

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Markéta Peichlová

Metodická podpora kresby lidské postavy
na 1. stupni ZŠ v kontextu krizového období dětského
výtvarného projevu

Olomouc 2019

vedoucí práce: doc. Mgr. Petra Šobánková, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Metodická podpora kresby lidské postavy na 1. stupni ZŠ v kontextu krizového období dětského výtvarného projevu zpracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 17. dubna 2009

.....

Markéta Peichlová

Poděkování

Děkuji Mgr. Petře Šobáňové, vedoucí mé diplomové práce, za věnovaný čas, odborné vedení a podnětné připomínky. Poděkování patří také mé rodině a přátelům, kteří mě při psaní práce podporovali a povzbuzovali.

Obsah

Úvod	7
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Vývoj kresby lidské postavy před nástupem krizového období dětského výtvarného projevu	11
1. 1 Kresba lidské postavy v batolecím věku	12
1. 1. 1 Kresebné začátky důležité pro kresbu postavy	12
1. 1. 2 První ztvárnění kresby postavy	13
1. 1. 3 Přejít od nezáměrného k záměrnému ztvárnění kresby postavy	14
1. 2 Kresba lidské postavy v předškolním věku	16
1. 2. 1 Kresba postavy jako hlavonožec	16
1. 2. 2 Kresba postavy jako paňák	17
1. 2. 3 Kresba postavy a vztah k okolí	18
1. 2. 4 Další zvláštnosti kresby postavy u předškoláka	20
1. 2. 5 Kresba postavy jako způsob komunikace	21
1. 2. 6 Kresby postavy v symbolech	23
1. 2. 7 Postava jako obraz sama sebe	24
1. 2. 8 Kresba postavy v testu školní zralosti	25
1. 3 Kresba lidské postavy v mladším školním věku	26
1. 3. 1 Kresba postavy typická pro mladší školní věk	27
1. 3. 2 Fantazie vs realita v kresbě postavy	27
1. 3. 3 Kresba postavy v perspektivě	28
1. 3. 4 Rozeznání výtvarných typů kreslířů	29
1. 3. 5 Interpretace kresby postavy	30
1. 3. 6 Vliv školní docházky na kresbu postavy	31
1. 3. 7 Nástup tzv. krize dětského výtvarného projevu	32

2 Kresba lidské postavy v krizovém období dětského výtvarného projevu	33
2. 1 Vstup dítěte mladšího školního věku do období dospívání	33
2. 2 Krize z psychologického hlediska	34
2. 3 Utváření identity osobnosti v souvislosti s výtvarným projevem.....	36
2. 4 Kresebný projev v období krize dětského výtvarného projevu	40
2. 5 Přístupy k řešení krize dětského výtvarného projevu	42
2. 6 Vhodné výtvarné vedení žáků v krizi dětského výtvarného projevu.....	44
2. 6. 1 Motivace k tvorbě	44
2. 6. 2 Přístup učitele k žákům.....	45
2. 6. 3 Kresba jako způsob objevování	47
2. 6. 4 Vhodný postoj k hodnocení kreseb.....	49
2. 7 Učivo kresby lidské postavy	51
2. 7. 1 Kresba	51
2. 7. 2 Kresba lidské postavy	52
2. 7. 3 Kánony kresby lidské postavy	54
II DIDAKTICKÁ ČÁST	57
3 Výtvarný projekt Kresba lidské postavy.....	58
3. 1 Ukotvení výtvarného projektu vzhledem k RVP ZV	58
3. 2 Charakteristika výtvarného projektu.....	59
3. 3 Metodický materiál k vyvození učiva.....	60
3. 4 Přípravy na vyučovací hodinu	61
3. 4. 1 Příprava na vyučovací hodinu – úvod k výtvarnému projektu	64
3. 4. 2 Příprava na vyučovací hodinu – oko	67
3. 4. 3 Příprava na vyučovací hodinu – nos	70
3. 4. 4 Příprava na vyučovací hodinu – ústa	73
3. 4. 5 Příprava na vyučovací hodinu – hlava zepředu	76
3. 4. 6 Příprava na vyučovací hodinu – realistický portrét versus karikatura.....	79

3. 4. 7 Příprava na vyučovací hodinu – hlava z boku	82
3. 4. 8 Příprava na vyučovací hodinu – „napůl člověk, napůl zvíře“	85
3. 4. 9 Příprava na vyučovací hodinu – otisky do věčnosti	87
3. 4. 10 Příprava na vyučovací hodinu – ruce a nohy	89
3. 4. 11 Příprava na vyučovací hodinu – kánony kresby lidské postavy	91
3. 4. 12 Příprava na vyučovací hodinu – tělo zepředu.....	94
3. 4. 13 Příprava na vyučovací hodinu – pojetí krásy lidského těla	97
3. 4. 14 Příprava na vyučovací hodinu – tělo z boku.....	99
3. 4. 15 Příprava na vyučovací hodinu – výstava a závěr výtvarného projektu .	102
3. 5 Reflexe výtvarného projektu.....	105
Závěr	115
Seznam literatury	117
Seznam zkratk	121
Seznam příloh	122
Seznam obrázků.....	123
Zdroje obrázků.....	124
Přílohy.....	125
Anotace	167

Úvod

Kresba je obrovskou výzvou pro nás všechny. Otevírá nám svět poznání a fantazie stejně jako četba, hudba, dramatizace a další. Kresba lidské postavy je už od pradávna ve středu zájmu člověka a začínáme se jí věnovat už v raném dětství. Je do nás jakoby zakódována, vyskytuje se u lidského rodu bez výjimky. I přesto se v průběhu vývoje jedince objevuje něco, co nám ji bere. Tzv. krize dětského výtvarného projevu. Surově nastavuje svoji kritickou tvář, jen málokdo v ní obstojí.

Naší touhou je v ní žákům pomoci. Podat pomocnou ruku. Zprostředkovat ověřené postupy „jak na to“, obnovit jejich sebevědomí. Podchytit jejich potenciál. Nenechat je v krizi o samotě. Navést je na správnou cestu. Předat jim vše, co můžeme. Povzbudit k další tvorbě. A pak nechat ve svobodě v kresbě (ne)pokračovat. Protože v krizi svoboda není, tam se prověřuje jen síla momentálního prožitku.

Když jsem byla žačkou 1. stupně základní školy, objevila se ve mně touha naučit se kreslit lidskou postavu tak, jak ji kreslí zdatní umělci. Tak, jak člověk opravdu vypadá. Má touha ale nebyla naplněna. Říkala jsem si, že je asi pro mě ještě příliš brzy, těšila jsem se však, že nás to čeká na 2. stupni základní školy. Čekala jsem, ale ani tam nebyla kresba lidské postavy prioritou. Dva roky jsem navštěvovala základní uměleckou školu, kýženému učivu se ale výuka nevěnovala, proto jsem ze školy odešla. Nezoufala jsem, chystala jsem se na gymnázium, kde jsem si v rámci estetické výchovy zvolila studium výtvarné výchovy. Zjistila jsem však, že ani tam není toto učivo součástí vzdělávání. Na vysoké škole na tento druh vzdělání také nebyl prostor. Využila jsem tedy příležitosti věnovat se tomuto tématu při své diplomové práci. S vědomím, že vytvářím něco, co pro mě samotnou má velkou hodnotu, a výsledné dílo bude dále užitečné i pro mnohé další pedagogy na 1. stupni základních škol.

Krizové období dětského výtvarného projevu se obvykle řeší nasměrováním žáka jiným směrem, než je realistická kresba. Diplomová práce nemá být útokem na tento tradiční a jistě stále přínosný směr pedagogického uvažování, ale skromným pokusem o jeho doplnění v možnosti učit žáky kreslit lidskou postavu způsobem pro jejich věk srozumitelným a motivujícím. Předpokládáme totiž, že touha kreslit (nejen lidskou postavu) nezaniká v okamžiku krize, ale nadále v člověku přebývá, jen se ji naučíme neposlušovat. Když budeme

ale pozorní, snadno ji zaslechneme v mluvě ostatních. Pokud někdo kresbu agresivně odmítá a říká o sobě, že neumí kreslit, určitě z toho není šťastný. Když se někdo vztekle rozčiluje, k čemu vlastně potřebuje kreslit, není mu to jedno. Naše emoce nás prozrazují. Možná právě proto, že v sobě stále máme touhu kreslit – a lidská postava je toho nedílnou součástí – a naplňovat tak svoje vnitřní potřeby, nemůžeme o této své „slabosti“ v klidném rozpoložení hovořit. A naopak – lidé, kteří rádi kreslí, hovoří o vzácných chvílích, kdy se mohli v kresbě něčemu přiučit od zkušenějších, a o tom, jakou z toho měli radost. Proč tedy tuhle „výsadu“ neumožnit všem dětem bez rozdílu.

A přitom je to tak jednoduché. Nabídnout žákům pro ně vhodným způsobem „návod“, jak nakreslit lidskou postavu, a nejlépe tak, aby na daná pravidla přišli sami a měli z toho radost. Zprostředkovat jim informace a dovolit jim poznávat proporce lidského těla. Povzbuzovat je v neúnavném trénování kresby, oceňovat jejich snahu a pokroky. Stát při nich, když krize útočí. Vyzbrojit je, aby v ní obstáli. Nic víc, nic méně.

Samozřejmě naší snahou není z každého žáka udělat profesionálního umělce, ani po nich žádat přehnané výkony. Je také normální, když některé dítě v kresbě zálibu nevidí. Každý nechodí ve stopách Leonarda da Vinciho, někdo má blízko k jiným zájmům. Když se ale v hodinách hudební výchovy už od mladšího školního věku vyučuje rozsáhlá hudební teorie o notách, hudebních nástrojích, skladatelích a seznamu jejich skladeb, proč by žáci nemohli přijmout také výtvarnou teorii ve formě praktických poznatků, které jim pomohou v rozvoji jejich kresebných dovedností? Střídmě, ale přece.

Nechceme tímto tvrdit, že se kresba lidské postavy neučí na žádné základní škole. Jen konstatujeme, že tomu často nebývá zvykem. Možná je důvodem absence metodické podpory učitelů co se týče tohoto tématu, právě proto se jí chceme věnovat. Cílem diplomové práce je navrhnout a ověřit soubor metodických opatření, která proaktivně reagují na krizové období dětského výtvarného projevu. Záměrem autorky je navrhnout sadu vhodných metodických opatření, jež umožní dětem v krizovém období zvládnout kresbu lidské postavy a vyjadřovat se podle svých očekávání a potřeb.

Seznamme se také s dílčími cíli diplomové práce. Cílem teoretické části je popsat vývoj dětské kresby týkající se oblasti lidské postavy včetně tzv. krize dětského výtvarného projevu spojený s pohledem na psychické prožívání žáka a pedagogické přístupy vhodné v tomto období. Praktická část má za cíl vytvořit metodický materiál kresby lidské postavy a následně zhodnotit jeho realizaci v praxi. Materiál bude zpracován ve formě výtvarného projektu, jehož

součástí jsou podrobně zpracované přípravy na vyučovací hodiny, které mohou dále libovolně použít pedagogové výtvarné výchovy u žáků čtvrté nebo páté třídy základní školy. Bude vytvořen v návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v adekvátní formě pro danou věkovou skupinu dětí.

I TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce obsahuje penzum základních informací o kresbě dětí a následném vlivu tzv. krize dětského výtvarného projevu na ni, vše se zaměřením na kresbu lidské postavy. Vývoj dětské kresby, který předchází krizi dětského výtvarného projevu, je vhodné znát pro dobrou orientaci v kresebných výtvorech dětí a tím pro lepší pochopení úrovně jejich kognitivních schopností a rozpoznání psychické zralosti žáků. Je podkladem pro téma krizového období dětského výtvarného projevu, která je dále popsána v souvislosti s psychickým prožíváním žáků a současnými přístupy adekvátního pedagogického vedení žáků. Cílem je tedy popsat vývoj dětské kresby týkající se oblasti lidské postavy včetně tzv. krize dětského výtvarného projevu spojenou s pohledem na psychické prožívání žáka a pedagogické přístupy vhodné v tomto období.

1 Vývoj kresby lidské postavy před nástupem krizového období dětského výtvarného projevu

Kresba lidské postavy prochází u každého jedince určitým vývojem. Začíná už v batolecím věku, kdy rozeznáváme první pokusy o zachycení člověka, a v průběhu života se stále proměňuje a zdokonaluje. V daných věkových obdobích se u různých jedinců objevují shodné kresebné rysy, jejichž souhrn vytváří **stádia dětské kresby**. V diplomové práci se zaměříme pouze na vývoj kresby lidské postavy, popřípadě ještě zmíníme objekty s ní úzce související. Sledování jejího vývoje a zákonitostí nám tak pomůže odhalit a lépe pochopit kreslířovu situaci, která je klíčová pro jeho další vývoj. Když poznáme, jakými stádii kreslíř prošel a v kterém z nich se právě nachází, můžeme mu efektivně pomoci v jeho kreslířském rozvoji, zvláště pak v období tzv. krize výtvarného projevu.

Dříve než se začneme zabývat jednotlivými kresebnými stádii jedince, pozastavme se na chvíli nad otázkou výskytu a významu kresby lidské postavy v různých kulturách. Je zajímavé si uvědomit, že kresba postavy je důležitou **součástí kultur celého světa**, a to už od dávných dob. Mlčáková (2009, s. 12) uvádí, že stylizovaná kresba lidské postavy se objevuje v písmu starověkých států. Například klínové písmo v Mezopotámii zobrazovalo kresbu lidského těla a jeho částí, egyptské hieroglyfy obsahovaly i lidskou postavu stojící na hlavě, rané čínské písmo zahrnovalo také znaky s lidskou postavou.

Soukup (2014, s. 6-7) dokonce zmiňuje, že antropologičtí badatelé získali nejvíce kresebného materiálu právě na téma kresby lidské postavy. A zjistili, že ke změně ve způsobu kresby postavy dochází nejen z ontogenetických důvodů, ale i vlivem kultury. Proměny kresby člověka jsou intrakulturní povahy – děti z jedné kultury kreslí určitým stylem, který trvá danou dobu a časem se proměňuje. Odlišnost byla zkoumána mezikulturně (např. výskyt kresby z profilu nebo zepředu). V souvislosti s tím Soukup vidí také značný vliv školního vzdělávání na styl kresby lidské postavy, kde jsou žáci v kresbě vzděláváni (perspektiva ap.). Kresba dětí, které chodí do školy, se liší od negramotných jedinců. Děti, které vzdělání v kresbě nedostaly, podle Soukupa nedokáží správně interpretovat kresbu (nerozumí perspektivnímu zobrazení ap.). Cagnet (2013, s. 113-114) ještě poznamenává, že je jejich motivace vyjadřovat se pomocí kresby umocněna tím, zda je jejich okolí v činnosti podporuje, jestli se o jejich kresbu zajímají a společně o ní hovoří.

Soukup (2014, s. 4) pohlíží na kresbu také jako na nástroj k poznání druhých lidí, protože **zachycuje jejich kulturní prostředí**. A tak už od zámořských objevů v 16. století byly zaznamenávány rozdíly v kresbách mezi rasami a kulturou (nápadný odlišný vzhled, stavba těla, oděv atp.). To, že kresba není kulturně univerzální, ale odvíjí se od specifických dovedností dané kultury, zmiňuje i Bordwell (2007, s. 34). Podotýká také, že se jí ale můžeme v rámci konvencí jiné kultury snadno naučit.

Znalost kulturního kontextu je nezbytná při analýze kresby daného jedince. Kresba má ale tu výhodu, že při jejím použití ve výzkumu dochází k překonání kulturních a jazykových bariér (Soukup 2014, s. 12). Podívejme se nyní na konkrétní vývojová stádia kresby, a to se zretelem na vývoj kresby lidské postavy v kontextu našeho kulturního prostředí.

1. 1 Kresba lidské postavy v batolecím věku

Batolecí věk je definován obdobím **od jednoho do tří let věku** dítěte. Začíná prvními krůčky, pokračuje mnoha změnami v motorice a poznávacích procesech, končí dovršením třetího roku (Blatný 2016, s. 74). Jemná motorika zahrnuje obecně všechny pohyby rukou a nohou – úchop, pouštění a manipulace věcí. V batolecím věku se rychle zdokonaluje a dochází ke zjemňování vnímání, dítě rozlišuje i geometrické tvary. Začátkem batolecího období dítě mává tužkou a tluče s ní o stůl, po čase kreslí nahodilé a hrubé tahy, nerespektuje hranice papíru a přetahuje mimo něj (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 73).

1. 1. 1 Kresebné začátky důležité pro kresbu postavy

Je zajímavé sledovat, od jakých nepatrných kresebných pokusů nachází původ kresba postavy. Každý pokrok, kterým dítě v batolecím období projde, se zužitkuje dále v dalších stádiích. Podívejme se na začáteční pokusy kresby batolat, které tvoří východisko pro první kresbu postavy.

Uždil (2002, s. 14) sledoval **pohyb**, při kterém prvotní útvary batolete vznikají. Na začátku dítě kreslí ovály pomocí kývavého pohybu ramenního kloubu, později zapojí ramenní i zápěstní kloub a vytváří menší oblouky (tzv. „klubka“) a úsečky. Na to navazuje

dovednost nakreslit kříž, která dokazuje vědomou schopnost dítěte měnit směr čáry. Dítě kreslí tedy nejdříve jen jednotlivé body, klikaté čáry, „klubka“ a spirály, poté začne kreslit trojúhelník a čtverec se zakulacenými rohy. Thorová (2015, s. 370) dodává, že sledováním své činnosti dosahuje dítě pochopení souvislosti mezi pohybem ruky a čarou na papíře. Blatný (2016, s. 74) upozorňuje na to, že prvotní úchop batolat je bez zapojení palce, jedná se tedy o **tzv. ulnární úchop**. Později bývá zapojen palec a vyvíjí se jemný úchop. Postupně se naučí zacházet s tužkou a pastelkami.

Uždil (2002, s. 109-110) odpověděl na to, **čím a jak kreslit**. Za vhodné výtvarné prostředky označil křídu, uhl, tužku, pastelky, voskové pastely, fixy. Pro nejmenší děti se doporučuje používání měkkého a poddajného materiálu (vhodné jsou voskové pastelky), ale i tvrdé dřívko nebo rákosové pero. Naprosto nevhodné je pro své vlastnosti kovové pero a propisovací tužka. Inspirativní může být použití prstů. Papír může být balicí, rub lepenky a jakýkoli jiný. Nemusí být zcela bílý, výrazně barevný ale dítě mate (červený, oranžový). Měl by být savý, ne moc hladký. Vhodný je formát menší než A4, netypického tvaru (dlouhý, vysoký, čtvercový). Velký formát papíru se může využít na kolektivní práci dvou až tří dětí stejného věku.

1. 1. 2 První ztvárnění kresby postavy

Děti zaměřují kresbu na všechno, co je pro ně zajímavé, **hlavně na druhé lidi** (Vágnerová 2012, s. 188). Kresba lidské postavy tak probouzí zájem už v nejmenších dětech ve všech kulturách světa a zaujímá privilegované místo v jejich tvorbě (Cognet 2013, s. 113 – 114). Prochází u každého člověka typickým vývojem, který je determinován **rozvojem dětské psychiky** (Vágnerová 2012, s. 188). Dětská kresba se vyvíjí společně s vývojem jedince, každému věku odpovídá specifický způsob kresby a konkrétní stádia souvisí s vývojem jedincova intelektu a společné znaky jsou platné po celém světě (Davido 2008, s. 21.) Dítě poznává lidské tělo nejdříve pomocí doteku, pohybu a pocitové zkušenosti, až později podle zraku (Uždil 2002, s.22). Jeho ztvárnění kresbou začíná u dětí prvními neobratnými čarami, které se postupně zdokonalují a dítě tak získává větší vládu samo nad sebou. Platí, že co se dítě v kresbě naučí, je v následujícím stádiu zdokonaleno (Cognet 2013, s. 118).

Když rodiče umožní dítěti se výtvarně vyjadřovat už v období **před prvním rokem** života, kreslí dítě skvrny, můžeme mluvit o **tzv. období skvrn**. Jen málo rodičů je tomu však

nakloněno (Davido 2008, s. 21). Proto toto stádium nebývá obvykle zmiňováno. Skvrny, které dítě kreslí už před vstupem do batolecího období, neznázorňují lidskou postavu, z toho důvodu se jím nebudeme dále zabývat.

V našem kulturním prostředí je obvyklé, že batole poprvé kreslí tužkou už **po prvním roce**. Jeho radostnou senzomotorickou aktivitu nazýváme **experimentálním čáráním**. Nejde tu o zachycení skutečnosti (Thorová 2015, s. 369). Batole při kresbě ještě nepoužívá symboly, jedná se o tzv. presymbolickou fázi. Zajímá se víc o kresbu jako činnost než výsledek a dále se obrázkem nezabývá (Vágnerová 2012, s. 187). Jedná se tedy o čistě motorickou činnost. Charakteristická je její nekoordinovanost a bezplánovitost (Čačka 2000, s. 82).

Čmáranice vznikají všemi směry, dítě nezvedá tužku, tahy jsou neobratné. Stádium je velmi důležité, lze z něj už leccos poznat. Silné čáry po celé ploše papíru prozrazují identitu šťastného a spokojeného dítěte, nevyrovnané dítě rychle tužku odhodí a u kreslení nezůstane (Davido 2008, s. 22). Napodobování čar dospělých přichází až v roce a půl a jde o záměrnou činnost. Ve věku dvou let přihlíží dítě i ke směru čáry a napodobuje kruhové pohyby (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 73). Ještě se sice nejedná o kresbu postavy, jsou zde ale položeny základy pro její tvorbu.

Za **první stádium zobrazení lidské postavy** v kresbě je považována **uzavřená čára**, která odděluje postavu (uzavřený objekt) od jejího okolí. Batole vynaloží velkou míru soustředění při kreslení a následně cítí velkou radost z identifikace s izolovanou jednotkou, mluvíme o tzv. stádiu postava „já“. Následně je zapotřebí potvrzení ze strany dospělého – aby dospělý identifikoval tuto uzavřenou čáru jako postavu, dítě tím získává vědomí, že dokáže zobrazovat postavu a sám sebe. Schopnost nakreslit uzavřenou čáru má dítě **kolem dvou let** a končí kolem věku tří let (Cognet 2013, s. 118-119).

1. 1. 3 Přejchod od nezáměrného k záměrnému ztvárnění kresby postavy

Uždil (2002, s. 13) přichází s názorem, že začátky dětské kresby přichází stejně jako mluvená řeč ještě **dřív, než si ji dítě spojí s určitým významem**. Při její tvorbě dítě zažívá radost už v průběhu, dokonce větší než při pohledu na konečný výsledek. Říčan (2014, s. 129) poznamenává, že nevíme, kdy přesně si dítě uvědomí, že se dá kresbou zachytit realita. Když

si to ale uvědomí a zjistí, že to nedokáže uskutečnit, nijak se tím netrápí. **Čmárá a poté svoji kresbu pojmenuje**, někdy její označení ještě změní. Pojmenovává také jednotlivé části obličeje jako jsou oči, nos, pusa, klobouk – to je ale jen jeho vlastní komentář, na obrázku nic takového nenajdeme, alespoň tedy ne v rozpoznatelné formě. Uždil (2002, s. 18) také píše, že význam své kresbě dává dítě často až vlivem otázky dospělého. Když dítě hledá význam pro své náhodně vzniklé útvary, označuje je někdy i pomocí neurčitých částí přírody (tj. voda, sníh, noc, kamení). Přejít od čáranice k záměrnému vyobrazení lidské postavy probíhá pozvolna. A když už dítě ví, co chce nakreslit, stává se, že svoji **představu opustí a nahradí ji jinou**. Může, ale nemusí, to být také vinou neschopnosti ovládnout svůj grafický pohyb.

