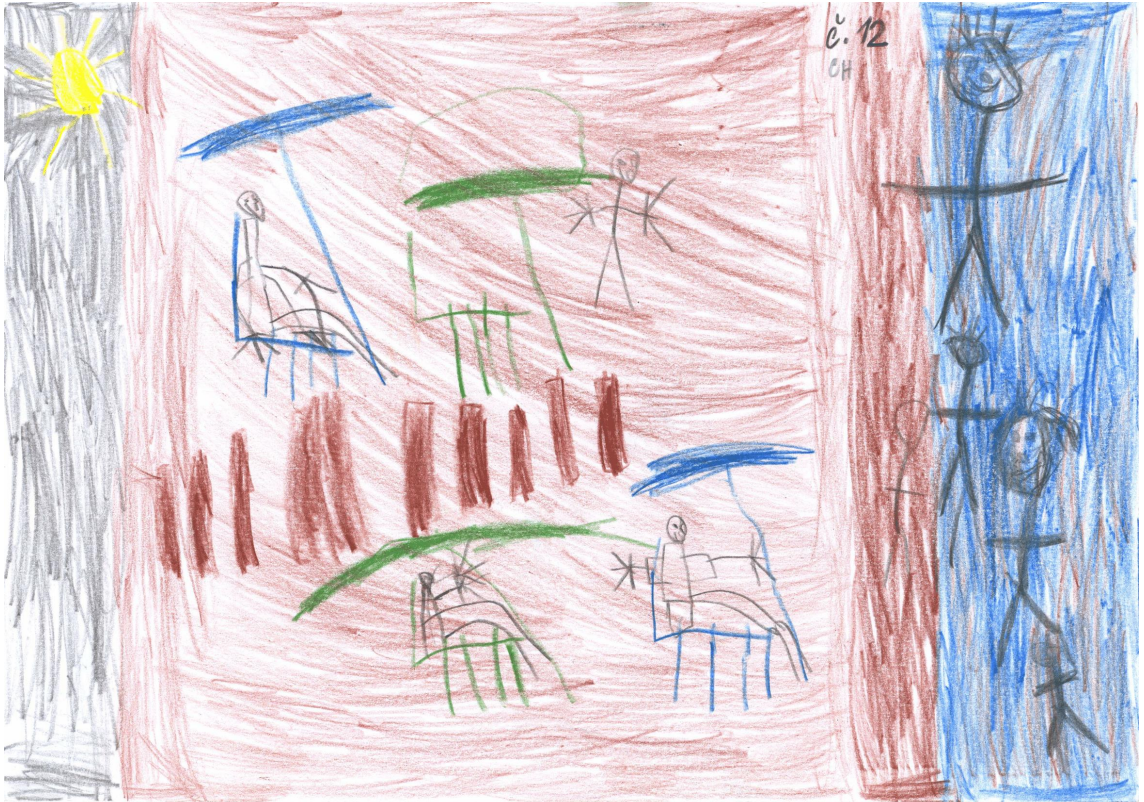


Obr. 10



Obr. 11





Obr. 12



Obr. 13





Obr. 14



Obr. 15



Obr. 16



Obr. 17





Obr. 18

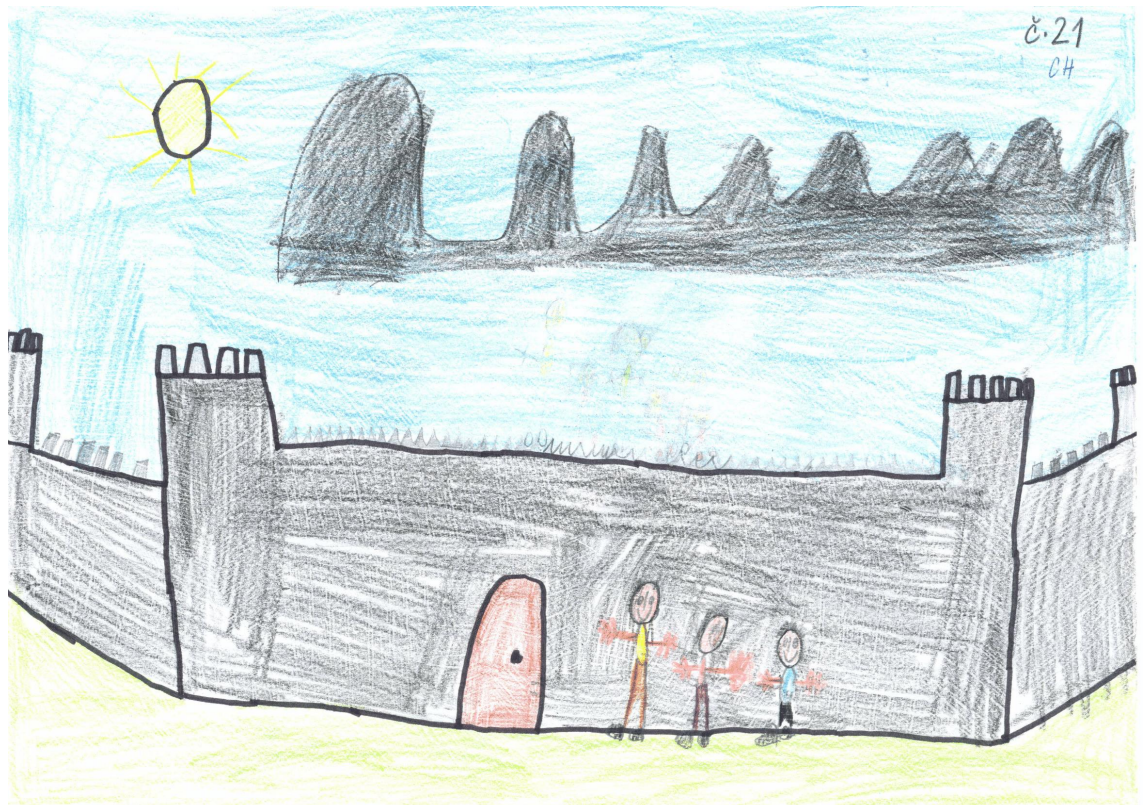


Obr. 19