Ve věku od dvou do tří let dítě tedy pozoruje tvar čáranice a později jí vloží **symbolický význam** (Thorová 2015, s. 369). Tím nastává fáze přechodu na symbolickou úroveň, kdy dítě poznává, že čmáráním může vyjádřit realitu, stát se symbolem pro určitý objekt (ale ještě nejde o symbolické vyjádření). Kresbu dodatečně, sekundárně pojmenuje podle určitého typického znaku, který v obrazi nachází (Vágnerová 2012, s. 187). Název volí podle toho, co mu připomíná, a často názvy mění. Má potřebu kresbu komentovat a dožaduje se pozornosti. Postupně přichází okamžik, kdy i dospělý pozorovatel pozná v kresbě označovaný objekt. V rámci čmáranic vznikají první hlavonožci (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 14-15). Dítě napodobuje psaní dospělých a drží lépe tužku. Je tu patrný vývoj intelektu a záměr. (Davidová 2008, s. 22).

Fáze primárního symbolického vyjádření nastává, když dítě dokáže **s úmyslem nakreslit konkrétní objekt**. Teprve zde dohází k symbolickému vyjádření v kresbě. To, jestli se kresba podobá zobrazovanému objektu, závisí na mnoha schopnostech a dovednostech dítěte včetně jeho emočního stavu ap. Je spíše subjektivním vyjádřením názoru dítěte na daný předmět (Vágnerová 2012, s. 187). Kontrolované **záměrné čarání nastává mezi druhým a třetím rokem** kreslením dílčí čáry, vydělené z husté čáranice. Čáry klade vedle sebe vertikálně (dva roky) a později horizontálně (dva a půl roku); to nazýváme paralelismem. Prvními kresbami tak jsou často žebříky a sluníčka. Před dovršením tří let vznikají první obrázky, dítě vstupuje do ideografického stádia. (Thorová 2015, s. 372). Na konci tohoto období (tři roky) překreslí kruh na základě předlohy a křížek po předvedení. Tyto dovednosti jsou významné pro budoucí znázornění lidské postavy (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 73).

1. 2 Kresba lidské postavy v předškolním věku

Předškolní období v širším slova smyslu zahrnuje období od narození po vstup do školy, v užším slova smyslu období strávené v mateřské škole (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 87). Tradičně bývá pojato ve věku **tří až šesti let**, jeho konec je ale vždy ohraničen až nástupem do školy (Thorová 2015, s. 381). Dítě neprochází takovým množstvím změn jako v předchozím období, ale jeho schopnosti a povinnosti se dále rozvíjí a upevňují, děti jsou výtvarně zručnější (Blatný 2016, s. 78-79). Zručnost procvičuje hlavně při kresbě, projevuje zde rozvoj v rozumovém chápání jeho okolí (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 88).

1. 2. 1 Kresba postavy jako hlavonožec

Dětská kresba podává obraz o celkové úrovni vývoje dítěte, celé jeho osobnosti. Po třetím roce dítě postřehne souvislost mezi čarou a realitou (Čačka 2000, s. 82-83). Předškolní věk charakterizuje raná lineární dětská kresba, která se zaměřuje na zachycení hlavního obrysu objektu, detaily zobrazuje na základě subjektivní významnosti. Předškoláci přechází z kresby hlavonožce na postavu s trupem (Thorová 2015, s. 383).

Stadium hlavonožce jako první kresba, kterou můžeme označit za kresbu lidské postavy, přichází **ve třech letech dítěte** (Vágnerová 2012, s. 188). Dítě se ocitlo ve věku, kdy kreslení zvládá a kresba má už určitý obsah. Postava je zjednodušena na podobu kolečka, což značí **hlavu a trup současně**, kreslí v pohledu zepředu. (Davido 2008, s. 24). Zpočátku se pozornost dítěte zaměřuje hlavně na hlavu, zaznamenávají se **oči, ústa i nos**, až po delší době se kreslí uši. **Nohy** jsou připojeny přímo k hlavě, proto se stádium nazývá „hlavonožec“ (Uždil 2002, s. 24). Ty se k hlavě přidávají pomocí dvou čar, další dvě čárky značí **ruce**. (Davido 2008, s. 24). Ze začátku je zobrazení končetin jednodimenzionální, zobrazené jen čarami. Stadium hlavonožce trvá v řádu dnů až týdnů (Thorová 2015, s. 383).

Výtvarné zpracování hlavonožce vychází z poznání vlastního těla i pozorování druhých. Zaměřuje se na ztvárnění hlavy a detailů obličeje, protože ten je významný při každém sociálním kontaktu. Zobrazuje také nohy, protože si uvědomuje jejich úlohu ve vykonávání mnoha aktivit. Tím se dostáváme k myšlence, že **dítě kreslí to, co nejvíce považuje**

za podstatné. Dítě by dokázalo nakreslit tělo stejným způsobem jako hlavu, ale není pro ně podstatné, proto do kresby tohoto věku ještě nepatří (Vágnerová 2012, s. 188).

1. 2. 2 Kresba postavy jako paňák

Z hlavonožce vzniká paňák **přidáním trupu**, dalších částí lidského těla (ruce s prsty, vlasy), detailů obličeje (oči, uši, ústa, nos) a znaků pohlaví (vousy, sukně) (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 16 – 17). Dítě objevuje v kresbě trup mezi pátým a šestým rokem, znázorní ho dalším kolečkem. Kolem šestého roku je tělo úplné. Kreslí ho vždy zepředu (Davido 2008, s. 24). Dítě má předem danou představu, jeho motorická koordinace je pokročilejší. Proporce postavy jsou nahodilé. Před vstupem do školy je kresba ještě dokonalejší (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 88).

Trup je nejdříve menší než hlava, ale postupně se zvětšuje, někdy bývá trup nahrazen oblečením (př. kabát, košile). Ruce se přikreslují k trupu, nikoli už k hlavě. Na hlavě se objevují **vlasy**, trčící na všechny strany, jsou v účesu i kudrnaté (Uždil 2002, s. 22-25). Zpravidla ze začátku nelze poznat, o jaké pohlaví člověka se jedná (obraz postavy se hodí na obě pohlaví), později to lze díky dalším znakům (sukně, klobouk, nákupní taška). Právě proto, že se obraz člověka podobá spíše hadrové panence nebo loutce, využívá se název „paňák“ (Uždil 2002, s. 24).

Poprvé se v kresbě postavy projevuje osobitý styl dítěte. Dítě v kresbě reflektuje své zážitky, **detaily** přibývají. Lidská postava obsahuje **dvojrozměrné ztvárnění končetin**, krk ještě chybí. Hlava má tvar kruhu, trup oválu, kruhu, čtverce, obdélníků, trojúhelníku. Nohy jsou daleko od sebe, mezi pátým a šestým rokem se kreslí rozpažené ruce bez naznačení ramen. Napojování částí těla probíhá postupně, tzv. **segmentová technika** (Thorová 2015, s. 383).

Děti dávají důraz na detaily, které nerespektují jejich skutečnou podobnost (průhledné kresby, mnoho knoflíků aj.). Detaily jsou pro dítě důležité, protože dávají smysl tomu, že nakreslí postavě trup. Tento prelogický přístup označuje ztvárnění postavy čtyřletých až pětiletých kreslířů, jde o stadium subjektivně fantazijního zpracování. (Vágnerová 2012, s. 188). Velikost postav nám prozrazuje důležitost a význam, který osobám připisuje samotné dítě, mluvíme o tzv. **významové perspektivě**. Dítě přikresluje k osobě typické předměty, které

ji charakterizují (hřeben, deštník), také postavy typizuje (princezna, kosmonaut) a vyjadřuje psychický stav (smích, pláč) (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 16-17).

Když dítě potřebuje vyjádřit **pohyb** a vztahy mezi osobami, osoby k sobě přiblíží, nakloní nebo jinak seskupí (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 17). O pohybu postav nám může také napovědět blízkost postavy a věci (ruka a deštník znamená ruka držící deštník). Pokrčené končetiny se neobjevují, jsou pro dítě náročné a z jeho pohledu nedůležité. Brzy, kolem čtvrtého roku života, můžeme vidět vztažené paže (trhání ovoce, házení míče) (Uždil 2002, s. 27).

Profil člověka kreslí dítě ve chvíli, kdy chce znázornit pohyb. To u hlavonožců nelze, právě proto tento typ kresby mizí. Při konstrukci profilu se dítě neopírá o svou zrakovou zkušenost, ale pracuje s představivostí. Profil není symetrický, pro dítě je obtížný, časem se ale zautomatizuje a dítě už na něj nemusí vynaložit tolik úsilí. Může zde vznikat tzv. smíšený profil, kdy je postava nakreslena zčásti zepředu a zčásti ze strany (Uždil 2002, s. 29).

Stadium realistického zobrazení nastává na konci předškolního věku a je pro něj typické, že dítě kreslí více to, co opravdu vidí, a kresby jsou tak podobné skutečnosti (Vágnerová 2012, s. 189).

1. 2. 3 Kresba postavy a vztah k okolí

Dítě nekreslí vše, co kolem sebe vidí, ale spíše osoby a předměty trvalého významu. Středem jeho zájmu je však člověk a teprve potom všechno ostatní, říkáme tomu **antropocentrický přístup**. Teprve **po zobrazení člověka přichází na řadu i jeho prostředí** – dům, zahrada, strom, dopravní prostředky, zvířata, nábytek atp.. Dítě kreslí osoby a předměty izolovaně, nejčastějšími předměty ze všech jsou dům, auto, květina. Poté své představy spojuje a určuje tím jejich vztah nebo polohu, což ukazuje na vyšší duševní výkon dítěte (Uždil 2002, s.20). K vyobrazení prostoru kolem postavy používá dítě specifické prostředky, kterým je třeba dobře rozumět, abychom vnímali jeho kresbu v souvislostech.

Nahodilé čáranice perspektivu ještě nemají, později dítě považuje dolní okraj papíru za „zemi“, pak kreslí **základní čáru**. Když se mu množství osob a jiných objektů na základní čáru nevejdou, otáčí papírem a základní čára pokračuje z dalších stran papíru. Nebo vytvoří nad základní čárou jinou, rovnoběžnou linii. Tak vzniká obrazový plán, kde už je dostatek místa

na zobrazení všeho, co dítě chce kresbou vyjádřit (Uždil 2002, s. 44). Někdy kreslí děti čáru také u horního kraje výkresu (nebe), později naznačuje čarou skály a kopce (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 17-19).

Thorová (2015, s. 385) rozlišuje tři **stádia ztvárnění plochy**. První, difuzní stadium bývá mezi třemi a čtyřmi roky a objekty jsou položeny volně v prostoru. Druhé, stadium základní linie se objevuje okolo pěti let, předměty se řadí horizontálně. K propojení do kresebných celků dochází od pěti do šesti let, jedná se o stadium smysluplných celků. Uspořádání prostoru v kresbě podle Uždila (2002, s. 46) se vyvíjí na základě určitých úkolů, které si vyžadují jiný výtvarný přístup, nejde o ustálený vývoj od jednoho stupně k druhému. Dítě si na ně samo přijde, vždy ale s vůlí podat věci podle skutečnosti, ne přímým pozorováním ani paměti.

Obrácená perspektiva je jevem, při kterém se objekty blízko spodnímu okraji papíru kreslí menší (běžně tomu bývá naopak). Je to proto, že se autor ztotožnil s jednou z postav, nejde tedy o zobrazení „jeviště“, které se rozprostírá před divákem (Uždil 2002, s. 46). Tzv. okluze, překrývání předmětů, ještě není osvojena. Charakter kresby je rentgenový, transparentní. Dalším specifikem je výskyt nadměrného množství detailů (Thorová 2015, s. 385).

Mezi **prostředky vyjádření prostoru** patří stínování, plastická modelace, změna barevnosti (lesy v dálce změní zelenou barvu v modrou), perspektiva (sbíhání, klesání a stoupání úseček, horizont, úběžníky). Dítě však používá vlastní zvláštní prostředky. Plošné uspořádání objemu vyjadřuje spojení několika pohledů (nadhled, podhled aj.) v jeden celek (Uždil 2002, s. 39 – 43). Uplatňuje se i tzv. **vícepohledovost**, dítě kreslí například auto z více stran, stromy sklopené dolů kolem jezera ad. (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 17-19).

Dalším prostorovým řešením může být „**pohled z letadla**“, tedy pohled ze šikmého nadhledu. Tady se celá plocha papíru považuje za základnu, která není ohraničená žádným obzorem. To představuje vysoký stupeň prostorového zobrazování, jen málokdy se objevuje v předškolním věku. Při „**sklápění**“ je půdorys viděn v nadhledu a věci, které na něm stojí (jsou k němu kolmo), jsou sklopeny do půdorysu, př. křoví kolem rybníka, kruh dětí držících se za ruce ad. (Uždil 2002, s. 44-46).

Podle Jaromíra Uždila (2002, s. 52-53) se v dětské kresbě objevuje i čtvrtý rozměr – **čas**. Děti rády kreslí pohádky a zaznamenávají celý jejich děj, říkáme tomu výtvarné vyprávění. Několik významných okamžiků nebo jen několik postav a věcí, které děj symbolizují,

jsou obsaženy v jedné kresbě. Není pravidlem, že se děj „čte“ zleva doprava, obrázky mohou být umístěny nahodile. Snahu sjednotit v jedné obrazové ploše množinu důležitých situací daného děje nazýváme simultaneita. Nedvědová a Zatloukalová (2000, s. 17-19) dodávají, že při vývoji děje obrázku kreslí dítě obrázky do pásů nad sebe (pohádka).

1. 2. 4 Další zvláštnosti kresby postavy u předškoláka

Nedvědová a Zatloukalová (2000, s. 16-19) vymezují období od třetího do šestého roku dítěte, pro které je charakteristické, že si dítě uvědomuje okolní svět a pro jednotlivé věci si volí **grafické značky (zjednodušené podoby)**. Nezobrazuje to, co vidí, ale své představy, zájmy, prožitky. Kresebných znaků si děti nevytváří mnoho, ale často přetrvávají v dětském projevu mnoho let.

Někdy se projevuje **automatismus**, kdy dítě s radostí, že to umí, opakuje naučený znak, vznikají tak tzv. **nepravé ornamenty** (dům plný oken, oděv plný knoflíků). **R-princip** značí pravoúhlost objektů (komín kolmo ke střeše, kolmé větve ke stromu). Záliba v pravoúhlosti navazuje na potřebu rozlišit jeden směr od druhého (Uždil 2002, s. 54).

Rozvoj kresby lidské postavy může uspíšit snaha dítěte o věčnost, tedy snaha zachytit v kresbě skutečnost. Dítě kreslí to, co je pro lidskou postavu podstatné, podle své zkušenosti a vlastního zájmu. Dítě se tak neleká zobrazovat věci, jakoby byly průhledné, nezabývá se tím, jestli je možné je vidět. Říkáme, že má dar „**rentgenového vidění**“ (Uždil 2002, s. 43). Tomuto znaku říkáme **transparence** neboli průhlednost, což znamená průhledné vidění do vnitřku věcí, tj. zobrazení vnitřního objemu. Díky tomu na kresbě uvidíme miminko v břiše maminky, průhledný dům s nábytkem ap. (Uždil 2002, s. 35-54). Tento termín popisuje jev, kdy je zobrazen vnitřek objektu, i když by se měl na obrázku objevit jen jeho vnějšek. Tímto způsobem kreslí děti do sedmi až devíti let a vytrácí se se vstupem do školy (Davido 2008, s. 25).

Děti nejprve barvou kreslí tahy, až později vykreslují plochy. Volba barev je individuální, preferovány jsou ale teplé barvy (oranžová, červená, žlutá) v čistých sytých tónech, ale důležité jsou i kontrastní tmavé barvy (černá, modrá). Rády s barvami experimentují a poznávají jejich vlastnosti. Někdy děti nespojují barvu s určitou představou, tak vzniká fialový strom, červený potok atp. (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 19-20). Obvyčně

však bývá barva úzce spjata s představou určité věci (zelený strom). Tam, kde tento vztah není, se dítě pro barvu rozhoduje podle svých vlastních preferencí. **Barevná nadsázka** označuje použití barvy pro rozlišení věcí, jejich zvýraznění, upozornění na ně. Důležitou roli hraje emocionální vztah k objektům. V případě setkání dvou barev dochází k jejímu vystupňování. Pokud to není nutné, dítě používá jen určitý jeden tón barvy (Uždil 2002, s. 58-59). Výběrem barev a témat dítě ukazuje na svou skutečnou osobnost. Zdravé děti kreslí obvykle barevné a optimistické krajiny, u dětí se špatným zdravím se objevují zase mdlé a smutné barvy (Davidová 2008, s. 80-81).

Dětské myšlení v předškolním období je **antropomorfní**, což znamená polidšťování neživých objektů. Dítě tak věcem přisuzuje lidské city, např. sluníčko se stydí, a proto je schované za mraky, mráček pláče, když prší (Hříchová aj. 2000, s. 49). Vlivem televizních pořadů a obrázkových knih můžeme u dětí najít kresby pohádkových figurek jako je kačer, krtek nebo mravenec (Uždil 2002, s. 20).

1. 2. 5 Kresba postavy jako způsob komunikace

Uždil (2002, s. 16) zkoumal důvody, **proč dítě kreslí**. Prvním důvodem je podle něj samotná hra, která je ale specifická v tom, že na konci vzniká „trvalý“ produkt a výsledek nabádá k dalšímu pokračování. Dále může být kresba způsobem komunikace, obrázkovou řečí, pomocí níž dítě vyjadřuje své dojmy. Je možné chápání kresby jako formy autostylizace, promítnutí vlastního já do kresby, a projevem potřeby napodobovat již existující jevy. Říčan (2014, s. 129-130) je také toho názoru, že pro dítě je kreslení forma hry, kterou zároveň přirozeně komunikuje se svým okolím. Je to možnost zapojit svoji fantazii a pomocí kresby si splnit přání, které ve skutečnosti není možné naplnit, plní funkci náhražky přání. Dítě tak kreslí například samo sebe s tatínkem na lovu, oba kouří cigaretu a dítě má v kapse zápalky, zatímco jeho otec je mírumilovný muž bez záliby ve střelení puškou a nekuřák.

Dětská kresba spolu s fantazijními hrami podporuje **rozvoj kreativity** dítěte (Jucovičová a Žáčková 2014, s. 11). Ve výtvarném projevu předškolního dítěte nalezneme velkou míru fantazie a představivosti. Rodiče se často bojí, aby z jejich dítěte nevyrostl „lhář“, když si stále jen „vymýšlí“, ale to je jen projevem jeho fantazie, která je pro tento věk charakteristická, a když dítě násilně neutlumíme, může se z něj stát nadaný výtvarník

(Jucovičová a Žáčková 2014, s. 13). Dítě dává přednost výtvarným aktivitám spojeným s fantazií a kreslí své představy o světě, ne realitu. Jejich kresba se rychle vyvíjí, kreslí rády a často, jde o zlatý věk dětské kresby (Thorová 2015, s. 383).

Kresbu považuje Hříchová aj. (2000, s. 49) za zvláštní **způsob dětské řeči**. Davido (2008, s. 18 – 19) se také zamýšlí nad tím, že řeč je nejobvyklejším komunikačním prostředkem, ne vždy je pro nás však jednoduchá. V závislosti na různých faktorech ji nemusíme vždy dobře ovládat a i bohatá slovní zásoba nezajistí, že své myšlenky budeme moci dobře interpretovat. Při zkoumání dětské osobnosti bývá kreslení nejvhodnějším způsobem vyjadřování, kresbou lze druhému vyprávět beze slov. Dítě kresbou vyjadřuje své city, prožívání a pohled na své okolí. Můžeme z ní poznat příčiny chování dítěte a povahu vztahů mezi ním a druhými. Vágnerová (2012, s. 187) také považuje kresbu dítěte jako důležitý prostředek dítěte k vyjádření vlastního názoru na svět. Realita je zobrazena tak, jak ji dítě chápe, a má svoji symboliku.

Pomocí arteterapie můžeme na kresbu pohlížet jako na ukazatel psychomotorických možností kreslíře. Poznáváme povahové rysy autora, jeho hyperaktivitu, agresivitu i nízké sebevědomí, ale také intelekt a poruchy osobnosti. V kresbě lidské postavy pozorujeme její velikost, umístění, tvář, rysy, ruce, oblečení atd. (Šicková-Fabricei 2016, s. 171-173).

V kontextu diagnostiky arteterapie se lze setkat s výčty jednotlivých znaků kresby, které mohou odkazovat k různým významům. Dále budou uvedeny některé z nich, avšak s tím, že se jedná o vysoce individuální znaky, jejichž významy nelze považovat za univerzálně platné. Určité podoby postav **prozrazují, co dítě zajímá nebo co ho trápí**. Davido např. uvádí, že námořníka kreslí děti nespokojené a nešťastné. Námořník symbolizuje touhu uniknout z reality, vydat se na cestu, což svědčí o špatné adaptovatelnosti jedince a bývá to spojeno s delikvencí. Kovboj je už ze své podstaty agresivní postavou. Takový jedinec vyjadřuje revoltu a touží být velký, silný, snaží se zapůsobit. Policista je také typická agresivní postava, která se kreslí z profilu, má ostré a tvrdé rysy. Působí nesympaticky a můžeme tu vidět asociální tendence. Oblíbeným námětem zůstává klaun, do něhož dítě často projektuje samo sebe. Podle toho, jakou část těla dítě zvýrazní, lze poznat jeho problémovou oblast. Klaun také značí neschopnost adaptovat se na školní systém a sklon k depresím. Stařec se objevuje v kresbách asociálních a agresivních dětí, ukazuje se ním touha zbavit se nežádoucí osoby, protože postava vzhledem ke svému věku už nebude dlouho žít. Mohou se tu projevit agresivní city dcery ke svému otci. Zmrzačené postavy znevažují soka, nežádoucí postavu. Dítě je v tomto případě

agresivní, lhostejné nebo cítí vinu vůči dané osobě. Konflikt řeší tím, že danou oblast nezobrazí, často jde o rodinné konflikty (Davido 2008, s. 57-58).

Kresba lidské postavy se užívá také jako pomocná metoda **při diagnostice bolesti hlavy**, kdy dítě sděluje svůj prožitek bolesti hlavy prostřednictvím svého obrázku. To napomáhá analýze příznaků bolesti hlavy a behaviorálních změn. Diagnostika kresby probíhá před rozhovorem zjišťujícím problémy jedince, dítě má na kreslení dostatek času. Jeho úkolem je nakreslit samo sebe, když ho bolí hlava - místo bolesti, jak bolest cítí, další příznaky před nebo během bolesti. V případě výskytu více typů bolesti nakreslí dítě více obrázků. Přínos této metody spočívá také v dobrém kontaktu terapeuta a pacienta. Komplexní posouzení kresby bolesti poprvé publikoval Stafstrom a kol. v roce 2002 (Pejčochová et al. 2012, s. 166-169).

1. 2. 6 Kresby postavy v symbolech

Fáze primárního **symbolického vyjádření** nastává, když dítě dokáže s úmyslem nakreslit konkrétní objekt. To, jestli se kresba podobá zobrazovanému objektu, závisí na mnoha schopnostech a dovednostech dítěte včetně jeho emočního stavu ap. Je spíše subjektivním vyjádřením názoru dítěte na daný předmět (Vágnerová 2012, s. 187).