Obr. 20



Obr. 21





Obr. 22



Obr. 23



Obr. 24



Obr. 25





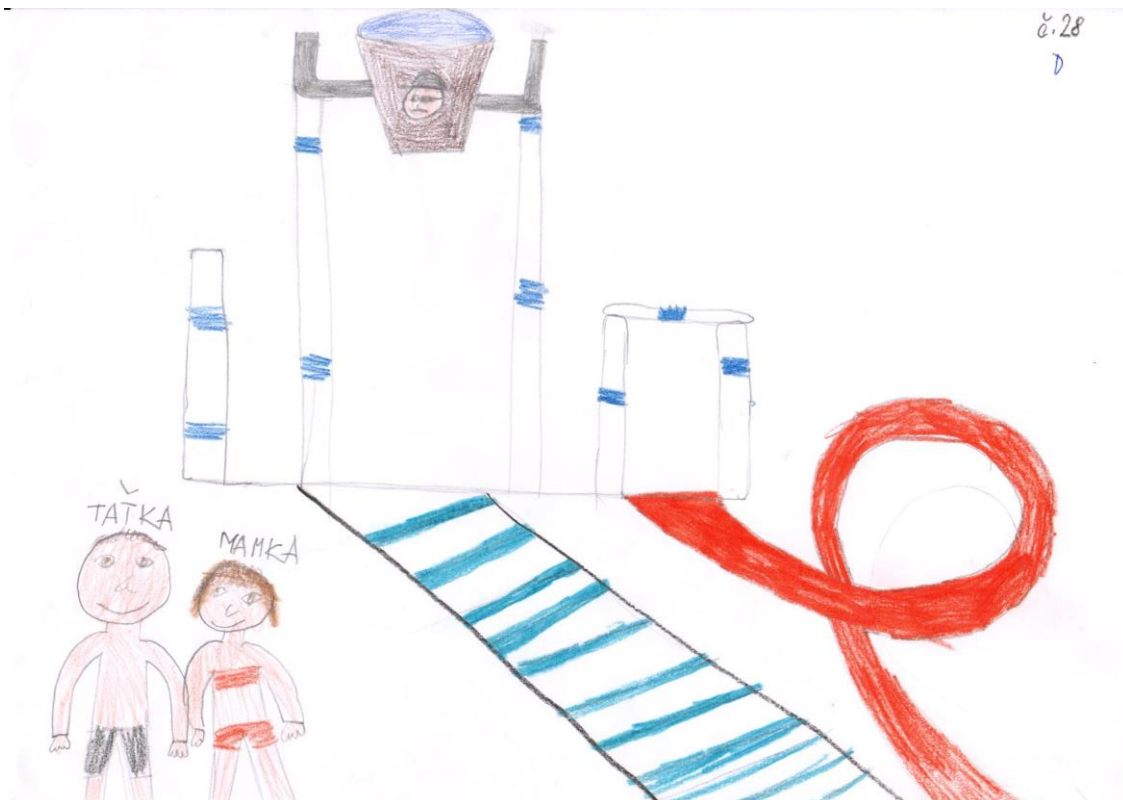
Obr. 26

č.27  
D



Obr. 27

č.28  
D

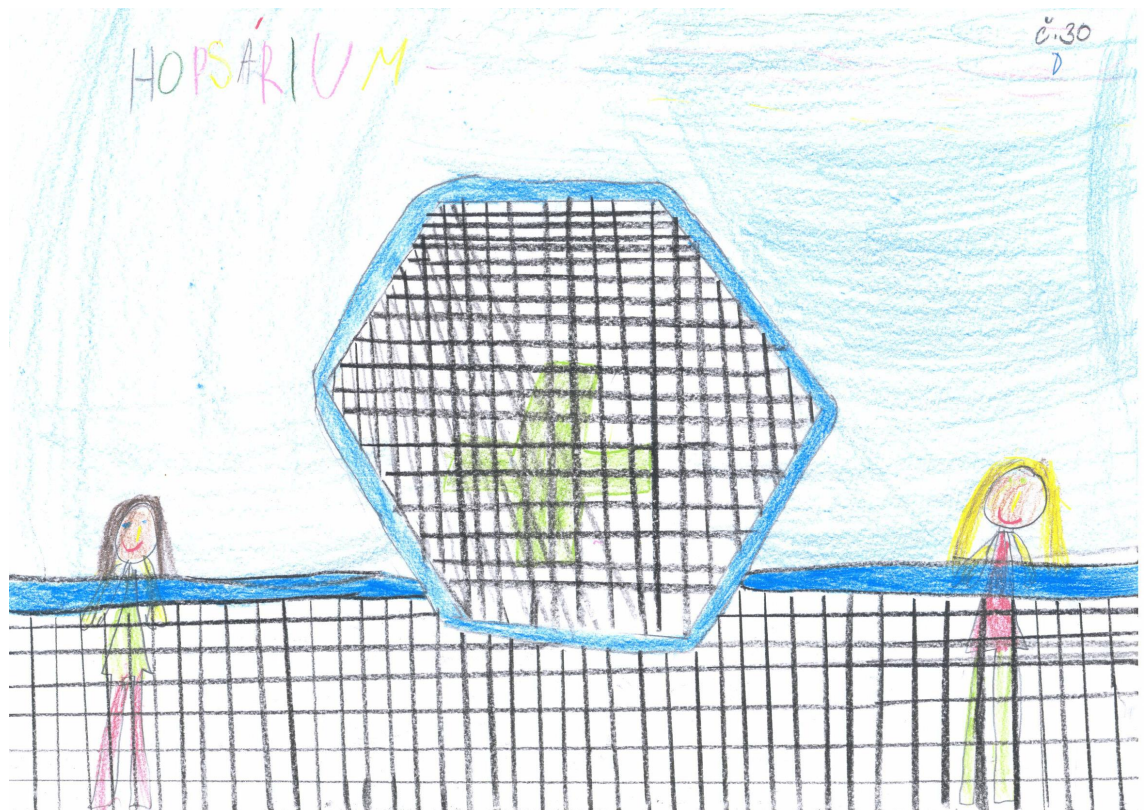


Obr. 28





Obr. 29



Obr. 30



Obr. 31



Obr. 32





Obr. 33



Obr. 34





Obr. 35



Obr. 36

č. 37  
04



Obr. 37



Obr. 38





Obr. 39



Obr. 40

č.41  
D



Obr. 41

č.42  
D



Obr. 42



Příloha č. 2: Obrázky kresebného realismu



Obr. 43



Obr. 44





Obr. 45



Obr. 46





Obr. 47



Obr. 48

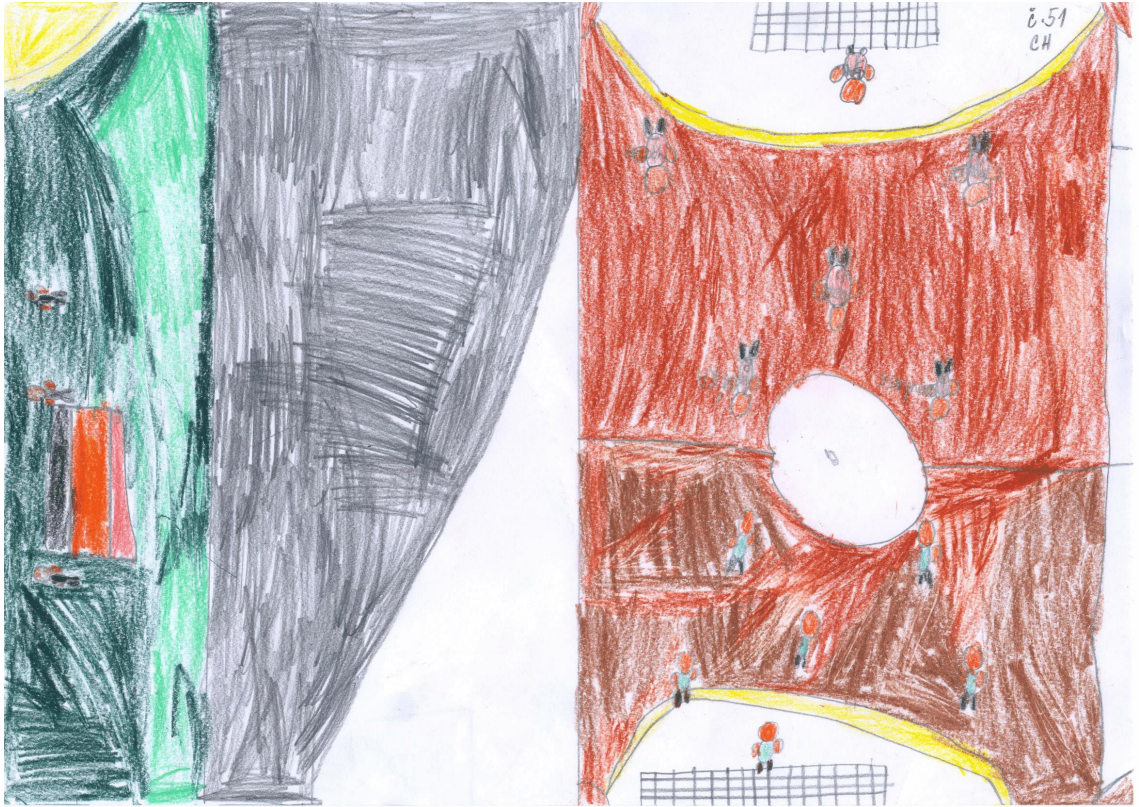




Obr. 49



Obr. 50



Obr. 51



Obr. 52