Postavu polidšťuje **obličej**. Ten má zejména u malých dětí velkou hlavu. Znázornění jeho částí může mít symbolickou hodnotu. Nos bývá falickým symbolem. Velké oči značí u děvčat svádění, pohled očí naznačuje stav jedince (uhranutí, hypnóza), obočí symboliku ještě více zvyrazňuje. Vlasy představují atribut pohlaví. Velké uši kreslí děti, které touží po vědění. Ústa ukazují na komunikaci, potravu a erotiku. Vyceněné zuby v otevřených ústech svědčí o agresivitě. Nakreslený jazyk naznačuje sexuální problémy. Silné rty se objevují často u smyslně založených osob. Napětí pak značí zavřená ústa se sevřenými rty. U malých dětí se vyskytují kulatá ústa. Brada se objevuje v pozdějším věku a zdůrazňuje v kresbě mužnost. Dobře propracovaná kresba rukou vyjadřuje sociabilitu. Pokud ruce chybí, nejsou vidět nebo jsou zmrzačené, ukazuje to na sexuální nebo sociální problémy (masturbace, delikvence). Odtážené paže od těla jsou opět příznačné pro sociabilitu, ochablé paže u těla vyjadřují pocit prohry. Nohy, které jsou ohnuté, bývají u dětí se sníženými fyzickými a psychickými schopnostmi. Prsa naznačují zájem dítěte o sexuální otázky (Davido 2008, s. 54-55).

Lidskou postavu kreslí dítě zpočátku **bez šatů**, někdy i bez trupu a nerozlišuje muže a ženu (Uždil 2002, s. 20). Prvním zobrazením trupu bývá čára s řadou knoflíků, které představují **oblečení** (Čačka 2000, s. 83). Do sedmi let je v pořádku, když dítě kreslí nahé postavy, od deseti let by ale postava měla být vždy oblečená. Nahota značí naivitu, nevinnost, čistotu a v negativní rovině ponížení. Dítě obléká postavu podle svého vkusu a tak, jak se mu zachce. Podle druhu oblečení lze postavu sociálně zařadit. Roztrhané šaty obléká dítě těm osobám, kterých si příliš neváží. Teplé šaty na postavě značí potřebu chránit se před citovým chladem. Postava tím o sobě říká, že citově strádá, necítí se milovaná a často je depresivní. V teplých šatech se pak „cítí“ chráněná. Doplnky jako kravata, dýmka, špičatý klobouk, cigareta, deštník, hůl apod. jsou falickými symboly. Nakreslení kapes a knoflíků zvyšuje hodnotu postav a jejich důležitost. Příliš velké množství ukazuje na pocit závislosti (Davido 2008, s. 56).

1. 2. 7 Postava jako obraz sama sebe

Symboliku nacházíme i v zobrazování postav. Když dítě kreslí pána, do kresby se promítá on sám a kreslí tím vždy samo sebe (Davido 2008, s. 53). Do kresby dítě **promítá samo sebe** v době, kdy je schopno vnímat své tělesné schéma (Davido 2008, s. 24 – 25). Odpovídá tomu stádium postava „se“, které je spojeno s uvědomováním sebe sama. V tomto stádiu o sobě dítě mluví pomocí zvrtných sloves, např. „cítím se“, „vidím se“, „hraji si“. Dítě ví, co dělá a co si myslí. Uvědomí si obraz svého těla, které se poté snaží přenést na papír. V této etapě nekreslí lidi ze svého okolí, ale v kresbě se odráží výhradně představa sama sebe. Etapa, kdy děti kreslí tzv. hlavonožce, je zahrnuta do první fáze tohoto stádia datované od tří do čtyř let, druhá fáze obohacená o trup postavy probíhá do zhruba pěti let (Cognet 2013, s. 120-122).

Dítě má v tomto věku **egocentrické myšlení**, vše, co vnímá, vnímá přes sebe a své zkušenosti (Jucovičová a Žáčková 2014, s. 15). V kresbě může projevit svou skutečnou osobnost, šikanované dítě si vymyslí „dvojníka“. Ten bývá často nakreslen mladší, než je dítě samo. Odpovídá tím na chování svých rodičů (podceňování) a projevuje tím touhu po lásce. Pokud je postava neúměrně velká, dítě se v **sebeprojekci** přečnuje a vidí se lépe v porovnání s ostatními lidmi. Nebo může být potřebou kompenzace a ukazuje na pocit méněcennosti. Hodně malou postavu většinou nakreslí stydlivé dítě a umístí ji někam do dolního rohu papíru

(Davido 2008, s. 79-82). Kognitivním egocentrismem se míní ztvárnění věcí, k nimž má dítě vřelý emoční vztah, jako hodně velké a barevné (Čačka 2000, s. 83). Také autoportrét je dobrá příprava k poznání vlastního „já“. Při jeho vytváření používá člověk dvě metody – spontánní (nevědomou) a reflexivní (vědomou). Dochází k syntéze vnitřních faktorů s vnějšími faktory (touhy, komplexy, názory jiných) (Davido 2008, s. 83).

1. 2. 8 Kresba postavy v testu školní zralosti

Svoboda aj. (2015, s. 626-627) definují, že: „*školní zralost je vymezována jako dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě schopno se zúčastnit školního vyučování.*“ Rozeznávají se tři hlediska školní zralosti: oblast rozumová, oblast citová a oblast sociální.

Předškolní věk obsahuje přípravu na psaní a to prostřednictvím kresby, grafomotorických cvičení a vybarvování. Když dítě pochopí strukturu daného tvaru, je schopno ho napodobit (Thorová 2015, s. 386). Tříleté dítě dokáže bezpečně překreslit čáry různého směru, kruh a křížek. Čtverec je schopno nakreslit v pěti letech, trojúhelník v šesti letech (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 88) a nakonec kosočtverec. S radostí kreslí také spirály, srdce a hvězdičky. Vybarvování tvarů je možné už bez většího přetahování. Pokud předškolák dovede nakreslit křížek a čtverec, může zkusit písmena a číslice. Vlivem nezralosti jejich percepčních schopností je kreslí často zrcadlově (Thorová 2015, s. 385-386). Před vstupem do školy je dítě schopno rozlišit části obrazce od celku. Patrné je to ve spontánní kresbě plné podrobnějších detailů, při napodobování písma atp. Tato schopnost je důležitá při skládání Kernova **testu školní zralosti**, u nás používaného v podobě Jiráskovy modifikace (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 113)

Kresba mužské postavy je důležitou součástí **Orientačního testu školní zralosti** od Jiráska, jde o tzv. Jiráskovu adaptaci Kernova testu. Co se týče Kernova testu, tak ten obsahuje čmárání, obkreslení jednoduché věty, nakreslení dětské postavy, obkreslení skupiny bodů a dvě úlohy simultánního postihování množství. Součástí Jiráskova testu je napodobení psacího písma, obkreslování bodů a kresba postavy. Jirásek hodnotí vývojová stádia dětské figurální kresby – hlavonožec, překonávání hlavonožce, primitivní analytická kresba, vyspělejší analytická kresba, syntetický (obrysový) způsob zobrazení mužské postavy (Svoboda aj. 2015, s. 626-627). Přihlíží se na formální zpracování (síla a jistota čáry, velikost kresby) a obsah (dvojdímenzionálnost, detaily, oblečení ap.) (Thorová 2015, s. 399). Při úkolu

je na dítě kladen nárok na volní úsilí a výdrž u dané činnosti. Známkování výkonu je ve škále nadprůměrný, průměrný, podprůměrný (Svoboda aj. 2015, s. 626-627). Regresivním vývojem rozumíme chování charakteristické pro mladší vývojové stádium, stagnující vývoj je označení pro nepostupující vývoj (Thorová 2015, s. 49).

Kutálková (2005, s. 124) upozorňuje na důležitost dostatečné zkušenosti s kresbou před **vstupem do školy**, protože kreslení dítě připravuje na budoucí psaní a eliminuje strach či napětí při psaní. Jucovičová a Žáčková (2014, s. 11) označuje **dnešní generaci** dětí jako „audiovizuální“, protože děti tráví hodně času u televize. Ke kresbě už nevyužívají jen papír, ale i tablety. I na nich procvičuje udržení pozornosti, prosorovou orientaci, pravolevou orientaci a vizuální diferenciaci. Má to ale i své nevýhody. Dítě při kreslení na počítači (tabletu) neuvolňuje ruku tak dobře, jako při běžném kreslení, a to má vliv na jeho budoucí psaní. Vedle omezeného rozvoje grafomotorických funkcí dochází i k úbytku pohybu, motorické koordinace, nedochází k propojení percepce a motoriky. Kutálková (2005, s. 126) povzbuzuje ve vytrvání v kresbě, pokud dítě kreslilo málo do pěti let věku. Doporučuje v tomto případě odložit grafomotorická cvičení a věnovat se jim až na jaře před zápisem dítěte do první třídy.

1. 3 Kresba lidské postavy v mladším školním věku

Mladší školní věk neboli střední dětství odpovídá období od dosáhnutí školní zralosti po nástup puberty (Thorová 2015, s. 402). Začíná tedy vstupem do školy ve věku šesti až sedmi let a končí při prvních známkách pohlavního dospívání provázeného psychickými změnami v rozmezí jedenácti až dvanácti let (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 120). Konkrétně členíme ještě na rané střední dětství od šesti do devíti let a pozdní střední dětství neboli prepubescenci datujeme od deseti do dvanácti let (Thorová 2015, s. 402). I když se jedná o klidnou vývojovou etapu, dochází tu k důležitým proměnám života dítěte. Dítě roste do výšky, vyvíjí se mozek, rozvíjí se hrubá i jemná motorika (Blatný 2016, s. 86). Zlepšená koordinace jemné motoriky ovlivňuje kreslení. V tomto období se proměňují pohyby ramenního a loketního kloubu na pohyby zápěstí a prstů (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 120).

1. 3. 1 Kresba postavy typická pro mladší školní věk

Vývoj kresby se v mladším školním věku zvolňuje, vylepšuje se technika a zobrazení reality. Středem zájmu je tedy zachycení skutečné podoby věcí, proto spontánní kresba klesá. Často se stává, že zamýšlená kresba neodpovídá představě dítěte. Vlivem školních grafomotorických cvičení se kresba stává pečlivější (Thorová 2015, s. 412). Rozšiřováním vědomostí dochází k zvýšení počtu znaků a vlastností v kresbě (Kolláriková 2010, s. 226).

Šestileté děti kreslí postavu po jednotlivých částech, které k sobě postupně připojují, říkáme tomu montovaná kresba. Postava je doplněna o uši, vlasy a další detaily oblečení, podle nichž se dá rozeznat pohlaví autora. Proporce, napojení částí těla, účes i oblečení se vylepšují v sedmi letech. Dítě už kreslí krk. Spojením krku, ramen a paží vzniká integrovaná kresba, která je obvyklá až pro osmý rok věku. Objevuje se častěji profil, i když někdy ještě s prvky pohledu zepředu. Nohy se sbíhají v rozkroku. Od devíti let se objevuje pohyb, od deseti let jsou postavy vytvářeny podle perspektivy a plastičnosti (Čačka 2000, s. 136-138). Nedokonalost provedení postavy v pohybu zapříčiňuje strnulý dojem z kresby. Chodidlo je větší než širší, i s prsty je dvojrozměrné (Thorová 2015, s. 412). Dítě si všímá anatomických zákonitostí člověka a své poznání převádí do kresby, v kresbě nalezneme ztvárněnou činnost, například práci rukou (postava něco nese) (Kolláriková 2010, s. 226).

Pozornost je v mladším školním věku nadále upřena na detaily (účesy, oblečení, doplňky). Ty nejsou nadměrně používány, sklony k přehánění zanikají, transparence se neobjevuje (Thorová 2015, s. 412). Postupem času se dále vyvíjí přidáním dalších doplňků a kresba se stane esteticky přitažlivější. Míra „vylepšení“ však závisí na individuálních potřebách dítěte (Cognet 2013, s. 122-123).

Mnohé ze zvláštností kresby lidské postavy přetrvávají z období předškolního roku a podléhají individuálnímu vývoji jedince. Znaky, kterými jsme se už zabývali, nebudeme dále rozebírat, ale popíšeme znaky nové, které jsou typické pro toto období.

1. 3. 2 Fantazie vs realita v kresbě postavy

Cognet (2013, s. 122-125) považuje kresbu dítěte mladšího školního věku za poslední stádium ve vývoji kresby lidské postavy a označuje ho jako **stádium „rozumu“**, protože dítě

kreslí obraz standardního tělesného já. Avšak kresba postavy je v tomto stádiu zvaná postava „avatar“. Pojem byl použit ve spojitosti s hráčem ve virtuálním světě – stejně i tady dítě **používá fantazii** při kresbě postavy a prostředí, ve kterém se postava nachází. V období postava „avatar“ nastává **antropomorfní přístup** dítěte k zobrazení objektů a zvířat. Nejde tu o další vývoj lidské postavy, ale o možnost zobrazení sebe nebo svých blízkých do kresby objektů a zvířat. Vznikají tak domy s lidským obličejem, kladivo s boulí „na hlavě“, lednička s mluvící bublinou atp.

Dětskou kresbou vládne imaginace, v průběhu věků se však **vliv fantazie stále více omezuje** (Čačka 2000, s. 119). Dítě mladšího školního věku už dokáže rozlišovat mezi fantazií a skutečností (Kolláriková 2010, s. 226). S rozvojem vnímání, paměti a pozorovacích schopností přichází změna ve výtvarném projevu dítěte (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 21). **Vizuální realismus** se objevuje mezi sedmým až dvanáctým rokem. Dítě se při něm snaží kreslit to, co vidí. Obrázek je objektivnější. Vlivem toho nastává zobrazení člověka z profilu, poté zobrazení prostoru (Davido 2008, s. 27). Lidskou postavu dítě více člení a zobrazuje ji více v pohybu a v různých situacích. Dítě už nekreslí spontánně a formou hry, ale jde o uvědomělejší výtvarnou činnost. I když se dítě snaží napodobit, co vidí, je stále ovlivněno kresebnými znaky a předchozím stylem tvorby. Dochází k experimentování s výtvarnými prostředky a ke kresbám se často připisují popisky (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 21).

1. 3. 3 Kresba postavy v perspektivě

Horizont se objevuje ve věku od šesti do sedmi let. Jde o čáru, která odděluje zemi a nebe a naznačuje nerovnosti terénu. V té době se také setkáváme s vyplněním prázdného prostoru tak, že působí jako reálný (Uždil 2002, s. 47-50). Děti vyplňují prostor začmáráním, vlnovkami a tečkami (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 17-19).

Sklápění dokládá fakt, že děti špatně rozeznávají, co je horizontální a vertikální. Proto dochází ke sklopení vertikály do horizontální roviny. Neuplatňuje se tak perspektiva a proporce, kresba neodpovídá skutečnosti. Autor zachycuje svůj vnitřní svět, vnější svět je založen na fantazii dítěte (Davido 2008, s. 26-27). Sklápění přichází v období předškolního věku a mizí až v průběhu mladšího školního věku.

Dítě je schopno vidět zkresleniny, vnímá tvar elipsy místo kruhu, že vzdálené věci jsou menší než blízké a že když změním svou polohu, změní se i úhel, pod kterým objekt pozorujeme. Dítě však odmítá zobrazovat tyto zkresleniny, teprve v šesti až sedmi letech na tyto jevy přistoupí. Perspektivě se musí naučit, nepřijde si na to sám, protože stále převládá snaha o zachycení jednoznačného tvaru tak, jak ho zná, ne jak vypadá (Uždil 2002, s. 51).

Od sedmi let děti zmenšují figury směrem k horní části výkresu (Nedvěďová a Zatloukalová 2000, s. 17-19). Dochází k tomu při zobrazení více čar, které vymezují „obrazové plány“. Při nakreslení dvou postav různé výšky může vzniknout dojem, že větší z nich je blíže a menší je dále. Pokud větší postava zakrývá část druhé postavy, je účinek ještě výraznější. Vzniká prostor. Překrývání tvarů u dětí mladšího školního věku značí vizuální vzpomínku nebo vliv knižních ilustrací (Uždil 2002, s. 39-50). Při vizualizaci prostoru tedy hraje roli rozmístění a velikost nakreslených postav.

1. 3. 4 Rozeznání výtvarných typů kreslířů

Uždil (2002, s. 61-62) rozlišuje **výtvarné typy kreslířů**, které ovlivňují obsahovou stránku kresby, tedy množství kresebných znaků a vztahů mezi nimi včetně způsobu ztvárnění. Můžeme mluvit o extrovertním typu a introvertním typu, ty mají ale i řadu podtypů. Obecně je více smíšených typů než těch čistých, někdy dochází k přechodu od jednoho typu k druhému.

Extrovertní typ se snaží vystihnout důležité i méně důležité části, ty méně důležité jakoby vypočítává – enumerativní typ. Později se tento typ snaží zachytit objektivní vzhled věcí, zachycuje proporce, prostor, barvy, plasticitu, osvětlení – objektivní typ. Extrovertně objektivní typ je specialistou na určitou věc, např. na techniku letadel (Uždil 2002, s. 61-62).

Introvertní typ, nazývaný také introvertně expresivní typ, je zaměřen na zážitek z kresby, emoce. Téma se opakuje zřídka, je neobvyklé a maximálně zosobněné. Popisování obrázku není vítáno, zobrazuje osobu kreslíře v určité situaci. Podtypem je vizuálně zabarvený typ, který se zaměřuje na zajímavé části objektu. Je založený na hmatu a používá barvu plošně, dál s ní nepracuje. Výběr barev je ale pečlivý (Uždil 2002, s. 61-62).

Identifikací výtvarného typu při kresbě postavy můžeme přispět k lepšímu pochopení žákovy činnosti a je pro nás snadnější vcítit se do něj. Když budeme chápat, proč žák pracuje určitým způsobem, můžeme ho dále výtvarně rozvíjet způsobem, který je pro něj přirozený.

1. 3. 5 Interpretace kresby postavy

Cognet (2013, s. 113) je přesvědčen, že autor do své kresby postavy **projektuje sám sebe**, i když si toho není vždy vědom. Kresba odhaluje stav duševního světa dítěte. Její analýza je ale obtížná a neobjektivní. Novák (2004, s. 18) upozorňuje, že interpretace dětské kresby by měla být **opatrná**, naše vnímání se často nemusí shodovat s vnímáním dítěte, které obrázek kreslilo. Liší se naše představy o důležitých znacích daného objektu i symbolika. Proto je důležité dbát na komentář samotného dítěte. Cognet (2013, s. 113) svou dlouholetou praxí diagnostiky kresby lidské postavy dokládá, že správným postupem lze rozeznat projevy úzkosti, deprese, psychické trauma, sexuální agrese.

Kresba je po celé dětství pro dítě přirozeným komunikačním prostředkem, díky němuž se symbolicky vyjadřuje o tom, co by samo nebylo schopno vyjádřit slovy (Čačka 2000, s. 83). Výtvarné vyjadřování dítěte mladšího školního věku je rozvinutější než v předchozích obdobích a obsahuje své specifické znaky, proto se o interpretaci kresby postavy zmiňujeme i v této kapitole.

Poprvé se tu projektuje osobnost a duševní stav dítěte do kresby postavy prostřednictvím zobrazeného prostředí i vztah dítěte k jeho okolí, ostatním lidem (Cognet 2013, s. 122-123). Dítě vyjadřuje **důležitost postavy pomocí velikosti**. Pro dítě nedůležité postavy jsou znázorněny malým vzrůstem, významné postavy bývají zpravidla velké. Do velikosti se může projektovat i přání dítěte „udělat někoho nevýznamným, bezcenným“ v jeho kresbě. Nebo může velikost postavy značit míru sebevědomí nakresleného člověka podle vlastního názoru dítěte. V autoportrétu tak můžeme podle malého vzrůstu poznat pocity méněcennosti dítěte, v případě vysoké postavy touhu po uplatnění (Novák 2004, s. 12).

Při pozorování kresby vlastní rodiny je důležité sledovat **pořadí nakreslených postav**, naznačuje to pozici daného člověka v rodině tak, jak ji vnímá kreslící. Pořadí postavy od postavy značící autora kresby má také svůj význam, významnější a přijatelnější postavy bývají autorovi blíže. Musíme ale vzít v úvahu i to, že introverti se kreslí na okraji kresby, extroverti ve středu společnosti. Také osoba zobrazená z profilu ukazuje na introverta, postava nakreslená zepředu zase na extroverta. Zobrazit osobu zezadu může znamenat negativní, až agresivní přístup jedince k danému člověku, otočit osobu na druhou stranu než ostatní může prozradit izolaci osoby v rodině nebo její nezájem o rodinu (Novák 2004, s. 12).

Psychika kreslíře se promítá i do **výrazu tváře jednotlivých postav** a zobrazení částí jejich těla. Novák (2004, s. 12-14) uvádí, že výraz tváře značí dominantní náladu zobrazované osoby. Velká hlava se spojuje s vyšším sebevědomím, tendencí kontrolovat druhé lidi a vitalitou. Vlasy naznačují také vitalitu jedince a erotické vlivy (v případě kudrnatých vlasů), hlava bez vlasů zase úzkost a potlačení erotických vlivů. Otevřené oči mají extrovertní osoby, zavřené mají introverti. Problém autora s nakreslenou osobou a ztrátu kontaktu s ní značí nenakreslené oči. Velkýmnosem autor prozrazuje opět velké sebevědomí, osoba bez nosu naopak uzavřenost osobnosti. Nápadné oči mohou znamenat vztahovačnost, domýšlivost, tajnůstkářství. Pokud autor nenakreslí osobě ruce, interpretace ústí do pocitů viny, problémů s druhými. Poloha rukou značí společenskou socializaci, ruce za zády znamenají odmítání kontaktu a odstup, překřížené ruce symbolizují také odstup nebo obranu, štít. Postavení nohou souvisí se sebejistotou nebo naopak nejistotou.

Pokud dítě kreslí postavy stejným způsobem, Novák (2004, s. 12) si to vysvětluje nedostatečnou kreslířskou dovedností, neochotou spolupracovat se zadavatelem kresby nebo snahu být nestranný vůči zobrazovaným osobám. V případě nápadné podobnosti dvou postav může jít o snahu identifikovat se s druhým jedincem (př. syn se svým otcem).

Do deseti let používá dítě spontánní kreativitu k vyjádření svých **nevyřčených tužeb nebo řešení problémů** (Čačka 2000, s. 129). Opravy a gumování v kresbě mohou ukázat na konflikt s danou osobou nebo vlastní pocit úzkosti a nejistoty. Děti, které se cítí dobře, mění při kresbě více barev než ti, kteří nejsou dobře adaptováni. Extroverti používají více barev a převážně teplé odstíny, introverti zase méně s použitím chladných barev. Děti s nepříznivým zdravotním stavem (fyzickým i psychickým) volí často fialovou, šedou a černou barvu (Novák 2004, s. 14-15).