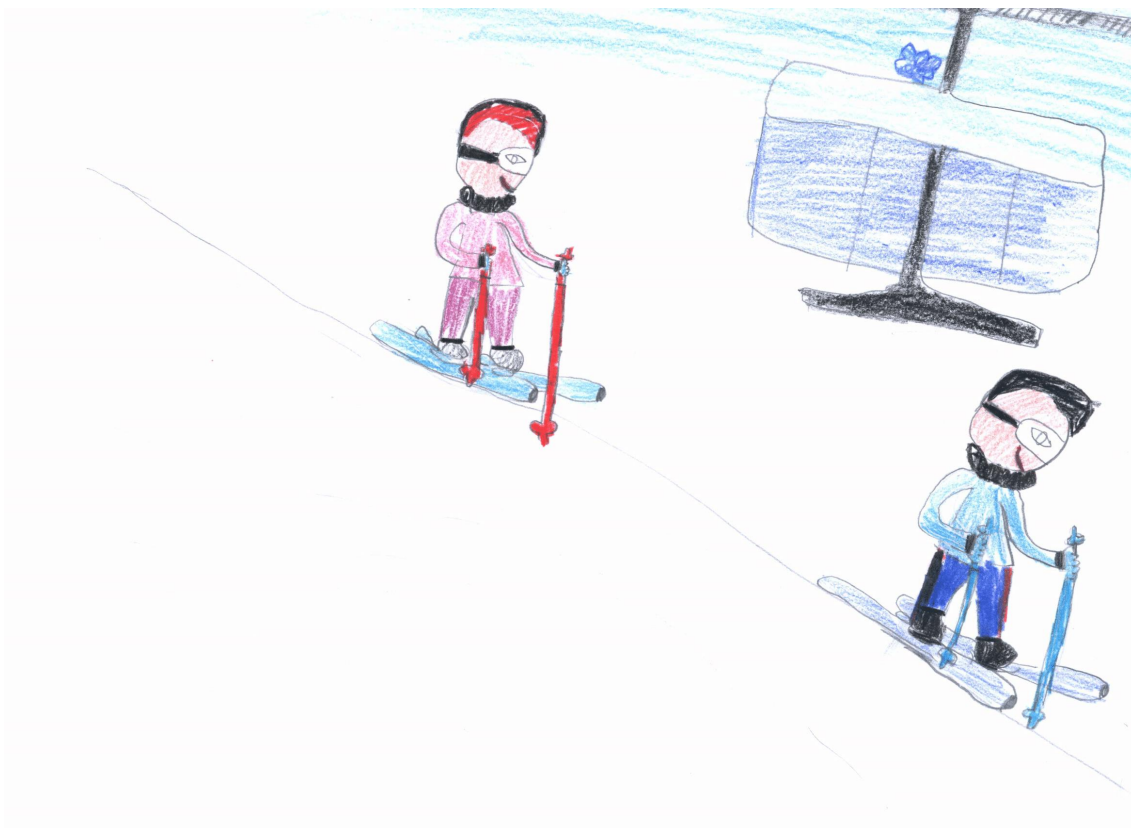
Obr. 53



Obr. 54



Obr. 55



Obr. 56





Obr. 57



Obr. 58



Obr. 59



Obr. 60





Obr. 61



Obr. 62



Obr. 64



Obr. 65





Obr. 66



Obr. 67

č. 68  
D



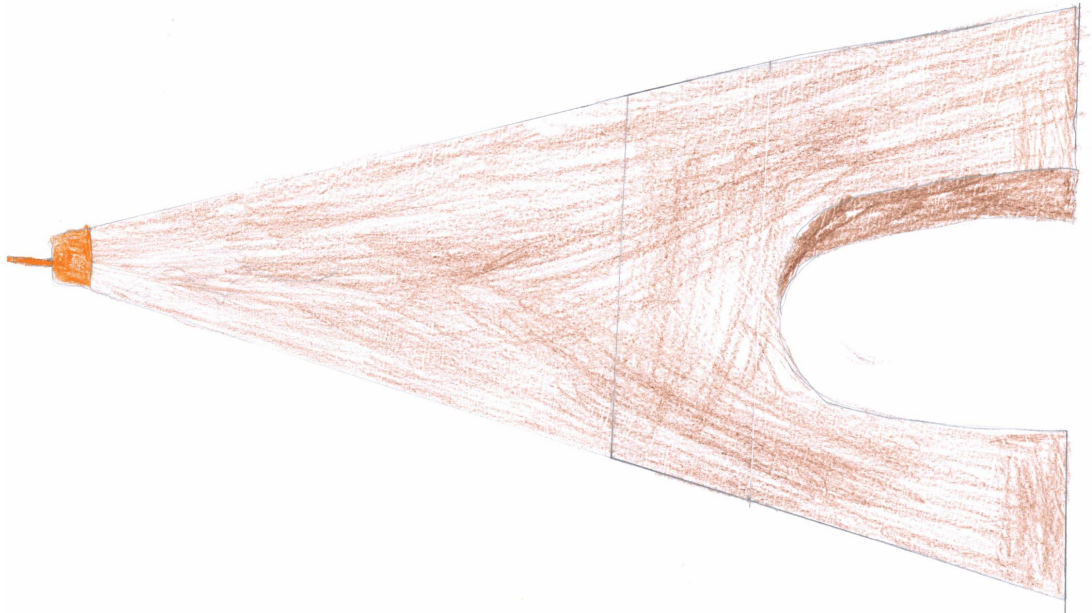
Obr. 68

č. 69  
D



Obr. 69

č. 70  
D



Obr. 70



Obr. 71



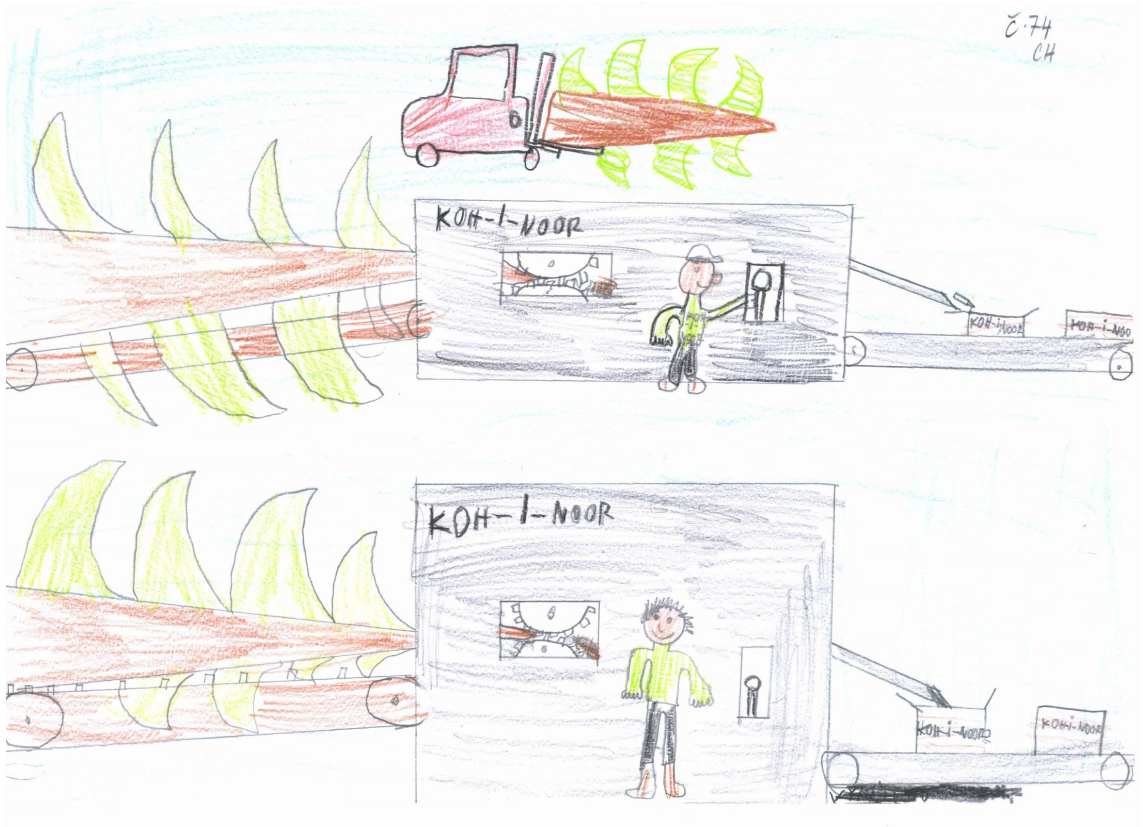


Obr. 72



Obr. 73





Obr. 74