1. 3. 6 Vliv školní docházky na kresbu postavy

Ve škole pozorujeme i vliv písma projevující se řazením objektů vedle sebe (Čačka 2000, s. 136), zakulacováním hran, přecházením z jednoho tvaru do druhého a nakláněním kresby ve směru písma, souhrn těchto znaků nazýváme **grafoidismus**. Důležitými principy v dětské kresbě jsou rytmus, opakování a symetrie, které zabezpečují harmonické působení kresby (Uždil 2002, s. 54)

Davidov (2008, s. 18) říká, že dítě má ve škole omezené množství příležitostí vyjadřovat se kresbou, proto kreslí pořád stejné náměty (vojáčky, lodě, domy) a používá stejné barvy. Snaží se o realismus, aby získalo dobrou známku, kresby tak postrádají originalitu. Kreativita je ve škole potlačována, je ale žádoucí, aby byl počet volných témat přibližně stejný s počtem zadávaných témat. Užitek zadávaných témat je rozvoj logického myšlení a pozorování, volné téma přivádí k vnímavosti a vyváženosti. Čačka (2000, s. 138) také podotýká, že děti kreslí rády z paměti a ne podle předlohy, protože kresbou druhým vypravují a nechtějí jen zobrazovat realitu.

Nedvědová a Zatloukalová (2000, s. 20-21) jsou toho názoru, že bychom dětskou kresbu **neměli opravovat**. Překreslování dítě vnímá jako podceňování a výtvarný projev se tím brzdí. Stejně tak i přehnaná chvála jej brzdí. Dítě potřebuje pomoc jen v nezbytných věcech jako je příprava a úklid. V průběhu je dobré dítě povzbuzovat a motivovat, aby se na práci dobře soustředilo.

Uždil (2002, s. 84) píše, že pokud sami kreslíme, dítě nás obdivuje a snaží se nás **napodobit**. Pokud ale začne jen napodobovat „dokonalejší“ kresby, které nejsou založené na vlastní zkušenosti (pozorování), výsledek je bezcenný. Nechat se inspirovat dílem umělce není špatným krokem, když to vede k vlastnímu rozvoji výtvarného projevu. Kutálková (2005, s. 125) vidí důležitost v tom, **navést děti k pozorování základních poznávacích znaků** toho, co chtějí kreslit, a pokusit se je zobrazit. Tím se zvýší výpovědní hodnota jejich kresby.

1. 3. 7 Nástup tzv. krize dětského výtvarného projevu

Spontánní vývoj kresby končí u dívek v deseti letech a u chlapců ve dvanácti letech, později se kreslení zlepšuje za pomoci výtvarné techniky. Zlepšení kresby postavy není bez tréninku možné. Často se dítě uchýlí k schematickému piktogramu. To bývá jeho strategií ve strachu ze selhání (Thorová 2015, s. 412). Děti se v té době zaměřují na rozumové poznání a verbální komunikaci, fantazijní expresivní vyjadřování ustupuje. Na prahu dospívání jsou výtvarné práce považovány za banální (Čačka 2000, s. 119). Nástupem dítěte do puberty dítě už nemá potřebu zobrazovat situace (Cognet 2013, s. 122-123). V tomto období, které stále spadá do mladšího školního věku, začíná tzv. krize dětského výtvarného projevu, kterou se budeme detailněji zabývat v následující kapitole.

2 Kresba lidské postavy v krizovém období dětského výtvarného projevu

Jak už jsme řekli, krizové období dětského výtvarného projevu nastupuje v období mladšího školního věku. Do té doby probíhá společný vývoj dětské kresby, který má svá stádia s typickými rysy tvorby. Dítě ještě obvykle kreslí rádo a kreslení je jednou z jeho nejfrekventovanějších činností. Kresba lidské postavy dominuje mezi všemi ostatními motivy a její diagnostika nám může pomoci lépe nahlédnout do psychického prožívání dítěte. Na konci mladšího školního věku však nastává zlom, dítě svoji kresbu více srovnává s kresbami svého okolí a dochází k názoru, že nedokáže kresbou vyjádřit svůj záměr. Od tohoto okamžiku si jedinec volí jednu ze dvou cest – první cesta vede k trpělivému objevování a procvičování kresby, druhá cesta vede k rezignaci, která může být jen dočasnou nebo trvalou volbou dotyčného. Toto období je tedy klíčové v otázce dalšího kresebného vývoje, proto by se jím měl učitel na prvním stupni základní školy obzvláště zabývat a snažit se o dobré výtvarné vedení svých svěřenců. Vstupme tedy důkladněji do problematiky krizového období dětského výtvarného projevu, poznejme jeho důležité aspekty a seznámme se s různými názory odborníků na řešení této krize. Vzhledem k pojetí diplomové práce se zaměříme především na oblast kresby lidské postavy.

2.1 Vstup dítěte mladšího školního věku do období dospívání

Mladší školní věk zahrnuje jak období dětství, tak i začínající období dospívání. Žáci prochází během prvního stupně základní školy určitými psychickými změnami, které ovlivňují jejich vnitřní prožívání i vnější reakce. V následujících odstavcích si blíže popíšeme období dospívání a jeho průvodní rysy. Pochopení vnitřního prožívání žáků v tomto období je klíčové, protože právě v této době žáci vstupují do tzv. krize dětského výtvarného projevu.

Slovo **adolescence** pochází z latinského výrazu *adolescens* = dospívající, mladý. Pojem označuje období, ve kterém se z dítěte stává dospělý člověk. Může být také označováno za období pozdního dětství (Thorová 2015, s. 414). Adolescenci můžeme dále členit na následující dvě stádia, která na sebe navazují.

Pubescence (raná adolescence) nastává s počátkem biologického zrání organismu a končí dosažením plodnosti jedince. Tělesné zrání řídí pohlavní hormony, které tělo začíná tvořit začátkem preadolescence. Psychickými změnami v tomto období jsou nové pudové tendence, emoční labilita a dosažení vrcholu rozvoje abstraktního myšlení. Prvního stupně základní školy se týká jen fáze **prepuberty**, pro kterou jsou charakteristické první známky pohlavního dospívání a urychlení růstu. U dívek je konec pubescence spojen s menstruací, u chlapců s nočními polucemi (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 142). Přichází ve věku deseti až dvanácti let (Čačka 2000, s. 107), ale její počátek je u každého jedince zcela individuální, u dívek tomu bývá o dva roky dříve než u chlapců. K biologické plodnosti, a tedy ke konci tohoto období, dochází ve starším školním věku, tj. druhý stupeň základní školy (Blatný 2016, s. 100).

Druhé období, **pozdní adolescence**, spadá do období studia na střední škole (Blatný 2016, s. 100). Protože toto období nespadá do oblasti přímého zájmu diplomové práce, nebudeme se jeho charakteristickými rysy více zabývat.

Tzv. krize dětského výtvarného projevu se tedy objevuje v době, kdy žák prochází náročným obdobím rané adolescence. Jeho vnitřní prožívání je už ovlivněno hormony, projevují se i známky emoční lability. Myšlení se postupně proměňuje a zdokonaluje, žák je schopen abstraktního myšlení. Vlivem těchto jevů je jeho vlastní hodnocení výtvarného projevu kritičtější a nastává vnitřní boj o zachování výtvarných aktivit do budoucna. Podívejme se nyní blíže na krizi jako psychologický pojem, který nám může v souvislosti s krizí dětského výtvarného projevu pomoci blíže osvětlit, čemu žáci ve svém prožívání čelí.

2. 2 Krize z psychologického hlediska

Helus (2009, s. 199-200) nazývá vývojová období s rizikem zvýšeného množství zátěže, které jedinec nedokáže zvládnout, **krizová období**. Výskyt těchto období není nutný, ale pravděpodobný. Čačka (2000, s. 17) tyto období pojmenovává kritická období (také nazýváno „senzitivní období“ nebo „citlivá období“) ve vývoji lidské psychiky. V této době dochází ke zvýšené vnímavosti vnějších podnětů a snadnějšímu rozvoji kompetencí. V daném časovém období je jedinec disponován k rozvoji svých kompetencí nezbytných pro další vývojová stádia. Objevuje se senzitivnost k určitým jevům, které jsou v jiném věkovém období

přehlíženy. Helus (2009, s. 100) dodává, že změny, kterými dítě v tomto období prochází, proměňují jeho prožívání a vztahy s lidmi.

Když se člověk dostane do stavu nejistoty a tenze kvůli vnitřnímu problému, který je typický pro jeho daný věk, pak tomu říkáme **vývojová krize**. Jedinec hledá způsob, jak se s ní vyrovnat, nedokáže pokračovat v činnosti ani pokročit do vyššího stádia (Thorová 2015, s. 37). O krizi ve vývoji jedince můžeme hovořit jako o období „bouřlivější přestavby“, kdy dochází k vývojovým zvratům a skokům. Jedinec je v tomto období nadměru citlivý a zranitelný. Je také schopen životních změn, které určí jeho další směřování. Toto období je tedy pro nás nejdůležitějším, dochází tu k rozhodnutí, které ovlivní další vývoj člověka v lepším nebo horším směru. Je to stav, kdy není možné zůstat na stejném místě, to staré končí a nové stojí neprobádané před námi. Stačí vykročit (Říčan 2014, s. 46-47).

Thorová (2015, s. 37) používá pojem tranzitorní (přechodová) krize, která se objevuje v určitém věku (př. puberta) nebo při určité události (př. narození dítěte). Podtypem je **krize pubertální** (dospívání, identity), která reaguje na potřebu větší autonomie, člověk je samostatný a přijímá novou roli ve společnosti. Konflikt spočívá v touze osamostatnit se a současné závislosti na podpoře rodičů. Týká se věku dvanácti až čtrnácti let. Helus (2009, s. 100) toto období v životě člověka nazývá krizové dětství a datuje ho mezi jedenácti až patnácti lety věku.

Tzv. Krize dětského výtvarného projevu se tedy objevuje v krizovém období kresby, které obvykle spadá do čtvrté a páté třídy na prvním stupni základní školy. Tím, že se krizové období výtvarného projevu objevuje v určitém věku, můžeme ji také nazvat krizí vývojovou, za předpokladu, že vývoj se týká výtvarného projevu žáka. Vnitřní prožívání je pak značně ovlivňováno krizí pubertální, protože psychická (ne)pohoda je úzce spojena s vlastní tvorbou.

Thorová (2015, s. 36) rozlišuje dále **čtyři fáze krize**. Dezintegrační fáze je spojena s tím, že člověk není schopen přijmout změny, které nová situace přináší. Cítí tenzi, nepokoj, je nespokojený a labilní ve svých emocích. Maladaptivní reaktivita je označení pro stav popírání problému (obranný mechanismus), nevhodné a nefunkční chování (závislosti, deprese), reakce emocí, špatné mezilidské vztahy. Dále přichází nalezení příčiny krize, její pozitivní stránky a samotné přijetí situace s hledáním řešení, mluvíme o fázi adaptivního chování. Krizi uzavírá integrační fáze, při které nastává změna hodnot, přizpůsobení se situaci a zaměření se na vzešlá pozitiva, sebevědomí je zvýšeno.

Zkusme nalézt podobnost s jednotlivými fázemi krize a tzv. krizí dětského výtvarného projevu. Dezintegrační fáze by se projevovala v projevech vnitřní tenze a neklidu, když žák není schopen přijmout fakt, že jeho výtvarný projev neodpovídá zamýšlenému záměru. Jednoduše nedokáže nakreslit, co sám chce, a to ho nenechává klidným. Reakce formou popírání potřeby výtvarně se vyjadřovat, kterou doprovází pozorovatelná nejistota a nepokoj, je označována za maladaptivní reaktivitu. Za příklad uveďme jednotlivce, kteří tvrdí, že kreslit neumí a ani to k životu nepotřebují, z jejich vyjádření je ale poznat neverbalizovanou nejistota a ukřivděnost. Nalezení příčiny je individuálním výsledkem identifikace vzniku kreslířské krize, v případě poučení se a vzchopení se dochází k jejímu řešení a opětovné motivaci kreslit.

Thorová (2015, s. 37) používá pojem **tvůrčí krize**, kterou popisuje jako nenaplnění kreativního potenciálu, nedostatečnou inspiraci a tvůrčí neschopnost. Tento pojem můžeme vnímat v souvislosti s krizí dětského výtvarného projevu jako jednu z možných krizí osobnosti během jejího životního vývoje. Výsledek tvůrčí krize tedy ovlivňuje další vývoj žákovy osobnosti.

Je zřejmé, že tzv. krize dětského výtvarného projevu je obvyklou součástí výtvarného snažení žáků mladšího školního věku. Říčan (2014, s. 46) ale říká, že: „*krize znamená hrozbu, riziko i příležitost.*“ Proto neberme krizi jen jako negativní pojem, i když při jejím prožívání v jakékoli oblasti nevidíme hned pozitivní stránku věci. Krize ve výtvarném projevu hrozí zánikem výtvarných aktivit žáka, rizikem jejich rychlého úbytku, ale také nastává příležitost vytěžit z krize mnohem více, než čekáme. Žák, který se krizí nenechá porazit, ale naopak aktivně nalézá jiné způsoby výtvarného vyjádření nebo se rozhodne učit se od zkušenějších kreslířů a zdokonalovat své kreslířské dovednosti, překročí pomyslnou překážku, kterou se tato krize může zdát. Její překonání žákovi nabízí obrovskou radost ze sebe sama, ze své tvorby. Výtvarná tvorba zůstává nadále aktivitou žáka, její důležitost může i vzrůstat, je součástí vnímání jeho vlastní identity.

2. 3 Utváření identity osobnosti v souvislosti s výtvarným projevem

Helus (2009, s. 103) uvádí, že: „*osobnost je to, čím se člověk liší od druhých lidí.*“ Podle jeho definice je tedy důležité to, co je na člověku individuální a jedinečné, čím vyjadřuje

své nezastupitelné sebevyhranění a sebevyjádření. V následujících odstavcích popíšeme proces hledání identity i stav krize identity, vše v souvislosti s krizí týkající se výtvarného vyjadřování.

Dětství a mládí je období bohaté na potenciality (Helus 2009, s. 173). Vývoj jedince je determinován dvěma aspekty. Pokud adolescent hledá svoji identitu, můžeme mluvit o **identitním úsilí**. Identitní událostí či závazkem rozumíme snahu adolescenta nacházet se v situaci prověřující jeho identitu. Podle snahy o identitní úsilí a identitní události rozeznáváme čtyři způsoby řešení identity. Když jsou oba aspekty splněny, dochází k dosažení identity, při nesplnění obou z nich nastává identitní difuze či rozptýlenost. V případě navození jen identitní události mluvíme o identitní rezignaci, jen identitní úsilí přivádí k identitnímu odkladu (Marcius in Helus 2009, s. 186-187).

Identitní úsilí v kresbě představuje píle a vytrvalost v této činnosti. Pro to je ale nezbytné záměrně se kresbě věnovat, vytvářet tak prostor identitní události, ve které je identita kreslíře ověřována a budována. Jedno bez druhého nepřinese tížené ovoce. Aby jedinec nedošel k úplnému opuštění kreslířského snažení a kreslířských aktivit, popřípadě ke kreslířským činnostem bez úsilí nebo naopak k odkladu těchto činností s vizí budoucího snažení, je potřeba skloubit usilovnost s aktivností. V takovém případě přichází vytožené nalezení kreslířské identity, která je pramenem velké radosti z kresby.

Mladí lidé dnes registrují velké množství vlastních možností, často ale nejsou stáli ve svých rozhodnutích a své zaměření mění, protože si nechtějí zavírat dveře k jiným lákavým alternativám. Časem se může identitní úsilí stát příliš abstraktním a nastává hluboká **identitní krize** (Marcius in Helus 2009, s. 187). Krize identity přicházejí u každého člověka několikrát za život a způsobují problémy v rozvoji osobnosti. Zkoušky, kterými jedinec prochází, jsou cestou realizace identity. Je však nutné řešit je a mít v sobě novou vizi, při podlehnutí krizi a vzdání se veškerého úsilí ji překonat, v opačném případě dochází k selhání důležité oblasti života (Helus 2009, s. 187). A tak člověk, pro kterého je kresebné vyjádření důležité a přináší mu radost, zůstává nespokojený, dokud tuto svou krizi nepřekoná a nenaplní svůj potenciál.

Rozvoj sama sebe spočívá v práci na sobě, překonávání pochyb o sobě samém tím, že si dáme za cíl proměnit se k žádoucímu obrazu. Pokud v této činnosti polevíme, dochází ke stagnaci ohrožující naše osobnostní kvality (Helus 2009, s. 174). Výtvarná činnost poskytuje člověku možnost uvědomit si sebe sama z neurčitosti, najít svoji psychickou rovnováhu a oporu na jeho životní cestě. Otevřený člověk se zájmem k tvorbě dospěje k autentickému obrazu sama sebe. Ponoření do své tvorby mu přináší neobyčejné uspokojení. Platí, že čím silněji a osobitěji

se pojí s námětem, tím je výsledek srozumitelnější. V případě doprovodného rozhovoru svůj prožitek vyjadřuje za pomoci silných citů (Roeselová 2000, s. 150).

Když připustíme, že se jedinec může ocitnout v krizi identity, nesmíme také opomenout, že je také vybaven k tomu, aby krizi překonal. Helus (2009, s. 104-105) vypočítává **osobnostní kvality** jedince, mezi něž v souvislosti s kresebným vývojem můžeme zmínit zaměřenost čili usilování a vytyčování cíle, o který se snaží. Dále potencialitu, která dává jedinci možnost se dále vyvíjet a dokázat víc, než čeho je právě teď schopen. Sebepojetím nazýváme zabývání se sám sebou a svou identitou, seberealizací. A nakonec autoregulaci čili schopnost sebeovládání a sebeřízení.

Osobnostní kvality jedince jsou ovlivňovány dalšími faktory. Stehlíková Babyrádová (2016, s. 91) upozorňuje na to, že kreativita stojí a padá na míře našeho **sebevědomí**. Její podmínkou je totiž schopnost nebát se chybovat. Tuto schopnost jedinec získává v průběhu celého života, zvláště pak v dětství a dospívání. Dospělý jedinec má už své pevné myšlenkové stereotypy, které se těžko přeučují. Dacey – Lennon in Podlipský aj. (2017, s. 40) si všímá vlastností, které se obvykle objevují u **tvůrčivých osobností**. Takoví jedinci disponují duševním zdravím, jsou otevření ke změnám a ochotní riskovat, dávají přednost zmatku. Úkol řeší svobodně a bez svázanosti striktního dodržování pravidel, neohlíží se jen na danou funkci předmětu. Jsou trpěliví a vytrvalí. Oprošťují se od společenských rolí, jsou odvážní a dokáží se dobře ovládat, efektivně řeší nejednoznačné situace.

Stehlíková Babyrádová (2004, s. 20-23) píše, že člověk je v období dětství, dospívání a dospělosti na pomezí **socializace a individualizace**. Pomocí umění je v něm vyvolána řada otázek, mnoho z nich se týká hledání identity člověka. Člověku se uměleckou činností nabízí originální cesta k hledání vlastní identity se světem. Cesta, která se nedá srovnat s pouhým shromažďováním vědomostí. Stehlíková Babyrádová také říká, že umění navádí člověka mimo jiné také k přemýšlení nad různými cestami, které vedou k pochopení sociálních rolí.

Žák mladšího školního věku směřuje postupně k dospívání a dospělosti, k svébytné nezávislosti a k sebepojetí a autentickému sebevyjádření. K tomu patří hledání, zkoušení a prosazování sebe sama. Uvědomuje si, co dokáže a co nedokáže, co si o něm myslí druzí a co on sám, co má se sebou dál dělat. Někdy je v těchto snahách úspěšný, jindy dochází k nezdarům, omylům a krizím. Jak se s tím vypořádá, závisí hlavně na podpoře svého okolí (Helus 2009, s. 112). Dospívající promítá do výtvarného projevu jejich **kritický pohled na svět**, zaměřenost na sama sebe, seberealizace a konfrontace s okolím. Nadměrná kritika

směřuje jak ke svému okolí, tak k sobě samému. Dospívající člověk má sklon k radikálnímu jednání a zamítnutí kompromisů. Jen stěží přijímá autoritu a kritiku okolí. Dochází k zásadní změně identity člověka. (Stehlíková Babyrádová 2014, s. 68-73).

V období adolescence spatřujeme mnohé psychické změny, dochází k rozvoji kognitivních schopností a k vzniku nového uvažování. Prožívání adolescenta je **emočně nestabilní** a sebeovládání je problémové. Jeho sebeúcta kolísá, jedinec nerozumí sobě samému, pracuje na své nové identitě (Blatný 2016, s. 100). Výtvarná tvorba nabízí dospívajícímu možnost uvolnění a osvobození, když svobodně vyjadřují jejich niterní prožitky plné pochybností a nejistoty. Výtvarný projev jako způsob komunikace může napomoci k **sebeotevření** a uvolnění jedince, což má pozitivní vliv na psychické rozpoložení člověka. Žákům je umožněno nakreslit ve svobodě něco svého a originálního. Pomáhá žákovi sdělit i něco těžkého, co by sám nedokázal říct (Stehlíková Babyrádová 2014, s. 74).

Roeselová (2000, s. 155) si všímá, že umělecky tvořit láká především osoby, které umění silně vnímají, prožívají a k životu nutně potřebují, a které umění naplňuje hlubokými estetickými a duchovními zážitky. Remešová (2015, s. 19-23) upozorňuje na to, že potřeba člověka výtvarně se vyjadřovat nezaniká ani **u jedinců se zrakovým postižením**. Nezáleží ani na rozsahu zrakového postižení – potřebu výtvarně se projevit mají jedinci s nevidomostí, slabozrakostí, se zbytky zraku i s poruchami binokulárního vidění. Tato potřeba se může i nemusí projevit u člověka se zrakovým postižením stejně jako u člověka bez zrakového postižení. V každém případě je nezbytné výtvarné potřeby nepřehlížet a respektovat je. Autorka v publikaci uvádí konkrétní příklady výtvarných umělců s postižením zraku a poukazuje tím na nonsens běžného veřejného mínění, že výtvarné umění je pro osoby s postižením zraku tabu. Tito umělci svědčí o tom, že umění nepodléhá žádným omezením a může být pro každého člověka bez rozdílu velmi obohacující a významné pro vlastní seberealizaci. Dokonce se může stát i hnacím motorem, díky kterému dokázali lépe svůj handicap překonat.

Každý výtvarník si vytváří svoji **vlastní výtvarnou řeč**, která ho charakterizuje. Je v ní patrný jeho psychický potenciál, který je zjevný v jeho výtvarném rukopisu, způsobu vedení linie, volbě barev i zvolené kompozici. Ve svém díle je jedinečnou osobností (Roeselová 2000, s. 148). Identita osobnosti neboli ztotožnění se sebou samým předpokládá oprostit se od závislosti na pohledu druhých lidí. Jedinec má hledat sám sebe, objevovat své pravé já. Být tím, kým člověk chce a měl by být, aby žil svým autentickým životem. Touto snahou

končí dětství a nastává adolescence (Helus 2009, s. 185). Pokud žák překoná obtíže spojené s krizí, přechází jeho tvorba k výtvarnému projevu dospělých. Jeho výtvarný projev je vyhraněný v oblasti zájmů i výtvarné formy. Volí si vlastní cestu, kterou ovlivňují jeho dispozice. Dále se rozvíjí samostatně a formují se na osobité tvůrce (Roeselová 2003, s. 9-10).

Nalezení identity spočívá v niterním vymezení sebe sama v souvislosti se společností a v určení vlastního místa mezi druhými lidmi (Helus 2009, s. 186). Už vědomí toho, jestli člověk rád nebo nerad kreslí, vymezuje jeho identitu. Jeho výtvarná (ne)aktivita by ale neměla být jen výsledkem tzv. krize výtvarného projevu, ale ukazatelem na jiné aktivity, které jsou mu osobně bližší a ukazují na jeho identitu.