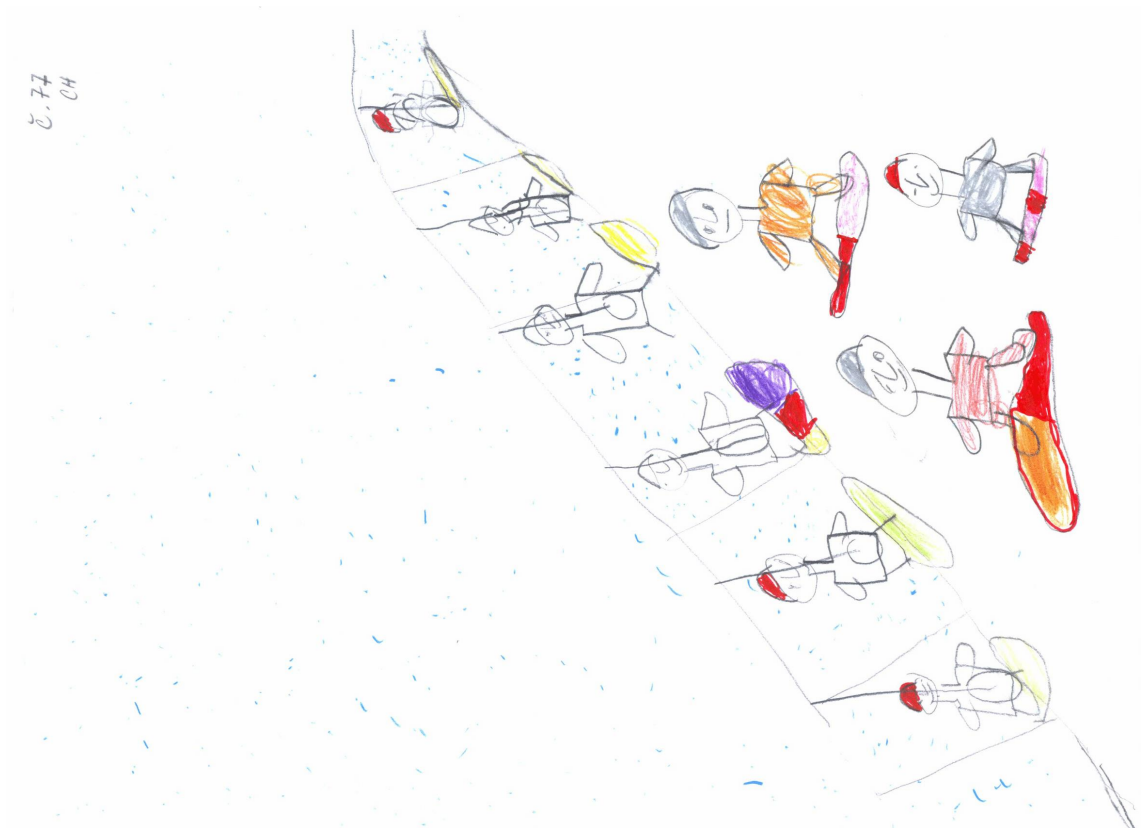


Obr. 75



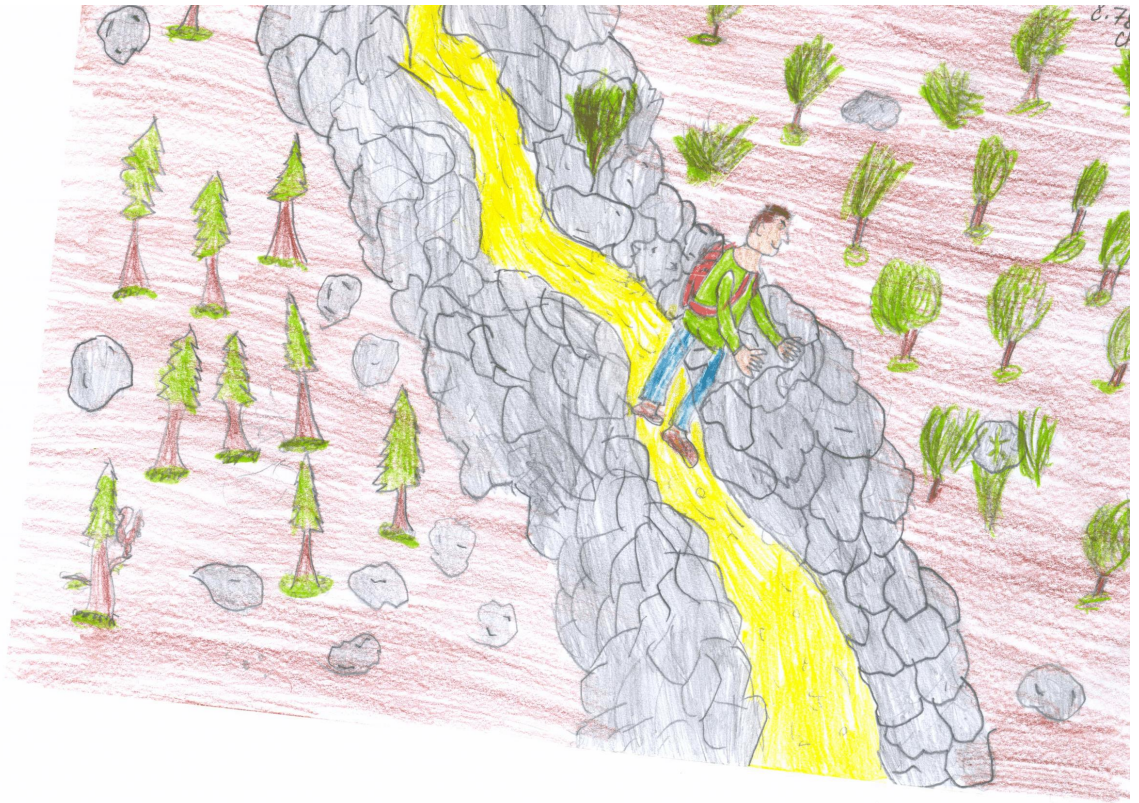


Obr. 76



Obr. 77





Obr. 78



Obr. 79





Obr. 80



Obr. 81





Obr. 82



Obr. 83



Obr. 84



Obr. 85