2. 4 Kresebný projev v období krize dětského výtvarného projevu

V první kapitole jsme se věnovali kresebnému projevu dětí se zaměřením na kresbu lidské postavy a to od prvních počátků kresby až po nástup tzv. krize dětského výtvarného projevu. Vlivem nástupu dítěte do období dospívání a s tím spojenými psychickými změnami se dítě potýká s krizí dětského výtvarného projevu, čemuž se věnujeme v druhé kapitole. Nyní si blíže určíme podoby kresebného projevu žáků v krizi výtvarného projevu.

V období dospívání, od jedenácti let, je myšlení jedince racionální, abstraktní a kritické na vlastní výtvary. Dospívající se zaměřuje na své zájmy, vyhledává nové způsoby tvorby, ale také **rád studuje „jak se co dělá“** (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 20). Prepuberta přináší také větší míru **využití perspektivy, proporcí a míry**. Promítá se i osobitost v kreslení (Čačka 2000, s. 138). Je také ale obdobím, kdy žáci, vědomi si vlastních nedostatků, se uchylují k obkreslování, věnují se raději užitému umění nebo se po čase ke kresbě vrací a chtějí se více vzdělávat ve výtvarném umění (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 20). Dítě je tedy otevřeno přijetí nových kresebných postupů, je však snadno svedeno jednodušší cestou v podobě obkreslování.

Vágnerová (2017, s. 68) také dokládá, že starší školáci se v období od jedenácti do dvanácti let věku často uchylují ke **zjednodušení kresby** a s touto zredukovanou kresbou se nadále spokojí. Říkáme tomu fáze druhotné schematizace nebo také fáze postrealistická. Postava je zjednodušena, někdy dochází k deformaci reálného tělesného schématu s důrazem na některé části těla, kresba je podobná karikatuře. Jde o reakci na úkol, který dítěti nepřijde

zajímavý a je pro něj obtížný, zjednodušení je reakcí vlastní nespokojenosti. Únikem může být kopírování modelů, např. postav z komiksů. Samy děti je hodnotí za zdařilejší než jejich vlastní kresby, dochází tím i ke snížení jejich kreslířské úrovně než jakou měli dříve.

Stylizace v kresbě postavy vyjadřuje **neochotu zabývat se detaily kresby**, které jsou dospívajícími považovány za zbytečné. Tím pádem kresba přestává být pro ně uspokojující a redukuje se do pouhé podoby základu figury, která je pro ně adekvátní a respektuje tělové schéma postavy. Jejich tvorba tak nemusí projít fází propracované realistické kresby (Vágnerová 2017, s. 67). Ke stylizaci dochází i v oblastech, které dítě dobře zná a dokáže nakreslit. Z redukovaných schémat je zjevné, že děti už nejsou ke kresbě dostatečně motivované. Dochází k tendenci kresbu odbývat. Někdy je motivem i potřeba kreslit originálněji než dříve. Vlivem toho není v této době možné kresbu používat ke zjištění úrovně rozumových schopností (Vágnerová 2017, s. 40). Úroveň jejich kognitivních schopností překoná v tomto období možnosti úrovně jejich kresby (Vágnerová 2017, s. 67).

Roeselová (2003, s. 9) popisuje období proměn výtvarného vyjadřování, kdy žáci kreslí zjednodušené symboly dětství, které se ale neslučují s jejich touhou zachytit objektivní realitu. Vzniká tak nejistota vedoucí k **tzv. krizi výtvarného projevu**. Toto neobyčejně složité období s sebou nese ztrátu sebedůvěry a motivaci kreslit. Současný nárůst estetického vnímání a úbytek vlastní spontánní tvorby zapříčiňuje vnitřní rozpor. Mezi znaky krize patří úbytek spontaneity, individuálních rysů, pohyblivosti postav, barevné nadsázky a jistoty podání.

Vágnerová (2017, s. 39) spatřuje důvod kritického hodnocení dětí k jejich vlastnímu výtvaru ve změně jejich uvažování. Rozvíjí se jejich kognitivní schopnosti a tím narůstá i jejich sebekritičnost. Vadí jim, že obrázek nesplňuje jejich očekávání a nepodobá se zobrazovanému objektu tak, jak by si přály. Děti dokáží pokročileji posoudit kvality kresby, to jim ale přináší nespokojenost s vlastním dílem, což může vést k hledání a objevování výstižnějšího způsobu kresby. V důsledku rozeznání vlastní nepřesnosti a nedostatečné výstižnosti kresby v souvislosti s jejich nově nabytou schopností respektovat skutečnost, však dochází ke **ztrátě motivace ke kreslení**.

V krizi výtvarného projevu se kresba zbavuje spontánnosti a stává se uvědomělou činností. Dítě ve své kresbě nalézá nedokonalosti a vlivem neschopnosti dosáhnout vytouženého výsledku **s kresbou často navždy končí**. Pokračují v ní jen talentovaní jedinci (Stehlíková Babyrádová 2014, s. 36). Expresivní vyjádření mizí, pokračuje „kopírovací mánie“. Vlivem sebekritičnosti dochází k útlumu, výjimkou jsou jen talentovaní jedinci. Tvořivost

nepodporuje ani školní unifikace, realistické kreslení, stud a strach z hodnocení druhých. V jejím podporování pomůže pozitivní atmosféra ve třídě (Čačka 2000, s. 138).

Stehlíková Babyrádová (2014, s. 73) uvádí pro dokreslení další vývoj kresebného projevu. Ve věkovém období třinácti až šestnácti let je dospívající v pseudonaturalistickém stádiu své kresby, kdy se snaží o fyzioplastické zobrazování inspirované tvorbou renesance. Prvky nejsou čistě naturalistické, jen se tomu přibližují. Zobrazované postavy jsou do jisté míry deformovány, což může být inspirující, dospívajícími to ale bývá považováno za chybu. Tím dospívající podléhá strnulosti. Doporučuje se projev založený na abstrakci, vyprávění, kresby v komiksech, projev zachycující příběh. Až v pozdějších letech než jsou tato lze mluvit na jedné straně o naturalistické kresbě podle modelu u talentovaných jedinců, na druhé straně krizi výtvarného projevu.

Štěpánková in Jurečková Mališová (2015, s. 32) tvrdí, že: „každý člověk má tvůrčí potenciál, který se liší jeho rozsahem.”¹ A každý učitel by se měl snažit o rozvoj žákovy potencionálu. V následující podkapitole uvedeme soudobé přístupy k řešení tzv. krize dětského výtvarného projevu.

2. 5 Přístupy k řešení krize dětského výtvarného projevu

Krizí dětského výtvarného projevu se v minulosti věnoval zájem mnohých pedagogů výtvarné výchovy. Jejich cílem bylo nezanechat dítě v krizi dětského výtvarného projevu, ale pomoci mu vyjadřovat se pomocí jiné techniky než realistické kresby. Tento přístup má u nás dlouhou tradici a těší se dobrým výsledkům.

Výtvarná výchova má sloužit k inspiraci a tvořivosti žáků. Krizí dětského výtvarného projevu dochází však k předčasnému konci výtvarného projevu žáků. Z toho důvodu je úkolem učitele záměrně pracovat na vytvoření **mostu mezi výtvarným projevem dětství a dospívání** už před nástupem této krize. Most slouží k plynulému navázání rozdílných druhů vyjadřování, čímž se omezí pocity nejistoty a to přispívá k zachování výtvarné tvorby dítěte do budoucna. Metody mostu přináší pozitivní výsledky. Ztrácí se ikonografické znaky a stereotypy dětské

¹ “Every person has a creative potential, what varies is its extent.”

kresby. Žáci hledají nové způsoby tvorby, zapomínají na své kresebné potíže. Později v období dospívání pomocí výtvarného projevu hledají sami sebe (Roeselová 2000, s. 147-148).

Metody mostu tedy označují didaktické postupy přemostňující tyto výtvarné obtíže. Záměrem je opustit ikonografické znaky dítěte a nahradit je jiným výtvarným vyjádřením (Roeselová 2003, s. 10). Kutálková (2005, s. 126) také doporučuje reagovat na strach a nechuť ke kresbě věnováním se netradičním technikám. Ku příkladu také Stehlíková Babyrádová (2014, s. 36-37) je toho názoru, že se takový jedinec může věnovat některé z nepřeberného množství jiných výtvarných technik bez použití kresby.

Učitel by měl žáka nasměřovat také pomocí atraktivních námětů a postupů tvorby (Stehlíková Babyrádová (2014, s. 37). Myšlenka seznámit dítě s širokou škálou materiálů, nástrojů a postupů přispívá také k vyprofilování se na určitý **výtvarný typ**. Zkušeností dítě dospěje k vlastní volbě prostředků, ať malby, plastiky, grafiky či kresby (Roeselová 2000, s. 149). I to napomáhá k ukotvení výtvarné stránky osobnosti.

Díky přemostění tzv. krize dětského výtvarného projevu je výtvarné vyjádření posunuto až za dobu dospívání. Učební látkou v tomto období má být poznávání vlastní výtvarné výpovědi, pozorování reálií, pochopení díla v kontextu výtvarného řádu a výtvarné kultury. Používá se forma výtvarných řad a projektů (Roeselová 2000, s. 17).

S pohledem na velice přínosnou práci těchto výtvarných pedagogů musíme uznat jejich dobrý úmysl zachovat výtvarný projev dítěte tím, že ho nasměrujeme jiným směrem. Autorka diplomové práce je ale toho názoru, že by se od učení kresebných přístupů nemělo upustit úplně, ale nenásilným způsobem ho nabídnout žákům právě v době před nástupem tzv. krize dětského výtvarného projevu nebo i při ní. Žáci by neměli být ochuzeni o možnost naučit se těmto postupům, nebylo by ale vhodné na těchto postupech příliš lpět, když by to nepřispívalo k psychické pohodě žáka při tvorbě. Žák by tak dostal odpověď na svou otázku, například jak nakreslit lidskou postavu. Právě v didaktické části diplomové práce se tomu budeme věnovat.

2. 6 Vhodné výtvarné vedení žáků v krizi dětského výtvarného projevu

Volba přístupu k žákům v krizi dětského výtvarného projevu by neměla být náhodná, ale promyšlená a co nejvíce empatická. Pro pochopení toho, co se v žácích v krizi výtvarného projevu odehrává, sloužil předcházející text kapitoly. V následujících odstavcích uvedeme několik podnětných myšlenek, které pomáhají budující, povzbuzující a motivující atmosféře ve vhodném výtvarném vedení mezi učitelem a žákem.

2. 6. 1 Motivace k tvorbě

Roeselová (2000, s. 149) učí pedagogy, že by se učitel měl snažit dovést každého žáka co nejdál v tom, kde má žák své největší předpoklady. Pedagog připravuje žáka během studia na vlastní cestu výtvarného snažení. Učí ho **hledat svou osobní cestu**, individuálně se rozvíjet. Janečková (2015, s. 23) poznamenává, že žáci v krizi dětského výtvarného projevu při přílišné sebekritice mohou dojít k absolutní nechuti tvořit. Úkol pedagoga vidí v motivaci k tvorbě a zacílení na její průběh, ne na (neuspokojivý) výsledek. Meglin a Meglin (2001, s. 49) říkají, že malé děti tomu rozumí – kreslí, protože chtějí kreslit. Nehledají žádný rozumový důvod, proč kreslit. Nehraje tu roli jejich ego, nekreslí pro galerie. Pochvalu si užijí, ale až po kreslení, není jejich motivací. Nezpochybňují svůj talent, neřídí ho myslí. To je klíčové.

Meglin a Meglin (2001, s. 85) zdůrazňují, že kreslíme pro radost. Máme si vybrat to, **co budeme kreslit rádi**, a v žádném případě se výběrem nemáme trápit. Meglin a Meglin (2001, s. 91) dále učí, že námět ke kresbě nemáme, jen když nemáme co říci. Protože i když bylo už možná všechno řečeno, ještě jsme to neřekli my a to v této chvíli, na tomto místě, při tomto světle atp. Meglin a Meglin (2001, s. 49) také shrnují, že kreslení je přirozenou reakcí na to, co kreslíř prožívá – co vidí, co cítí, co si myslí.

Meglin a Meglin (2001, s. 165 – 169) učí, že **inspiraci přináší náš vlastní zážitek**, ten přivádí podnět ke kresbě. Naopak imitace je jen sběr toho, co nám zůstalo po jiných malířích. A to nám nic nepřináší. Je dobré číst si o známých malířích a prohlížet si jejich díla, ale jen jako forma podnětu a poučení (ne nápodoba). Říct někomu, co má kreslit, Meglin a Meglin (2001, s. 85) připodobňují tomu, jako bychom říkali, co si má druhý myslet a čemu

věřit. Kreslíř by se měl učit tomu, aby kreslil to, pro co se sám rozhodne. Aby stále nečekal na pokyn zvenčí.

Meglin a Meglin (2001, s. 44) radí vyhnout se všem metodám a postupům, jak kreslit, kreslení je třeba brát jako cestu k **sebevyjádření**, abychom dosáhli uspokojení a radosti. Také Čačka (2000, s. 138) zdůrazňuje, že dětská kresba by měla být hlavně **dílem srdce a ne ruky**. Zajímavá je myšlenka Meglin a Meglin (2001, s. 209), která říká, že pokud už na začátku autor ví, jak bude jeho práce vypadat, ničí tím spontánnost a tvořivost.

Zmíněné přístupy jsou inspirující a výborné k následování, v běžném vyučovacím procesu ale nejsou vždy plně použitelné. Učitel výtvarné výchovy žákům téma volí a vede je určitým směrem, i když určitá míra autonomie žáka by měla být vždy zachována. Stehlíková Babyrádová (2016, s. 105) vybízí pedagogy výtvarné výchovy k důkladnému promyšlení prostředků výtvarné výchovy zejména během krizového období dětského výtvarného projevu. Je důležité se zaměřit na **atraktivitu** vyučovací hodiny a výtvarnou činnost směřovat k osobnímu zážitku přinášejícímu osobní obohacení žáků. Takové výtvarné vedení učitelů vede k motivaci věnovat se výtvarné činnosti i ve volném čase. Cílem by mělo zaujmout žáky celým procesem výtvarné činnosti, ne pohlížet jen na výsledné umělecké dílo. Vhodné je také zapojit terapeutické prvky rozvíjející sociální dovednosti žáků, čímž se zabývá artefiletika.

2. 6. 2 Přístup učitele k žákům

Ať už uvažujeme o výchovně vzdělávacím procesu jakéhokoli předmětu, sebepracovanější obsah nedokáže tolik žáka zaujmout, když není doprovázen odpovídajícím přístupem učitele k žákovi. Proto ani ve výtvarné výchově nesmíme přeceňovat vliv obsahu učiva, jako spíš zaměřit svou pozornost k vhodnému přístupu. Přemýšlejme nyní nad dále zmíněnými podněty, na kterých by tento přístup mohl stát. Vychovatelem dítěte k výtvarné činnosti bývají především rodiče a učitelé, vzhledem k charakteristice diplomové práce budeme uvažovat jen z pozice učitele.

Helus (2009, s. 117) upozorňuje, že přístup k dítěti jako k materiálu, kterého může učitel manipulovat, neumožňuje rozvinout interakci mezi ním a dítětem, to dokáže jen **partnerství**. Učitel by si měl také dát pozor na to, aby nebral dítě jako hrozbu nebo zátěž, protože tím se dostává do bludného kruhu, kdy si sám vytváří negativní očekávání a vše pozitivní

přijímá s nedůvěrou, což oslabuje šance zaznamenat obrat k lepšímu. Dítě také nemá být v zajetí kompenzace učitelových nedostatků a komplexů, nemá se stát nástrojem pro realizaci jeho vlastních cílů.

Při výuce žáků mladšího věku doporučuje Dytrtová (2002 s. 61-74) používat **příběh** v podobě pohádky, báje, mýtů apod. Mají ho uchopit z pohledu svědka, tvůrce nebo upravovatele. Příběh mohou proměnit a nakreslit jinou variantu jeho děje, změnit jeho význam, vložit do něj další příběh, zastavit nebo urychlit děj, věnovat se jen jednomu detailu. Dalším způsobem může být téma **hudby**, nejen tedy pro účely navození atmosféry, ale jako pramenu inspirace. Doporučuje se hudba různých kultur v soudobém světě i minulosti, hudba vyjadřující pocity a nálady, hudba v proměnách času. To, co žáci slyší, převádí do tvarů, znaků. Doporučované jsou také **výtvarné hry** spojené s vnímáním výtvarných výrazů, např. všimati si oblých a ostrých tvarů, pevných a rozmazaných tvarů, kontrastních a plynulých spojení barev atp. Je také dobré, aby žáci prožili autentickou zkušenost, zážitek spojený s poznáním a měli zprostředkovaný **výtvarný program na exkurzích** v podobě připravených výtvarných aktivit a úkolů na určitém kulturním místě.

Žáci v krizovém období dětského výtvarného projevu potřebují postupně přecházet na přístupy vhodné pro výuku žáků staršího školního věku. Dytrtová (2002, s. 74-75) volá po **změně přístupu učitelů** k dospívajícím ve výtvarné výchově. Žáci už nepřijímají přístup jako k dětem, ale naopak vítají každé **pozvání do dospěláckého světa**. Dospívající má své názory a je dobré otevřít s nimi různá témata a dát jim možnost projevit se. Zároveň by učitel měl mít pochopení k odlišnému vkusu než je jeho vlastní a neznevažovat názor svých žáků. Má být ale pozorným průvodcem žáků na cestě rozlišování mezi estetickými hodnotami a kýčím, kterou si také sám musel projít.

Odpověď na potřeby dospívajícího vidí Dytrtová (2002, s. 75) i ve **změně metod** ve výtvarné výchově. Žáci chápou věcnou následnost a tak můžeme zaměnit chronologickou metodu za metodu interpretaci. Učí se tak pohlížet na problematiku z různých úhlů pohledu – posun v čase, kulturách, oborech – a získávají tím cenné souvislosti. V případě této metody je ale nutná předešlá znalost třídění výtvarných děl, chronologického systému výtvarných stylů. Proto se tato metoda doporučuje spíše pro druhý stupeň základní školy, záleží ale vždy na individuální připravenosti žáků.

Existuje velké bohatství rozvoje výtvarných možností dítěte, Helus (2009, s. 174-175) také doplňuje, že je z něj však většinou využito jen malé množství. To zapříčiňují činitelé vnější

jako například málo podnětné prostředí jedince a nenalezení podpory v druhém člověku. Vnitřními činiteli rozumíme **bloky a osobní bariéry jedince**. Patří mezi ně úzkost či strach ničící odhodlání soustředěně se věnovat činnosti dál, ve větší míře způsobuje panické reakce zapříčínující obava z chyb, která oslabuje tvořivý postoj jedince. Sebepodceňování prozrazuje nedůvěřivost, že jedinec je schopný něco zvládnout a poradit si. Dalšími vnitřními bariérami může být **neznalost efektivních postupů** a celková špatná kondice jedince. Úkolem učitele je tedy hledání cesty, jak tyto vnitřní bloky překonávat a snažit se odstranit. Helus (2009, s. 269) dále vnímá, že učitel by měl být právě tím člověkem, který má dítěti vždy projevit své porozumění a podporu a v případě krize pomoci hledat východiska z ní.

Dytrtová (2002, s. 5-6) doporučuje volit změnu témat pro efekt zaujetí žáků. Tvořivý učitel s pohledem do osnov vkládá také vlastní nápady do vyučování. Vhodnou cestou může být i rozdělení témat podle toho, jestli žáky téma zajímá nebo ne. Společným rozbořením učiva se máme snažit o rozboření přetrvávajících negativních názorů žáků. Mají se naučit používat výtvarné prostředky tak, aby mohli vždy vybrat ten vhodný pro konkrétní sdělení.

Učivo kresby lidské postavy odpovídá právě těmto požadavkům. Kresba lidské postavy stojí ve středu zájmu žáků prvního stupně základní školy a právě proto se domníváme, že by jí žáci měli věnovat ve výtvarné výchově. Učit se, jak nakreslit postavu, bychom měli zasadit do učebního plánu pro čtvrtý a pátý ročník základní školy.

2. 6. 3 Kresba jako způsob objevování

Tvorba by měla být soustředěnou prací na tématu, který je žákem **chápán jako problém volající po jeho individuálním řešení**. Hluboké ponoření do tvorby předpokládá poznání problému a chtění ho vyřešit. Při práci zkoumá tvar, světlo, barvu a další aspekty, snaží se o vystižení těžko se vysvětlující vlastní představy. Když však téma žáka nezaujme, stává se, že slyšíme žáky znuděně se ptát, “co“ mají teda udělat. Tím však myslí spíš “jak“, protože sami zoufale neznají způsob cesty. Stává se to i v případě příliš těžkého tématu stejně jako v případě opakujícího se, příliš snadného a tím pádem nemotivujícího tématu (Dytrtová 2002, s. 5).

Mnoho lidí má problém kreslit mimo své soukromí a pohodlné prostředí, vyjít ven a kreslit v plenéru (Meglin a Meglin 2001, s. 67). Po výtvarníkovi se žádá, zachytit daný

okamžik kdykoliv a kdekoliv se objeví. Je dobré nosit při sobě stále skicák a tužku, aby nám neunikla žádná příležitost (Meglin a Meglin 2001, s. 67).

Přirozený vzhled věcí je pro nás výzvou ke grafickému zachycení (Meglin a Meglin 2001, s. 91). Při kresbě máme **kreslit věci tak, jak jsou**, a vyvarovat se idealizování a vylepšování. Kreslit živočichy živé, dýchající, abychom pociťovali rozdíl živého tvora s vycpaným. Kam se podíváme, najdeme vhodné objekty – lidé kolem nás včetně rodiny a přátel, ale i zcela neznámých. Naši činnosti si nemusí ani všimnout, pracujeme ve stylu „podívám se a nakreslím“ (Meglin a Meglin 2001, s. 85-88). Je důležité **kreslit živé objekty**, ne z fotografie. Fotografie vypadá trojrozměrná, je to však iluze, ve skutečnosti je jen dvourozměrná. Pomocí kresby vytváříme také iluzi – prací se světlem a stínem. Ctíme princip, že v přírodě je místo nejbližší světla nejjasnější, místo nejdál od světla nejtmavší. Pokud bychom vytvářeli kresbu na základě fotografie, vytvářeli bychom iluzi z iluze, ztratila by se tím skutečná hloubka objektů. (Meglin a Meglin 2001, s. 114).

Kresba reálných věcí není jednoduchá. Meglin a Meglin (2001, s. 181) učí ale kreslit **jen to, co skutečně vidíme**. Například pomocné čáry nevidíme, proto je není dobré kreslit. Jsou totiž vhodné pro všechny modely a dochází k nerespektování jedinečnosti, nastává idealizace. Když se od toho oprostíme, není používání pomocných čar špatné.

Nekreslíme to, co vidíme, ale to, co vnímáme. Vidíme skrze naše vnímání. Zrak je nejtvůrčivější z našich smyslů, i když se snažíme o objektivní pohled, stejně je náš, je subjektivní. Dva kreslíři ve stejných podmínkách nikdy nenakreslí totéž. Při kresbě postavy máme kreslit postoj a gesta, ne anatomii a detail (Meglin a Meglin 2001, s. 125-133). V kresbě **nemůžeme dosáhnout dokonalosti**, ale pokusit se autenticky, osobně odpovědět na vizuální podnět. Za to ta snaha stojí, protože dokonalosti schopni nejsme, ale takovéto odpovědi je schopná každá vytvořená kresba. Kresba je dokonalá jen tehdy, když z kreslení máme radost (Meglin a Meglin 2001, s. 182).

Kutálková (2005, s. 124) se vyjadřuje ke **společnému kreslení dítěte a dospělého**, při kterém je vhodné, aby si dospělý pohlídal princip dětské kresby, tj. používání jen tvarů, které dítě používá. Dospělý se tedy nemá snažit o to kresbu příliš vylepšit, aby respektoval pohled dítěte na svět a aby svojí „dokonalostí“ dítě od kreslení neodradil. Je ale dobré nasměřovat ho například k vyplnění volného místa. Stehlíková Babyrádová (2016, s. 96) varuje před snahou někoho **napodobovat** a přizpůsobovat se normě společnosti, čímž můžeme lehce promarnit svůj talent, a vybízí k trpělivému hledání a neustálé zvědavosti. Janečková (2015,

s. 23-24) připomíná osvědčenost učení za pomoci uměleckých děl. Ale varuje také před rizikem pouhého **kopírování** dokonalých uměleckých děl. Ve výtvarné výchově by si žáci měli vyzkoušet postupy různého charakteru a vytvářet svá originální díla.

Postoj objevování plodí umělce – tvůrce. S chutí objevovat kresbou reálnou podobu věci tak, jak se dotyčnému jeví v jeho konkrétní situaci, vznikají neobyčejná díla plná jedinečnosti a neopakovatelnosti okamžiku. Tento postoj žáka osvobozuje od zaběhlých hodnotících mechanismů a vytváří prostor pro přemýšlení ve svobodě a nepotřebnosti srovnávat se s ostatními. Jen tvůrce kresby sám může kresbu ohodnotit, jen on zná tajemství jejího vzniku. Toto myšlení podporuje vlastní dobré sebevědomí umělce a uvědomění si hodnoty své kresby. Autorka diplomové práce je toho názoru, že tento postoj umělce ke kresbě velice napomáhá prevenci, ale i následnému řešení tzv. krize dětského výtvarného projevu.

2. 6. 4 Vhodný postoj k hodnocení kreseb

Kreslířovo hodnocení kresby však bývá doprovázeno hodnocením lidí okolo něj. Ne vždy je hodnocení povzbuzující a podporující, ne vždy je tedy motivující k pokračování v činnosti. Kritika je však přínosná jen taková, která nezraňuje vnitřně člověka, neshazuje jeho sebevědomí a neodrazuje od pokračování v činnosti. Další myšlenky spojené s hodnocením kreseb uvádíme v následujících odstavcích.

Meglin a Meglin (2001, s. 42-44) se vyjadřuje k hodnocení kresby, kdy **rozlišuje soud a kritiku**. Soudí se jen zločin, proto tu soud nemá místo. Ale kvůli chybám je objektivní, konstruktivní kritika přínosná. Opravovat kresby by měl výhradně autor, ne učitel, protože ten by ji jen uzpůsobil vlastnímu vnímání. Kreslíř musí experimentovat, hledat řešení formou vlastního objevování. Kreslit by se mělo bez námahy, úsilí je třeba nahradit touhou. Meglin a Meglin (2001, s. 105) také varuje před tím, že vlivem **negativní kritiky** od ostatních lidí přijímáme tento způsob myšlení, vytváříme si v sobě „vnitřního kritika“ a ten když v nás převládne, může nám zmařit náš umělecký růst. Umělec potřebuje svobodně tvořit, bez tlaku a sebeodsuzování.

Meglin a Meglin (2001, s. 24-30) odsuzuje gumování, protože pokud chceme kresbu opravit, musíme vidět původní čáru a podle ní kresbu vylepšit. Gumou čára zmizí a tím i učební potenciál kresby. Cílem není nakreslit úhledný výkres, ale kreslit. Proto Meglin doporučuje

používání plnicího pera, protože každá nakreslená čára je závazná a nelze ji smazat. Učí k přístupu nesoudit každý tah, ale přijmout ho a počítat s ním. Jde osobitý výtvarný projev.

Když máme špatný den a do kreslení se nám nechce, nemáme se do něj nutit. Když si potřebujeme navrátit sebedůvěru, vraťme se k základním věcem – objektům s pohledem na smyslovou stránku věci (zvuk a pohyb tužky) (Meglin a Meglin 2001, s. 182). Naším úkolem není na sebe tlačit, nebrat kresbu jako svoji poslední, ve které se musí vyjevit celý náš talent. Je zdravé přistupovat ke kresbě jako k jedné, po které bude následovat bezpočet dalších (Meglin a Meglin 2001, s. 118). Ve výtvarném umění však není možné vytvořit špatnou kresbu, naše tvořivost je individuální a odlišná, ani dobrou kresbu, vše je jen náš subjektivní pohled. Určuje se jen to, kdo je génius, to je však mimo náš dosah – mistrovské dílo vybírá společnost a běh času. Je to neobjektivní a neovlivnitelné (Meglin a Meglin 2001, s. 107-108).

Dezaktivizující sebepojetí nastává u jedince v případě neustálého negativního hodnocení druhých lidí. Navodí si tím například představu, že se nikdy nenaučí kreslit. Důsledkem toho dochází k snížené výkonnosti, to platí i pro jedince, kteří mají předpoklady dosahovat v dané činnosti velkých výkonů. Postupem času dochází k rezignaci, která je charakteristická **naučenou bezmocností**. Dítě převezme negativní hodnocení druhých, na jejichž mínění mu záleží, jako svůj vlastní názor. Naopak aktivizující sebepojetí přichází v případě přesvědčivé důvěry ve schopnosti jedince. Okolí ho podporuje v dosahování výkonů, které jsou v jeho silách, a tak se při stejných schopnostech objevují lepší výkony, než jaké má dítě, jehož sebepojetí je dezaktivizující (Helus 2009, s. 179).

Přístup učitele může mít tedy na úspěšnost dítěte značný vliv. Učitel by se měl **zaměřit na rozvoj činnosti**, nikoli na vzniklé chyby jedince. Podstatou toho je naučit dítě orientovat se na pokrok, kterého dosáhlo, na jeho postup vpřed. Upozorňovat na to, co se podařilo. Chyby má pojmout jako příležitost ujasnit si správný postup a stát se tak suverénnějším (Helus 2009, s. 178-179). Vždy ale s pohledem upřeným sám na sebe, **v kreslení se nemáme navzájem srovnávat**. Své chyby máme opravovat, neničit celé dílo a začínat znovu. Protože se člověk víc naučí z toho, když čáru zachová a překreslí, než když ji vygumuje a už není vidět (Meglin a Meglin 2001, s. 175).

Hodnotit činnost žáků není jednoduché, ani ve výtvarné výchově tomu tak není. Je těžké nalézt správnou formu hodnocení. Janečková (2015, s. 23) poznamenává, že žáci v krizi dětského výtvarného projevu při **přílišné sebekritice** mohou dojít k absolutní nechuti tvořit. Úkol pedagoga vidí v **motivaci** k tvorbě a zacílení na její průběh, ne na (neuspokojivý)

výsledek. Meglin a Meglin (2001, s. 9) tvrdí, že kreslení je pro člověka uspokojivé, když nehledáme ocenění od druhých lidí, ale zůstane naší vnitřní zkušeností.

Hodnocení ve výtvarné výchově vždy není jednoduché. Zvláště v krizovém období dětského výtvarného projevu jsou žáci na hodnocení velmi citliví. Odstranění hodnocení ale není na místě, žáci ho vyžadují jako v každém vyučovacím předmětu. Abychom neodradili žádného žáka od kresby, je dobré vést žáky v povzbuzujícím a pozitivním duchu. Stejně tak tomu učíme i žáky při hodnocení svých kreseb navzájem. Učíme je zachovávat vzájemnou úctu a respektovat se navzájem při prezentaci tvorby, vždy povzbuzovat a umět se navzájem pochválit. K tomu mohou sloužit pravidla třídy, na kterých se žáci společně domluví a poté striktně dohlíží na jejich dodržování.

2. 7 Učivo kresby lidské postavy

Žáci zaměření v krizovém období na kresbu lidské postavy vyžadují vydatnou péči učitele, aby je výtvarně vhodně vedl. Tradičně se pod vedením současných výtvarníků zaměřují především na jiné techniky než kreslířské, po úvaze autorky vystává otázka, jestli by bylo vhodné žáky v tomto období také jemně a stručně seznámit s učivem kresby lidské postavy. Samotné penzum učiva, které by mělo být žákům v rámci vyučování předloženo, nabízí jednotlivé podkapitoly.

2. 7. 1 Kresba

Kresba má dominantní postavení mezi všemi ostatními výtvarnými technikami. Rozlišujeme několik druhů kresby. **Kresba z představy** obsahuje zkušenosti a přání dítěte. **Studijní kresba** se snaží o výstižný výtvarný přepis toho, co dítě vidí kolem sebe. **Návrhová kresba** představuje přípravu na výtvarný úkol, jejíž součástí je seznámení s materiálem a promyšlení designu (Roeselová 2000, s. 65). Výše zmíněné druhy kresby determinují jejich účel, pro učivo kresby lidské postavy má každá z nich své místo a je volena vždy na základě konkrétní dané situace.

V kresbě můžeme vyjádřit dva rozměry – **výšku a šířku**, o třetí rozměr objemu (prostoru) se snažíme iluzí. Vyjádření **objemu** docílíme více způsoby. Jednak stínováním, kde jde o zachycení světla a stínu. Šrafováním rozumíme kreslení čar po směru tvaru objektu nebo jejich křížení. Světlé místo obsahuje málo čar s menším přitlakem, tmavé místo vytvoříme hustějšími čarami a přitlačením na materiál. Místo čar můžeme použít body. Tónování znamená roztírání materiálu (uhlu, křídového pastelu) tak, že vznikne stupnice barvy od nejtmašího po nejsvětější. Lavírováním označujeme stínování kresby několika odstíny dané barvy. Kolorování je zvýraznění kresby pomocí dalších barev (vodové barvy, inkoust). **Prostor** zobrazujeme pomocí perspektivy (Nedvěďová a Zatloukalová 2000, s. 33-34).

Univerzální recept na to, jak kreslit, v podstatě neexistuje, Nedvěďová a Zatloukalová (2000, s. 33) však uvádí pár dobrých **kreslířských zásad**, které vychází ze zkušeností mnohých a mohou se při tvorbě hodit. Patří mezi ně to, že postup kresby volíme vždy od celku k detailům. Při tvorbě se nezaměřujeme na první linku, ale správný tvar hledáme více čarami. Nekreslíme detailně část po části, ale plošně a rovnoměrně. Občas přivřeme oči, kresba se tím rozostří a vidíme tak celek (méně detailů). Nedostatky nám pomůže poznat i občasné odstoupení od kresby. Včas práci ukončíme, nebudeme ji přepřehňovat přílišnými detaily. Věnujme se kresbě často, měňme výtvarné prostředky. Učme se od slavných umělců, nechme se jimi inspirovat.

V každé kresbě můžeme rozeznat individuální kreslířský rukopis (Roeselová 2000, s. 65). Pokud chceme v kresbě „spolehlivě“ zachytit skutečnost a zároveň neztratit svůj um, měli bychom znát základní **pravidla a postupy kreslení**. Nesmíme při tom ale právě ztratit své jedinečné kresebné pojetí (Nedvěďová a Zatloukalová 2000, s. 33), což vyžaduje velkou úlohu učitele prezentovat tu správnou rovnováhu mezi oběma stranami a pomoci ji nalézt také svým žákům.

2. 7. 2 Kresba lidské postavy

Kresba lidské postavy, která je v centru zájmu žáků v krizovém období dětského výtvarného projevu, však není žádným lehkým úkolem. Právě proto v mnoha žáků vyvolává pocity nedostatečnosti a obavy, jestli jsou schopny tyto nedostatky překonat, což přivádí jedince do kreslířské krize. Také Brožek (2015, s. 64) souhlasí s tím, že za nejobtížnější kresebný problém je právem považována kresba lidské postavy.

Brožek (2015, s. 34) blíže popisuje, že nejčastější příčinou stagnace žákovy kresby podle skutečnosti jsou potíže s obstaráváním a umístěním modelu, kdy vznikají technické náčrty. Dymešová et al. (2005, s. 52) rozlišuje dva způsoby **konstrukce kresby lidského těla** – **analytický a syntetický způsob**. Analýza označuje způsob postupného přidávání částí těla, kde můžeme upozorovat místa spojů a to obzvlášť při připojování rukou a nohou. Pro syntézu je charakteristické plynulé spojení ve stejných místech. Na kresbě už nevidíme švy, ale objeví se ramena, podpaždí a klín. Obvykle se vyskytují oblé křivky, může být i hranatý tvar těla. Často se používá kombinace obou způsobů konstrukce lidského těla.

Pokud se rozhodneme kreslit **živý model**, Nedvědová a Zatloukalová (2000, s. 45) radí stát asi tři metry od něj. Model by měl být nejdříve v mírném rozkročení, obličej natočený k nám. Tento postoj je souměrný podle svislé osy. Je důležité uvědomit si, jestli je váha rovnoměrně rozložena nebo na jedné noze. Pokud je váha na jedné noze a druhá je pokrčena v koleně, linie kyčelních kloubů a ramen bude zešikma a v opačném směru. Při kresbě se řídíme heslem Nedvědové a Zatloukalové (2000, s. 45), které zní: *„pozorujme, porovnávejme, poměřujme.“*

Před samotnou **kresbou hlavy** pozorujeme svoji vlastní hlavu z různých úhlů a to zepředu i z boku v zrcadle, můžeme si ji i ohmatat. Při kresbě si nejdříve odměříme a zaznamenejme sklon, výšku a šířku hlavy, potom délku a šířku krku, dále sklon ramen i boků. Hlavu si rozdělíme svisle na dvě poloviny a vodorovně na třetiny. Horní vodorovná čára vymezuje obočí, ta spodní konec nosu. Při kresbě profilu hlavy naznačíme její výšku a šířku, poté vedeme čáru v úhlu od špičky nosu k čelu na druhou stranu k bradě. Potom kreslíme nejdříve profil obličejové části odshora dolů, zakončíme zadní částí hlavy s vlasy. Naznačíme krk. Oko kreslíme v polovině výšky hlavy. Mezi špičkou nosu a týlem uděláme svislou čáru a nakreslíme ucho vedené od této čáry směrem k týlu. Po zachycení hlavních částí hlavy můžeme stínovat. Nezaměřujeme se na stínování jednotlivých vrásek, ale na celkovou stavbu hlavy (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 45-48).

Postup při **kresbě celé postavy** volíme takový, při kterém nejdříve zaznamenejme výšku postavy, pokračujeme naznačením tvaru hlavy a krku, šířky a sklonu ramen i boků. Nastíníme také polohu a délku končetin, obrys postavy. Zakreslíme výrazné linie oděvu. Neprokreslujeme detaily, snažíme se zachytit postavu jako celek. Vystínujeme pro efekt objemu (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 45).

Při kresbě postavy je důležitá znalost stavby lidského těla a jeho proporcí. Uplatňujeme zde určitá pravidla, přímé pozorování a průběžné poměřování postavy. Velcí umělci historie (Leonardo da Vinci, Michelangelo aj.) přenechali lidstvu **tzv. kánon (pravidlo) proporcí lidského těla**. Každý kánon má svůj modul, tj. rozměr určité části těla, pomocí něhož se ostatní části těla měří v násobcích nebo zlomcích tohoto modulu. Od dob renesance modulem bývá výška hlavy. Obvykle počítáme s tím, že se hlava vejde do výšky postavy sedm až osm krát. Polovina těla je v úrovni kyčelních kloubů, nad nimi je pas, k pasu sahají lokty, ramena jsou široká jako dvě výšky hlavy (modul), napjatá paže včetně prstů sahá do poloviny stehen, kolena jsou nad polovinou celkové výšky nohou. Samozřejmě musíme počítat s odchylkami, protože každý člověk má své individuální zvláštnosti tělesné stavby. Také je potřeba si dát pozor na to, že starý člověk a dítě mají jiné proporce (Nedvědová a Zatloukalová 2000, s. 42-48).

Bližší charakteristiku výběru nejznámějších kánonů historie podáváme v následující kapitole. Jejich popis není rozsáhlý, jejich obsah odpovídá množství informací potřebných k stručné představě o vývoji kánonů lidského těla, který je vhodný uvést žákům prvního stupně základní školy. Učivo o kánonech lidského těla doporučujeme použít jen jako doplňkové, jejich podrobnou znalost po žácích nevyžadujeme, slouží jen pro srovnání hlavních znaků jednotlivých kánonů a pochopení jejich historického vývoje.

2. 7. 3 Kánony kresby lidské postavy

Proporce lidského těla zkoumá antropologie, která určuje pevné body na kostře, které měří a statisticky zpracovávají číselné hodnoty pro získání potřebných rozměrů. Pro určení proporcí slouží průměrné hodnoty těchto měření (Kos 2000, s. 138). Průměrné hodnoty vytváří „ideální“ model lidského těla, při imaginární kresbě volně uzpůsobený dle záměru kreslíře, při realistické kresbě sloužící k odhadu a pouhému podkladu pro výsledky měření konkrétního člověka.

Kánon je popisován jako soubor pravidel, který pomáhá umělcům od nejstarších dob stanovit proporce lidského těla. Jeho funkce je pomocí rozměru jedné části těla odvodit rozměry ostatních částí těla. Takovou měrnou jednotku nazýváme **modul**. Ostatní části těla se dají vyjádřit násobkem nebo zlomkem daného modulu. Moduly, z kterých sestávají různé

kánony, procházely v průběhu historických období proměnou (Kos 2000, s. 138). Charakterizujeme si zde několik nejvýznamnějších kánonů a k nim souvisejících modulů.

Egyptský kánon používal jako modul délku nohy (vzdálenost pata – špička prstů), do výšky těla se počítal šestkrát, později v ptolemaické době sedmkrát. Poté se stala modulem délka prostředního prstu na ruce, výšce těla měřené bez lebeční klenby odpovídala devatenáctkrát. Modulem byla také výška nohy naměřená od podložky k dolnímu okraji vnitřního kotníku, která byla delší než délka prstu a výšce těla odpovídala osmnáctkrát (Kos 2000, s. 139).

Řecký kánon vychází z kánonu egyptského, který upravil sochař Polykleitos starší. Ve svém spise „Kánon“ obsáhl rozměry částí těla ve srovnání s jinými částmi těla a v poměru k celému tělu přesnými čísly. Tyto proporce byly dlouho platným vzorem pro řecké sochaře a platí dodnes. Výška hlavy se podle tohoto kánonu rovná osmině výšky těla, délka nohy (stopy) šestině, délka ruky desetině atp. Pravidla tohoto kánonu používal také Leonardo da Vinci (Kos 2000, s. 139).

Kánon Vitruviův je dílem římského vojenského stavitele, který přepočtl rozměry dané Polykleitem a zjistil, že délka rozepnutých horních končetin je shodná s výškou těla. Nakreslil čtverec, do kterého umístil figuru s rozkročenými dolními končetinami a roztaženými horními končetinami. Čtverec opsal kružnicí se středem v bodě souhlasným s místem pupku. Kánon Leonarda da Vinci je úpravou Vitruvia kánonu, říká se mu také Ondřejův kříž. Michelangelo Buonarroti si kánon upravil tak, že výška hlavy jako modul je ve výšce těla obsažena osmkrát a k tomu zvětšena o délku nosu (Kos 2000, s. 140).

Albrecht Dürer vytvořil různé variace ve výšce figury. Zkoumáním řady postav stanovil poměr výšky těla k výšce hlavy na šestapůl až osm modulů. Vysoké postavy mají tak výšku hlavy v poměru k jejímu tělu malou, menší postavy naopak velkou. Tvrzení potvrdil také Manouvrier. Výška těla pak závisí nejvíce na délce dolních končetin, ty rostou rychleji než trup (Kos 2000, s. 141).

Zeissing uplatňoval pravidlo zlatého řezu. Tělo rozdělil na dvě nestejně dlouhé části a platí, že menší část má stejný poměr k větší části jako má větší část k celku. Výpočty zpracoval do tabulek, kvůli velké složitosti přepočtů se ale tento kánon prakticky neužívá (Kos 2000, s. 142).

Fritschův kánon je hojně užívaný, vychází ze Schidtovy koncepce, pomocí které se rozměry na končetinách určují od středů hlavních kloubů. Modulem je podle Carusova návrhu délka páteře, čtvrtinou této délky je submodul, podle něhož se poměřují další části figury. Karuzin doplnil kánon o dvě kružnice při konstrukci hlavy, Stratz se zabýval přesnějším umístěním těchto kružnic (Kos 2000, s. 142). Při bližším studiu Fritschova kánonu však zjišťujeme složitost tohoto kánonu vyžadující velký počet geometrických operací a zapamatování si mnoha vzdálenostních vztahů různých částí těla, jejichž spojitost není na první pohled nápadná.

Richerův kánon používá za modul výšku hlavy, která je ve výšce těla obsažena sedmapůl až osmkrát. Vytvořil také srovnávací tabulku s vyznačenými poměry modulu k proporcím ostatních částí těla, která je vhodná ke kontrole odhadnutých rozměrů umělce (Kos 2000, s. 142).

Kánony dělené na velký počet dílků sestrojili **Kollmann a Tank**. Kollmann pracoval s poměrem výšky těla rovným 100 dílkům, výška těla je rovna osmi výškám hlavy a výška hlavy je rozdělena na třináct dílků. Tank vymezil výšku těla na osm výšek hlavy a přitom rozdělil výšku hlavy na sedm dílků, jejich násobkem vznikl kánon o 56 dílcích. Tank poprvé rozpracoval své kánony pro muže i ženy a to zepředu, z boku i zezadu; měl také zvlášť kánony pro postavu normální, hubenou a tlustou (Kos 2000, s. 143).

Bammes sestrojil zvlášť kánony pro ženy a muže i pro různé fáze období růstu člověka. Modulem se stala opět výška hlavy osmkrát ve výšce těla. Sestavil tabulky číselných údajů proporcí lidského těla. Každý kánon obsahuje vždy dvě figury vedle sebe, jednu v obrysech a druhou se schématickou kresbou kostry. Rozděluje je horizontálními čarami na osm dílů popsanými textem (Kos 2000, s. 143).

Jak už jsme zmiňovali, zvoleným kánonem se výtvarník řídí jen do určité míry, snaží se **vystihnout odchylky od normy**. Je pro něj důležité mít dobrý pozorovací talent a také mít ten správný cit zvýraznit nebo potlačit určité znaky modelu (Kos 2000, s. 138). Pro žáky je důležité pochopit smysl používání kánonů a pro zajímavost srovnat jednotlivé kánony a jejich použité moduly mezi sebou. Nad znalostí kánonů by měl být povznesen důraz na jedinečnost každé zobrazované postavy a zachycení jejich odlišností, které ukazují na její nezaměnitelnou identitu. Zpracováním konkrétní metodické podpory kresby lidské postavy, která je určena pro přímou výuku žáků prvního stupně základní školy, se bude zabývat praktická část diplomové práce.