Obr. 86



Obr. 87





Obr. 88

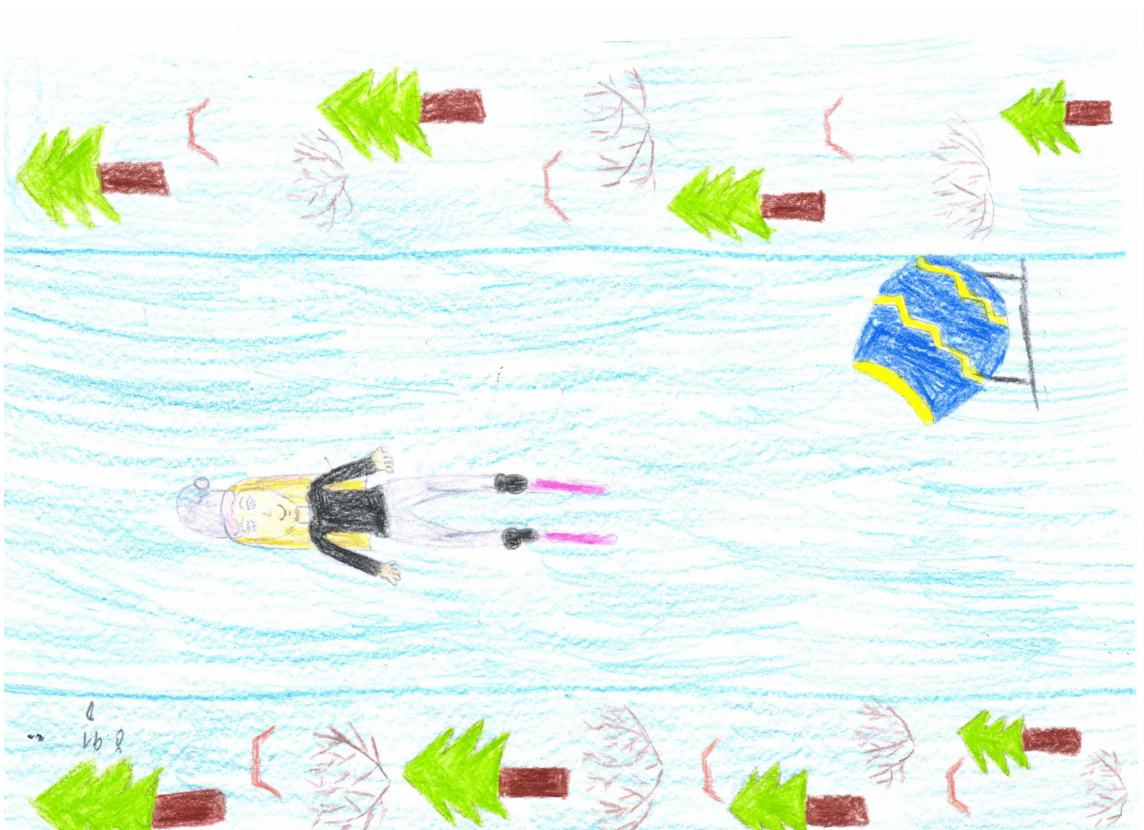


Obr. 89





Obr. 90



Obr. 91





Obr. 92

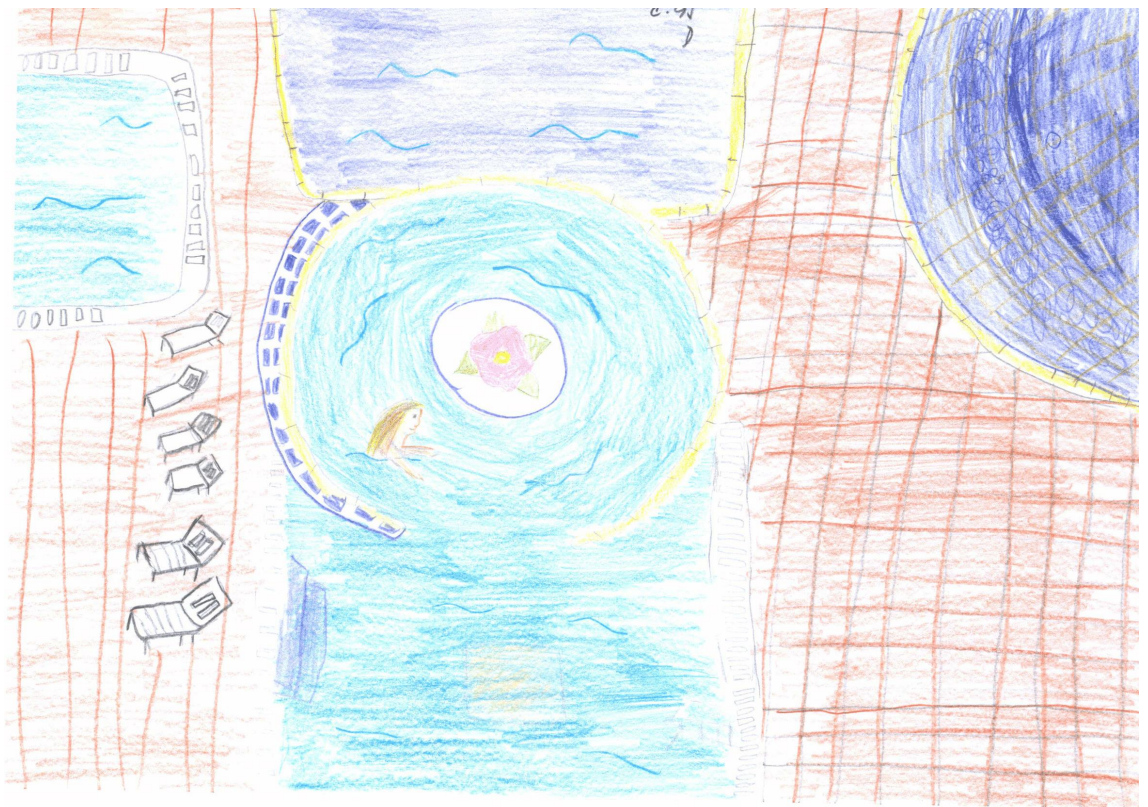


Obr. 9328





Obr. 94



Obr. 95