II DIDAKTICKÁ ČÁST

V didaktické části je cílem vytvořit metodický materiál kresby lidské postavy a následně zhodnotit jeho realizaci v praxi. Věnujeme se zde rozboru vlastní tvorby metodické podpory kresby lidské postavy určené pro žáky, kteří svým věkem spadají do období 1. stupně základní školy v době, která je charakteristická pro vstup do krizového období dětského výtvarného projevu. Metodická podpora k vyvození učiva kresby lidské postavy spočívá v pedagogickém vedení žáků rozvíjejícím jejich pozorovací schopnosti a hledání odpovědí na zadané návodné otázky vedoucí k poznání proporcí jednotlivých částí těla a poté i celé hlavy a těla. Téma je ve vytvořeném metodickém materiálu členěno na dílčí náměty. Ty jsou součástí patnácti příprav na vyučovací jednotku. Výtvarný projekt byl realizován na běžné základní škole, po jeho provedení byla zpracována následná reflexe realizovaných hodin, která kriticky hodnotí efektivitu vytvořeného metodického materiálu.

3 Výtvarný projekt Kresba lidské postavy

Kresba lidské postavy stojí v centru zájmu žáků 1. stupně základní školy v období typickém pro nástup tzv. krize dětského výtvarného projevu, čemuž jsme se věnovali v předešlé kapitole. Důležitost zařazení tohoto tématu je tedy nesporná a právě proto vyžaduje důkladnou přípravu ze strany učitele. Ne všichni učitelé 1. stupně ZŠ mají potřebné předpoklady k tomu, aby se tématu věnovali dostatečně do hloubky. Ať už například z důvodu nepochopení závažnosti možných následků tzv. krize dětského výtvarného projevu na další výtvarný projev žáka, nedostatečné znalosti tohoto učiva, nebo kvůli vlastní výtvarné neaktivitě. A právě proto, že takové výtvarné vedení nemusí být každému učiteli vlastní, nabízíme v diplomové práci vhodný metodický materiál k vyvození učiva a také podrobně zpracované přípravy do vyučovacích jednotek.

3. 1 Ukotvení výtvarného projektu vzhledem k RVP ZV

Projekt Kresba lidské postavy svým zpracováním odpovídá na **očekávané výstupy vzhledem k RVP ZV** (Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání) a jeho realizace předpokládá splnění těchto požadavků. Konkrétní očekávaný výstup týkající se naší problematiky nalezneme v RVP ZV (2017, s. 89) ve vzdělávací oblasti **Umění a kultura** v sekci vzdělávacího oboru **Výtvarná výchova** zapsaného ve 2. období 1. stupně ZŠ, který zní: *„při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné).“*

Učivo **Rozvíjení smyslové citlivosti** týkající se naší problematiky je dále charakterizováno jako uspořádání objektů do celků (RVP ZV, 2017, s. 90). Kresba lidské postavy předpokládá uspořádání jednotlivých částí lidského těla na základě jejich velikosti a vzájemného postavení. V projektu se budeme zabývat jen statickým vyjádřením, tedy ne kresbou lidského těla v pohybu, aby poznatky mohly být plně osvojeny během dané časové dotace.

Během výtvarného projektu se dotkneme **průřezového tématu** nazvaného **Multikulturní výchova** (RVP ZV 2017, s. 133). Při poznávání proporcí lidské hlavy se žáci

seznámí také s odlišnostmi tvaru hlavy zepředu a z boku podle příslušnosti k dané lidské rase. Identifikací těchto rozmanitostí si žáci uvědomují vlastní kulturní identitu, s důrazem na jedinečnost každého člověka upevňujeme pozitivní přístup ke všem lidem bez rozdílu.

Učivo podněcuje k využití možnosti zapojit do realizace projektu také **mezipředmětových vztahů**. Znalosti z oblasti matematiky žáci využijí například při přepočítávání proporcí lidského těla, identifikování podobnosti jednotlivých částí lidského těla s geometrickými tvary a využívání aplikace osově souměrnosti. Znalosti z přírodovědy se projeví při pojmenovávání dílčích částí těla. Znalosti spojené s kánony kresby lidského těla připravují žáky na učivo dějin výtvarné výchovy.

3. 2 Charakteristika výtvarného projektu

Tematickým celkem projektu je kresba lidské postavy, kterou blíže určují dané náměty. Žáci se učí kreslit části těla a postupně je spojovat ve větší celky, tento postup od částí k celku je také postupem od jednoduššího ke složitějšímu. Jednotlivými **náměty** jsou oči, nos, ústa, ucho apod., které dále spojujeme v námětu celé hlavy a nakonec celého těla jako propojení jednotlivých již známých a osvojených částí. I tento postup napomáhá k eliminaci stresových emocí doprovázejících výtvarný projev krizového období dětského výtvarného projevu.

Technikou výtvarného projevu je pouze kresba, která je dále podle potřeby doplněna dalšími technikami (modelace, otisk ad.). Kresba je základní výtvarnou technikou a při zvládnutí znalostí a dovedností kresby lidské postavy předpokládáme dobré podmínky pro ztvárnění lidské postavy jinými technikami.

Výtvarný projekt je zpracován na základě příprav na vyučovací hodinu, dohromady se jedná o patnáct vyučovacích hodin, přičemž není nutné realizovat všechny vyučovací jednotky, učitel si z nich může vybrat takovou část, jakou uzná za vhodnou. Jedná se tedy o **krátkodobou formu** projektu vhodnou pro běžné základní školy (bez zaměření na výtvarnou výchovu). Dále popíšeme tvorbu metodického materiálu vhodného k vyvození daného učiva, obsah jednotlivých příprav na vyučovací hodinu a následnou reflexi zrealizovaných vyučovacích hodin.

3.3 Metodický materiál k vyvození učiva

Zpracování metodického materiálu k vyvození učiva kresby lidské postavy předpokládá důkladnou znalost současně dostupných **metodik kresby lidské postavy pro výtvarníky i veřejnost** a dobrou orientaci v nich. Autorka prostudovala mnohé z nich, k inspiraci pro tvorbu metodického materiálu pro žáky 1. stupně ZŠ vybrala tyto tituly:

Barrington Barber: Základy portrétování: praktický a inspirativní kurz

Giovanni Civardi: Kreslíme nohy a ruce: jak nakreslit jejich tvar, proporce, gesta a pohyb

Jaroslav Kos: Anatomie člověka pro výtvarníky

José Maria Parramón: Jak nakreslit lidské tělo

José Maria Parramón: Jak nakreslit portrét a hlavu

José Maria Parramón: Velká kniha o portrétu

Peter Gray: Kreslíme rodinný portrét: jak vytvořit nezapomenutelná díla

Steve Huston: Kresba postavy pro začínající i pokročilé umělce: každý tah se počítá

Žádná z výše uvedených knih však neodpovídá požadavkům výuky kresby lidské postavy pro žáky na 1. stupni ZŠ. Použité metodiky jsou podle názoru autorky svojí náročností příliš obtížné, nedostatečně nebo naopak zdlouhavě popsané a nesrozumitelné pro danou věkovou skupinu žáků. Cílem bylo tedy s pohledem na profesionální zpracování těchto metodik vytvořit metodiku, která bude jednoduše, srozumitelně a přitom podrobně popsána v metodickém materiálu, který mohou použít pedagogové výtvarné výchovy nehledě na jejich vlastní znalost jiných metodik a která bude respektovat cíle výtvarné výchovy. Jazyk zpracování se má podobat aktivní slovní zásobě žáků 1. stupně rozšířeně o základní anatomické znalosti lidského těla a forma zpracování má podléhat chronologickému popisu pracovního postupu.

Metodický materiál je sestaven **na základě návodných otázek** k podpůrnému grafickému materiálu, pomocí nichž by žáci měli jednoduše sami objevit proporční vztahy kresby lidské postavy a jejich částí. **Doprovodná kresba** pomáhá žákům v názornosti kresebného problému, vědomí učení se od „opravdového kreslíře“ navíc přispívá k motivaci žáků. Obrázek kreseb byl čerpán právě z výše uvedených publikací a přesný zdroj jednotlivých

obrázků je uveden v závorce pod každým z nich. Dále je také u některých námětů uvedeno více obrázků k dílčím drobným rozdílům ve ztvárnění, příkladem mohou být různé druhy tvarů očního víčka, obočí atp. Tyto obrázky upozorňují žáky na nutnost detailně sledovat dané prvky u každého jedince a nevytvářet kresby vždy automaticky podle stejného vzorce.

Po jednoduchém **vyvození tvarových a proporčních vztahů** částí těla žáci převádí nabyté vědomosti do praktických dovedností formou zpracování zadaného úkolu. Ten žáky přivádí k samostatné kresbě dané části těla, většinou s pohledem na spolužáka v lavici nebo sebe samého. U posledních dvou metodických podpor určených pro kresbu celé postavy zepředu a z boku je použitý interaktivnější způsob zpracování. Ten po žácích vyžaduje aktivní propojení znalostí základní anatomie lidského těla s představou mezníků (hraničních čar), které usnadňují zapamatování proporcí kresby lidského těla zepředu a z boku.

Grafické zpracování metodického materiálu je jednotné a podtrhuje návaznost a sjednocenost jednotlivých námětů do tematického celku kresby lidské postavy. Metodický materiál není nutné tisknout pro všechny žáky, vhodné je promítnutí na tabuli za pomoci dataprojektoru (pokud je to možné) a společné vyvozování odpovědí na návodné otázky. Zpracovaný materiál je přiložen v příloze (Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva).

3. 4 Přípravy na vyučovací hodinu

Přípravy na vyučovací hodinu vznikly na základě vytvořené metodické podpory a jsou přímou formou realizace výtvarného projektu diplomové práce. Přípravy jsou detailně popsány, aby ulehčily práci učiteli výtvarné výchovy při realizaci projektu. Zároveň jsou psány formou stručných poznámek, aby byli pro učitele přehledné při využití ve vyučovací jednotce. Pro dobrou orientaci v textu začíná každá příprava na nové straně.

Všechny přípravy jsou zvolené **pro 45 minutovou časovou dotaci** z toho důvodu, že taková vyučovací jednotka je na základních školách nejvíce používaná a proto také pohodlně realizovatelná. Pedagog si však může podle potřeby vytvořené přípravy lehce převést na jiný typ vyučovací jednotky. Jsou určené **pro čtvrtý nebo pátý ročník základní školy**.

Cílem výtvarného projektu je, aby žák na konci projektu dokázal aplikovat pravidla proporcí lidského těla do své kresby a byl schopen nakreslit jednotlivé části lidského těla tak, aby byl se svým vlastním projevem spokojen. Tento cíl je společný pro celou třídu,

žák si však při úvodní hodině volí svůj vlastní cíl, který se může drobně lišit od společného cíle. Výtvarný projekt se nezabývá jen předáním konkrétních znalostí kresby lidské postavy, ale také podporuje tvořivost žáků, klade důraz na vlastní prožívání a s tím spojené pozitivní hodnocení a v neposlední řadě slouží k poznávání lidského těla z různých rovin.

Struktura příprav na vyučovací hodinu je zvolena **podle modelu výuky EUR**. Jak celý průběh projektu, tak jednotlivé přípravy jsou podle tohoto modelu vytvořeny. Ve fázi evokace se připomínají dohodnutá pravidla skupiny po dobu trvání projektu, žáci vzpomínají na učivo minulé hodiny výtvarné výchovy, učitel žáky seznamuje s učivem dané hodiny a hraje se zpravidla krátká hra nebo aktivita, která blíže určuje námět, kterým se hodina zabývá. Činnost je zaměřena na pozorování detailů probírané části těla a uvědomování si znaků těla svého i ostatních. Fáze uvědomění si významu je vedena způsobem zopakování si základní anatomie dané části těla, jejíž znalosti jsou potřebné k dokonalému porozumění názvů částí lidského těla a předcházení nejasnostem. Poté se žáci věnují vyvození tvarů a proporcí částí lidského těla, na které sami přicházejí odpovídáním na návodné otázky k doprovodným kresbám. Následuje kresba samotná, která je většinou vytvořena s pohledem na svého spolužáka nebo sebe samého. Tuto fázi doplňuje ukázka uměleckých děl, na které si žáci kriticky hodnotí zpracování daných děl a odhadují způsob jejich kresby (použití pomocných čar, geometrických tvarů ap.). Ve fázi reflexe se žáci učí pozitivně ohodnotit svoji kresbu (vyzdvihnout, co se povedlo) a stejně tak povzbudivě reagovat na práci svých spolužáků. Na závěr jsou žáci motivováni prozrazením obsahu další vyučovací hodiny projektu.

Motivaci celého projektu ulehčuje fakt, kterým jsme se už dříve více zabývali, že žáci 1. stupně ZŠ jsou ve své kresbě zaměřeni na lidskou postavu, téma samotné je tedy pro ně jednoznačným lákadlem. Formou motivace je také úvodní aktivita k danému námětu, zaměřená na pozitivní hodnocení a povzbuzování k další výtvarné činnosti.

V přípravách jsou také zohledněny potřeby typické pro žáka prvního stupně. Vyučovací hodiny v projektu mají určitou formální podobnost, žáci se tak mohou opřít o opakující se strukturu, jejíž předvídatelnost navozuje pocit bezpečí. Pokud je to možné, hodina může začínat a končit na koberci, i to je určitým rituálem a spojujícím prvkem skupiny žáků.

Organizační formy použité v přípravách vyučovacích hodin tohoto projektu je hromadné vyučování, které se v některých momentech vyučovací hodiny mění na individualizované, zastoupena je také skupinová práce. Díky realizaci formou projektu se jedná také o projektové vyučování. Mezi **metody** použité v následujících přípravách patří

metody slovní, názorně demonstrační, praktické a aktivizační. Moderní pojetí výuky podtrhuje zapojení metod rozvíjejících kritické myšlení, tzv. metod RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), příkladem může být tabulka VCHD a myšlenková mapa. **Pomůcky** potřebné pro realizaci jsou uvedené u jednotlivých vyučovacích hodin, jsou řazeny chronologicky za sebou tak, jak jsou během hodiny využívány.

Na závěr projektu žáci obdrží vlastní **produkt**. Kreslířské portfolio jim bude připomínat napínavou a dobrodružnou cestu za poznáním proporcí lidského těla a bude jim také další výzvou ke zdokonalování a prohlubování jejich kresby lidské postavy. Naleznou v něm všechny své kresby a získané materiály během celého projektu, které dokumentují jejich viditelné zlepšování se v technice.

3. 4. 1 Příprava na vyučovací hodinu – úvod k výtvarnému projektu

Pomůcky: papír A4, měkká tužka, Příloha č. 2: Tabulka VCHD - Kresba lidské postavy, Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, průhledné prospektové obaly (tzv. eurosložky), nalepovací štítky

FÁZE EVOKACE

Navození kontaktu se žáky (5 minut)

- představení se, uvítání a seznámení se společnou výukou VV po dobu 10 vyučovacích hodin, obsah dnešní hodiny – úvod a seznámení s projektem
- žáci se krátce představí a řeknou, jestli mají rádi VV, popř. co rádi kreslí (očekáváme zmínění tématu lidské postavy)

Kresba lidské postavy (15 minut)

- zadání:

Nakreslete lidskou postavu, jak nejlépe dovedete. Postava by měla být dospělá. Je jedno, jestli to bude žena nebo muž, ale nakreslete celé její tělo. Nemusíte ji vybarvovat. Když stihnete, nakreslete ji také z boku. Na práci máte 15 minut.

- každý žák dostane bílý papír formátu A4, po skončení času zazvoní zvoneček

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Prezentace kresby (5 minut)

- žáci ukáží spolužákům svou kresbu, popíší ji a pozitivně zhodnotí:
 - co se povedlo, z čeho mají radost
 - jestli je napadá něco, co by rádi zlepšili/na čem by mohli dál pracovat

Tabulka VCHD (5 minut)

- žáci dostávají tabulku VCHD (Příloha č. 2: Tabulka VCHD – Kresba lidské postavy)

- kriticky přemýšlí nad svou kresbou a do tabulky zaznamenávají:

→ 1. sloupec „Co umím nakreslit?“ - v čem ví „jak na to“ a co umí, co se jim daří dobře nakreslit, v čem se cítí jistí

→ 2. sloupec „Co bych se chtěl/a naučit?“ - v čem chtějí vědět „jak na to“ a co chtějí umět, co se chtějí naučit; 2. sloupec slouží jako vytyčení vlastního cíle projektu

- žáci píšou jen do prvních dvou sloupců, 3. sloupec „Co jsem se naučil/a?“ nechávají volný (bude se vyplňovat na konci projektu)

*pozn. žáci mohou použít, co řekli nebo slyšeli při prezentacích kreseb (je dobré uvést příklady pro lepší jasnost a srozumitelnost, inspiraci ostatním)

Myšlenková mapa (5 minut)

- sdílení nad tabulkou VCHD

→ 1. sloupec slovně

→ 2. sloupec zapisovat na tabuli jako myšlenkovou mapu „Co bych se chtěla naučit?“ (očekáváme jmenování dílčích částí těla a proporce celého těla)

- z myšlenkové mapy zvolit cíl projektu – žák dokáže aplikovat pravidla proporcí lidského těla do své kresby a je schopen nakreslit jednotlivé části lidského těla tak, aby byl se svým vlastním projevem spokojen (společný cíl pro celou třídu)

Seznámení s obsahem projektu (3 minuty)

- téma: kresba lidské postavy

- doba: 15 vyučovacích hodin VV

- motivace mít správný, pozitivní postoj

→ nedát prostor obavám, předsudkům a podceňování

- přijmout projekt jako velké dobrodružství, osobní výzvu
- učivo o lidském těle zážitkovou formou, poznávání svého těla
- důraz na vnitřní prožívání, radost z tvorby (nejen kresebné výsledky), pozitivní hodnocení
- produkt: Kreslířské portfolio (zakládání všech materiálů)
- dát prostor na dotazy žáků

Dohoda kreslířů (5 minut)

- pokud žáci chtějí projít projektem a dobře ho prožít, je důležité dodržovat určitá pravidla, která podporují správný přístup ke kresbě, k sobě samým a k druhým lidem
 - vybraný žák (který rád čte) přečte pomalu a nahlas pravidla (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)
 - žáci vysvětlují jednotlivé body spolužákům tak, jak je chápou (očekáváme uvědomění si pozitivního přínosu Dohody kreslířů)
 - žáci jeden po druhém stvrzují souhlas s dohodou podpisem
- závazné plnit je a tím také očekávat plnění od ostatních (př. nebudu se druhým posmívat a tím také očekávat, že se mi ostatní nebudou posmívat)

FÁZE REFLEXE

Kreslířské portfolio (1 minuta)

- každý žák dostane průhledný prospektový obal (tzv. eurosložku) a nalepovací štítek na jméno
- založení prvních materiálů do portfolia

Závěr (1 minuta)

- pochvala za spolupráci a aktivitu, poděkování
- obsah příští hodiny (motivace) – jak nakreslit první část lidského těla (překvapení)

3. 4. 2 Příprava na vyučovací hodinu – oko

Pomůcky: Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva, papír A5, měkká tužka, dataprojektor, web Gallery of Art, Kreslířské portfolio

FÁZE EVOKACE

Zahájení výuky (3 minuty)

- vzpomenout na obsah minulé hodiny a připomenout Dohodu kreslířů - přečíst, podpisem vznikl závazek je dodržovat (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)
- seznámení s obsahem hodiny - jak nakreslit první část těla (překvapení)

Hádanka (1 minuta)

Jak se nazývá část těla, která je umístěná na hlavě a bez jejíž správné funkce bychom se v kresbě neobešli? Oči.

Brainstorming (3 minuty)

- co žáky napadne, když se řekne slovo oči - jaké můžeme mít oči, barvu duhovky, k čemu slouží zrak, brýle a oční čočky, nemoci očí, zrakové postižení atp.

Detektiv (3 minuty)

- detektivové si musí umět všimnout detailů
- sledovat oči spolužáka v lavici, snažit se je co nejlépe popsat – uvést alespoň tři charakteristiky, čím jsou oči výjimečné, čím je rozeznáme od ostatních očí

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Jak nakreslit oči (5 minut)

- práce s metodickým materiálem (Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva)
- opakování anatomie očí - dolní a horní víčko, obočí, řasy, vnitřní a vnější koutek oka, zornice, duhovka, bělima (Kos 2000, s. 72); žáci ukazují zadané části očí na svém těle
- zvolení postupu, jak nakreslit oči – žáci společně vymýšlejí, učitel vede žáky pomocí návodných otázek:

Jak nakreslíme horní a spodní víčko? Horní víčko je kulatější, spodní víčko rovnější.

Je vidět celá část duhovky? Ne, zakrývá ji horní víčko.

Je rozdíl mezi řasami na horním a dolním víčku? Ano, řasy na horním víčku jsou delší a hustší.

Kde začíná a kde končí obočí? Začíná nad vnitřním koutkem a končí až za vnějším koutkem oka.

Ukázky uměleckých děl – oči (5 minut)

- promítnutí ukávek dataprojektorem z webu Gallery of Art
- ARCIMBOLDO, Giuseppe: Self-Portrait on Paper
- DÜRER, Albrecht: Portrait of Frederick the Wise
- FRAGONARD, Jean-Honoré: Self-Portrait Facing Left
- BUONARROTI, Michelangelo: Head of a Woman (recto)
- WEYDEN, Rogier van der: Young Man

Studijní kresba oka (20 minut)

- žáci kreslí oko spolužáka měkkou tužkou na papír A5, mohou obejít více spolužáků
- žáci se snaží vystihnout zmíněné rysy – tvary a proporční vztahy částí oka
- žáci se mohou navzájem inspirovat svou kresbou, poradit si

* pozn. chodíme po třídě a žáky dále nabádáme k zachycení pozorovaných jevů, chválíme je (jen) upřímně, povzbuzujeme je ke snaze o výstižnější zachycení oka

FÁZE REFLEXE

Prezentace práce žáků (4 minuty)

Dověděli jste se o tom, jak oko vypadá, něco nového?

Dařilo se vám to, co jsme si o oku řekli, zapojit do vaší kresby?

Jste spokojeni se svou kresbou oka?

Na jaké potíže jste během kresby narazili?

Měli jste u kresby dobré pocity?

Závěr (1 minuta)

- pochvala za píli a snahu při práci, potlesk, poděkování
- obsah příští hodiny (motivace) – jak nakreslit nos
- založení materiálů z dnešní hodiny do Kreslířského portfolia

3. 4. 3 Příprava na vyučovací hodinu – nos

Pomůcky: Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, video Tři veteráni, Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva, plastelína, papír A5, měkká tužka, dataprojektor, web Gallery of Art, Kreslířské portfolio

FÁZE EVOKACE

Zahájení výuky (2 minuty)

- vzpomenout na obsah minulé hodiny
- připomenout Dohodu kreslířů (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)

Hádanka (3 minuty)

- video – pohádka Tři veteráni v čase od 2:30
- Jakou část těla se dnes budeme učit kreslit? Nos.*
- žáci sledují video, až uhodnou odpověď na otázku, přihlásí se
 - seznámení s obsahem hodiny – jak nakreslit nos

Aktivita – seřad' se podle délky nosu (5 minut)

- žáci, kteří sedí v jedné řadě lavic, se seřadí podle délky nosu (vysvětlit rozdíl mezi délkou a šířkou nosu, měříme od kořene nosu po špičku nosu)
- žáci poté vymýšlejí, v čem se jejich nosy liší (typy nosů – kulatý/špičatý, dlouhý/krátký, široký/úzký atp.)

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Jak nakreslit nos (10 minut)

- práce s metodickým materiálem (Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva)

- popis anatomie dolní poloviny obličeje na obrázku – kořen nosu, hřbet nosu, špička nosu, nosní křídla (chřípí), nosoretní rýha (Kos 2000, s. 74 – 75); žáci ukazují na zadané části těla

*pozn. anatomie nosu – kosti (kost nosní) a chrupavky (nosní křídla, nosní hřbet) – proto nemá nikdo stejný nos a jen část nosu je ohebná (Kos 2000, s. 74 – 75)

- vyvození: délka nosu = délce od kořene nosu k vnějšímu koutku oka, šířka nosu = vzdálenost mezi očima, hřbet nosu naznačíme jen slabě

Modelace nosu (5 minut)

- žáci modelací z plastelíny vytváří repliku nosu spolužáka

Ukázky uměleckých děl (5 minut)

→ PONTORMO, Jacopo: Study of a Woman

→ DA VINCI, Leonardo: Female Head

→ ARCIMBOLDO, Giuseppe: Self-Portrait

→ INGRES, Jean-Auguste-Dominique: The Violinist Niccoló Paganini

→ SOLARIO, Andrea: Head of a Bearded Man

- žáci na základě uměleckých kreseb poznávají, jakým způsobem slavní kreslíři znázorňují nos

Kresba nosu – čím nos to je? (10 minut)

- kresba nosu spolužáka v lavici (papír A5, měkká tužka), aplikace znalostí o kresbě nosu

* pozn. je třeba žáky při kresbě upozorňovat, že hřbet nosu se v kresbě zepředu kreslí jen velmi jemně a lehce, není zřetelně vidět (neuchylovat se k naučenému stereotypu); velmi dobrou pomůckou se ukázalo stínování

- nosem vnímáme čich, žáci se zamýšlejí nad otázkami:

Co vám voní? Co vám smrdí?

- možnost aktivity – kresby žáci podepíší, poté se zamíchají, jedna kresba nosu se ukáže všem a ostatní žáci hádají, cí nos byl vylosován

FÁZE REFLEXE

Prezentace práce žáků (4 minuty)

Jak se vám dařila modelace nosu?

Jak vás modelace nosu bavila?

Pomohlo vám v kresbě to, co jsme si o nosu řekli?

Jak jste spokojeni se svou kresbou?

Bavila vás více modelace nebo kresba?

Závěr (1 minuta)

- pochvala za píli a snahu při práci, obsah příští hodiny (motivace) – jak nakreslit ústa
- založení materiálů z dnešní hodiny do Kreslířského portfolia

3. 4. 4 Příprava na vyučovací hodinu – ústa

Pomůcky: Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, Příloha č. 4: Typy rtů, Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva, rtěnka, odličovací voda, ubrousky, papír A5, měkká tužka, dataprojektor, web Gallery of Art, Kreslířské portfolio

FÁZE EVOKACE

Zahájení výuky (3 minuty)

- vzpomenout na obsah minulé hodiny (jak nakreslit nos)
- připomenout Dohodu kreslířů (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)
- seznámení s obsahem hodiny – jak nakreslit ústa

Spojovačka úst z pohledu zepředu a zboku (7 minut)

- žáci přiřazují k sobě různé typy rtů (tenké, střední, tlusté, odulé) s obrázkem rtů v pohledu zepředu a zboku (Příloha č. 5: Typy rtů)
 - žáci se přihlásí ke svému typu rtů
- *pozn. příprava na pohled zboku

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Jak nakreslit ústa (5 minut)

- práce s metodickým materiálem (Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva)
- anatomie dolní poloviny obličeje – žlábek na bradě, bradoretní rýha, ústní koutek, žlábek horního rtu, nosoretní rýha, hrbolek horního rtu, dolní ret (Kos 2000, s. 74); žáci ukazují části úst na svém obličeji
- odvození jak nakreslit ústa – vlnitá linie oddělující rty, hranaté/kulaté rty

Ukázky uměleckých děl – ústa (5 minut)

- DÜRER, Albrecht: Laughing Peasant Woman
- LORENZO DI CREDI: Bust of a Boy Wearing a Cap
- SCHONGAUER, Martin: A Foolish Virgin
- RUBENS, Peter Pau: Portrait of a Chambermaid
- CARSTENS, Asmus Jakob: Self-Portrait

Obtisk a kresba úst (20 minut)

- rozvržení papíru A5 (načrtnout na tabuli):
 - uprostřed nahoře obtisk rtů, pod nimi dvě kresby svých úst (druhá kresba vystínovaná)
 - vlevo od kresby napsat „co dobrého může vycházet z úst“
 - vpravo od kresby napsat „co zlého může vycházet z úst“
- učitel si volá žáky po řadách, natře jim ústa rtěnkou a žáci si u lavice obtisknou rty na papír, k očištění použijí odličovací vodu a ubrousky
- *pozn. žáci alergičtí a nesvolní k natření úst požádají o obtisk jiného spolužáka
- žáci, kteří už mají obtisk, mohou začít kreslit (měkkou tužkou)
- žáci, kteří ještě nebyli zavoláni k natření úst, odpovídají na otázky
- podle obtisku poznávají svůj tvar úst, přemýšlí nad jejich charakteristikou (úzké/plné rty, koutky nahoru/dolů/rovně)

FÁZE REFLEXE

Prezentace práce žáků (4 minuty)

Kdo se odvážil nechat si natřít ústa k otisku?

Bylo pro vás těžké převést otisk do kresby?

Jaký máte tvar rtů?

Kam směřují vaše koutky?

Co dobrého může vycházet z úst?

Co zlého může vycházet z úst?

Závěr (1 minuta)

- pochvala za píli a snahu při práci, potlesk, poděkování
- obsah příští hodiny (motivace) – jak nakreslit hlavu zepředu
- založení materiálů z dnešní hodiny do Kreslířského portfolia

3. 4. 5 Příprava na vyučovací hodinu – hlava zepředu

Pomůcky: Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, Příloha č. 5: Výrazy obličeje, Příloha č. 6: Odlišnosti hlavy zepředu podle lidské rasy, Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva, časopisy, nůžky, lepidlo, tvrdý papír A4, měkká tužka, dataprojektor, web Gallery of Art, Kreslířské portfolio

FÁZE EVOKACE

Zahájení výuky (3 minuty)

- vzpomenout na obsah minulé hodiny a připomenout Dohodu kreslířů (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)
- seznámení s obsahem hodiny - jak nakreslit uši a hlavu zepředu

Výrazy obličeje (5 minut)

- výraz obličeje určují mimické svaly → poznávání výrazu obličeje (Příloha č. 5: Výrazy obličeje)
- žáci rozdělení do skupin, jeden žák se podívá na obrázek a předvede výraz obličeje (bez mluvení), ostatní ho pojmenují

Pozorování odlišností hlavy zepředu (2 minuty)

- zopakování anatomie hlavy zepředu (oči, nos, ústa, uši, brada), žáci ukazují části obličeje sami na sobě
- žáci zůstávají v pracovních skupinách a hledají odlišnosti hlavy zepředu u každého člověka a také podle lidské rasy (Příloha č. 6: Odlišnosti hlavy zepředu podle lidské rasy)

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Dokresli obličej (20 minut)

- žáci hledají v časopisech dostatečně velkou hlavu (portrét), vystříhnou a nalepí si její polovinu (příčný řez) na tvrdý papír A4, druhou polovinu dokreslí → hlava je symetrická, kreslí měkkou tužkou

Jak nakreslit uši a hlavu zepředu (5 minut)

- na dokreslené podobizně poznáváme proporce hlavy, popř. pracujeme s metodickým materiálem (Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva)

- žáci sami odvozují: oči v $\frac{1}{2}$ délky hlavy, délka nosu = $\frac{1}{2}$ od obočí k bradě, šířka nosu = mezera mezi očima, délka úst = nad $\frac{1}{2}$ od nosu k bradě, šířka úst = koutky úst v úrovni středu očí, uši dlouhé od očí ke špičce nosu

Ukázky uměleckých děl – uši a hlava zepředu (5 minut)

→ DAVID, Jacques-Louis: Head of the Dead Marat

→ GHIRLANDAIO, Domenico: Head of an Old Woman Wearing a Hood

→ HOLBEIN, Hans the Younger: Head of a Woman

→ LEONARDO da Vinci: Female Head

→ PISANELLO: Head of a Man

FÁZE REFLEXE

Hodnocení výuky, reflexe (4 minuty)

Bylo pro vás obtížné napodobit výraz obličejů na kartičce?

Dozvěděli jste se něco nového o tom, jak se liší hlava zepředu u různých lidí?

Bylo pro vás nové zkusit si dokreslit obličej z časopisu?

Libí se vám vaše kresba?

Podářilo se vām zachovat dané vzdálenosti částí obličeje navzájem?

Závěr (1 minuta)

- pochvala za píli a snahu při práci, potlesk, poděkování
- založení materiálů z dnešní hodiny do Kreslířského portfolia
- * doporučujeme v této části přerušit pokračování připravených vyučovacích hodin a zařadit zde celou vyučovací hodinu, ve které by žáci měli možnost aplikovat své právě získané znalosti o proporcích hlavy zepředu v kresbě portrétu spolužáka (je třeba organizačně upravit třídu tak, aby žáci mohli sedět přímo naproti sobě)

3. 4. 6 Příprava na vyučovací hodinu – realistický portrét versus karikatura

Pomůcky: Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, dataprojektor, web Gallery of Art, papír A4, další pomůcky dle libovolného výběru techniky, zrcátka, Kreslířské portfolio

FÁZE EVOKACE

Zahájení výuky (1 minuta)

- vzpomenout na obsah minulé hodiny
- připomenout Dohodu kreslířů (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)
- seznámení s obsahem hodiny – překvapení (realistický portrét versus karikatura)

Ukázky uměleckých děl – co to je karikatura (9 minut)

- upozornit žáky, že na ukázkách bude něco „zvláštního“ a jejich úkolem je to identifikovat
- promítání ukázek z webu Gallery of Art:
 - BRAMBILLA, Ambrogio: Caricatures of the Gods of Olympus
 - DANTAN, Jean-Pierre: Portrait of Tamburini
 - GHEZZI, Pier Leone: Caricature of Composer Antonio Vivaldi
 - GOYA Y LUCIENTES, Francisco de: As far back as his grandfather
 - LEONARDO da Vinci: Caricature
- na základě ukázek žáci hádají obsah vyučovací hodiny:

Čím jsou ukázky „zvláštní“? Vysunutá brada, velký nos, mohutná ústa atd.

Jak nazýváme takové výtvarné vyjádření? Karikatura.

Co mohou vyjadřovat „zvláštní“ tvary obličeje? Charakteristický rys nebo odkaz na vlastnost člověka (velké rty – upovídanost, výřečnost apod.)

- promítání ukázek znovu a žáci vymýšlí, jaký charakteristický rys (případně lidskou vlastnost) chtěl autor zvýraznit

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Realistický portrét versus karikatura (5 minut)

- žáci nakonec vyvozují ze zhlédnutých ukázek znaky karikatury:

Jak z uměleckého díla poznáme, že se jedná o karikaturu? Záměrné zvýraznění, deformace, změna velikosti některých tvarů obličeje dle vlastností člověka.

Jaký je účel karikatury? Zesměšnění, vyjádření humoru, úmyslná kritika.

Jak se tedy liší karikatura od realistického portrétu? Karikatura nerespektuje proporce lidského těla.

Je realistický portrét i karikatura uměním? Proč? Ano, jsou to různé formy uměleckého vyjádření.

Vlastní práce žáků (25 minut)

- žáci si vyberou jedno z následujících témat podle vlastních preferencí a ztvární ho, výběr výtvarné techniky je libovolný:

1. Karikatura pohádkové postavy (může být doplněna textem)
2. Realistický autoportrét (pohled do zrcadla)

FÁZE REFLEXE

Prezentace práce žáků (4 minuty)

- sdílení názorů, postojů, sebereflexe:

Čemu jsi dal/a přednost – realistickému portrétu nebo karikatuře? Proč?

Popiš své výtvarné dílo. V případě karikatury řekni, jaký tvar obličeje jsi změnil a proč.

Jak se ti pracovalo? Jak ses při práci cítil?

Závěr (1 minuta)

- pochvala za píli a snahu při práci, potlesk, poděkování
- obsah příští hodiny (motivace) – jak nakreslit hlavu zboku
- založení materiálů z dnešní hodiny do Kreslířského portfolia

3. 4. 7 Příprava na vyučovací hodinu – hlava z boku

Pomůcky: Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, Příloha č. 7: Poznej profil, Příloha č. 8: Odlišnosti hlavy z boku podle lidské rasy, Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva, papír A4, měkká tužka, dataprojektor, web Gallery of Art, Kreslířské portfolio

FÁZE EVOKACE

Zahájení výuky (1 minuta)

- vzpomenout na obsah minulé hodiny
- připomenout Dohodu kreslířů (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)
- seznámení s obsahem hodiny - jak nakreslit hlavu z boku

Poznej profil (9 minut)

- jeden žák si vylosuje obrázek hlavy z boku, na tabuli je promítnuto více takových obrázků (Příloha č. 7: Poznej profil), žáci se hlásí a ptají se na obličejové rysy, žák odpovídá jen ano/ne, po uhodnutí se vymění (brada vybíhající/ubíhající a velká/malá atp.)

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Dokresli svůj profil (5 minut)

- žáci obkreslí na papír profil hlavy spolužáka v lavici, poté při důkladném pozorování dokreslí detaily obličeje (žáci sami poznávají tvar očí, nosu, úst, uší z boku a dokreslují je do obkreslené siluety obličeje)

Jak nakreslit hlavu z boku (5 minut)

- anatomie ucha – ušní boltec (chrupavka), vstup do zevního zvukovodu, lalůček (Kos 2000, s. 80)

- práce s metodickým materiálem (Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva)
- žáci sami vyvozují: šířka hlavy z boku = výška, oči umístěny v $\frac{1}{2}$ výšky hlavy, délka nosu = v $\frac{1}{2}$ mezi očima a bradou, délka úst = nad $\frac{1}{2}$ od nosu k bradě, šířka úst = koutky úst v úrovni očí, uši dlouhé od očí ke špičce nosu a nachází se až za $\frac{1}{2}$ šířky hlavy
- identifikovat odlišnosti hlavy z boku u každého člověka a také podle lidské rasy (Příloha č. 8: Odlišnosti hlavy z boku podle lidské rasy)

Ukázky uměleckých děl – hlava z boku (5 minut)

- BURGKMAIR, Hans: Portrait of Jacob Fugger
- ANDREA DEL SARTO: Head of a Man in Profile Facing Left
- GOGH, Vincent van: Bust of a Woman with Hat: Facing Right
- DA VINCI, Leonardo: Study for the Last Supper
- BUONARROTI Michelangelo: Ideal Face

Kresba profilu (15 minut)

- žáci kreslí celý profil (rysy obličeje už mají natrénované, učí se už jen nakreslit odpovídající siluetu profilu a do ní zasadit rysy obličeje)

FÁZE REFLEXE

Prezentace práce žáků (4 minuty)

Dařilo se vám výstižně popsat znaky profilu při hře „Poznej profil“?

Byli jste překvapení tím, jak vypadala vaše obkreslená silueta?

Je vaše kresba profilu dostatečně výstižná, když byste ji srovnali s obkreslenou siluetou?

Jste spokojeni se svou kresbou?

Závěr (1 minuta)

- pochvala za píli a snahu při práci, potlesk, poděkování
- obsah příští hodiny (motivace) – zvíře s lidskou tváří
- založení materiálů z dnešní hodiny do Kreslířského portfolia

3. 4. 8 Příprava na vyučovací hodinu – „napůl člověk, napůl zvíře“

Pomůcky: Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, tvrdý papír A3, vodové nebo temperové barvy, kelímek na vodu, štětce, Kreslířské portfolio

FÁZE EVOKACE

Zahájení výuky (1 minuta)

- vzpomenout na obsah minulé hodiny, připomenout Dohodu kreslířů (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)
- seznámení s obsahem hodiny – „napůl člověk, napůl zvíře“

Ze světa pohádek a filmů (4 minuty)

- žáci vymýšlí odpovědi na otázky:

V jakých pohádkách a filmech se objevuje postava, která je napůl člověk a napůl zvíře?

Má postava převážně kladné nebo záporné vlastnosti?

Jaké výjimečné schopnosti postava má?

- doplnit, že toto téma se objevuje v povídkách a mýtech a slouží nám k vyjádření důležitých obsahů.

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

„Napůl člověk, napůl zvíře“ (30 minut)

- práce ve dvojici na formát A3, technikou je malba s možnou další doplňující technikou
- žáci namalují tvora, který je „napůl člověk, napůl zvíře“ - lidská hlava dle běžných proporcí a tělo zvířete apod. (dle individuálních preferencí)
- při práci vymýšlejí jméno postavy, její vlastnosti, schopnosti, životní příběh

FÁZE REFLEXE

Prezentace práce žáků (9 minut)

- žáci ve dvojici představí svou postavu:

Jak se postava jmenuje?

Co je na ní lidské a co zvířecí?

Proč si vybrali kombinaci právě s tímto zvířetem?

Jaké má postava vlastnosti?

Má postava nějaké speciální schopnosti?

Závěr (1 minuta)

- pochvala za píli a snahu při práci, potlesk, poděkování

- obsah příští hodiny (motivace) – otisky do věčnosti

- založení materiálů z dnešní hodiny do Kreslířského portfolia

3. 4. 9 Příprava na vyučovací hodinu – otisky do věčnosti

Pomůcky: Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, papír A4, vodové nebo temperové barvy, kelímek na vodu, štětce, měkkou tužku, Kreslířské portfolio

FÁZE EVOKACE

Zahájení výuky (1 minuta)

- vzpomenout na obsah minulé hodiny, připomenout Dohodu kreslířů (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)
- seznámení s obsahem hodiny – otisky do věčnosti

Otisky do věčnosti (4 minuty)

- žáci se zamýšlejí nad otázkami:

Co pro tebe znamená slovo věčnost?

Co dobrého jsem v životě už udělal?

Co se mi v životě nepovedlo?

Podívej se na své ruce a na své nohy. Všichni zanecháme stopu svým životem. Souhlasíš?

Každý z nás má jinou ruku a nohu. I naše stopy budou jiné. Co chceš po sobě zanechat budoucím generacím?

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Otisky do věčnosti (25 minut)

- obtiskni na papír svou ruku/nohu a kolem ní nakresli jednu z možných variant:

1. Co dobrého lidé v minulosti udělali a využíváme to dodnes.
2. Co špatného lidé udělali a zanechalo to stopu až dodnes.

FÁZE REFLEXE

Prezentace práce žáků (9 minut)

Bylo pro vás těžké přemýšlet o tom, co udělali lidé v minulosti?

Na jaké dobré činy jste vzpomněli?

Jaké špatné věci jste zaznamenali?

Co dobrého byste chtěli ve svém životě udělat vy?

Závěr (1 minuta)

- pochvala za píli a snahu při práci, potlesk, poděkování
- obsah příští hodiny (motivace) – jak nakreslit ruce a nohy
- založení materiálů z dnešní hodiny do Kreslířského portfolia

3. 4. 10 Příprava na vyučovací hodinu – ruce a nohy

Pomůcky: Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, Příloha č. 9: Typy nehtů, Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva, papír A4, měkká tužka, dataprojektor, web Gallery of Art, Kreslířské portfolio

FÁZE EVOKACE

Zahájení výuky (1 minuta)

- vzpomenout na obsah minulé hodiny a připomenout Dohodu kreslířů (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)
- seznámení s obsahem hodiny – jak nakreslit ruce a nohy

Typy nehtů (4 minuty)

- pozorně si prohlédnout své ruce, své nehty → pracovní list (Příloha č. 9: Typy nehtů)
- žáci sbírají podpisy spolužáků k danému typu nehtu
- vyhrává žák s největším počtem podpisů – daný čas 4 minuty
- vyhodnocení, zda jsou zastoupeny všechny typy nehtů mezi žáky

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Jak nakreslit ruce a nohy (5 minut)

- anatomie ruky – zápěstí, dlaň, prsty – kosti zápěstní, záprstní, články prstů; anatomie chodidla – kotník, pata, nárt, prsty (Kos 2000, s. 63, 110, 124)
- paní učitelka obkreslí svoji ruku na tabuli – vyvození proporcí ruky žáky: délka ruky = ½ dlaň a ½ prsty, dlaň je ve tvaru čtverce, pomocné půlkružnice spojují klouby prstů
- žák obkreslí svou nohu (chodidlo) na papír – palec je největší a tvoří 1/3 šířky chodidla

- popř. doplnění ve vyvození proporcí za pomoci metodického materiálu (Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva)

Nakresli svou ruku a nohu (25 minut)

- žák kreslí svou ruku a nohu zepředu i z boku
- dát pozor – kreslit co vidí, ne co o ruce/noze vědí

Ukázky uměleckých děl (5 minut)

- DA SESTO, Cesare: Studies of Feet
- DANDRÉ-BARDON, Michel-François: Studies of Hands and Feet
- DÜRER, Albrecht: Study of an Apostle's Hands (Praying Hands)
- DÜRER, Albrecht: Study of Hands
- HOLBEIN, Hans the Younger: Studies of the Hands of Erasmus of Rotterdam

FÁZE REFLEXE

Prezentace práce žáků (4 minuty)

Dověděli jste se něco nového o tom, jak vypadá ruka nebo noha?

Pomohlo vám to, co jsme si společně vyvodili, k realističtější kresbě?

Komu se kreslila lépe ruka? Komu se kreslila lépe noha?

Jak se vám líbí vaše kresby?

Závěr (1 minuta)

- pochvala za píli a snahu při práci, potlesk, poděkování
- obsah příští hodiny (motivace) – kánony kresby lidské postavy
- založení materiálů z dnešní hodiny do Kreslířského portfolia

3. 4. 11 Příprava na vyučovací hodinu – kánony kresby lidské postavy

Pomůcky: Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, Příloha č. 10: Historické pojetí proporcí lidského těla, balicí papír, provázek, pravítko, měkká tužka, Kreslířské portfolio

FÁZE EVOKACE

Zahájení výuky (1 minuta)

- vzpomenout na obsah minulé hodiny
- připomenout Dohodu kreslířů (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)
- seznámení s obsahem hodiny – kánony kresby lidské postavy

Historické pojetí proporcí lidského těla (14 minut)

→ výklad – co to je kánon, modul

Kánon je soubor pravidel, který pomáhá umělcům od nejstarších dob stanovit proporce lidského těla. Jeho funkce je pomocí rozměru jedné části těla odvodit rozměry ostatních částí těla. Takovou měrnou jednotku nazýváme modul. Ostatní části těla se dají vyjádřit násobkem nebo zlomkem daného modulu.

Moduly, z kterých sestávají různé kánony, procházely v průběhu historických období proměnou. (zdroj: Kos 2000, s. 138)

- rozdělení do skupin, každá skupina dostane 1 pracovní list (Příloha č. 10: Historické pojetí proporcí lidského těla)

→ přečíst text o daném kánonu a splnit úkol (vypsát používaný modul a poměr výšky modulu k výšce těla), žáci pracují ve skupinách kdekoli po třídě, po skončení času zazvoní zvoneček

→ sdílení poznatků – každá skupina krátce představí daný kánon a shrne používaný modul a poměr k výšce těla, správné řešení:

Egypt: stopa 6/7x, prostředníček 19x, kotník 18x; Řecko: hlava 8x, stopa 6x, ruka 10x; Řím: hlava víc 8x; Dürer: hlava 6,5 - 8x; Fritsch: páteř 1x + 1/4x6; Richer: hlava 7,5 - 8x; Kollmann: hlava 8x, Tank hlava 8x; Bammes: hlava 8x

- shrnutí:

Který modul byl v historii nejpoužívanější?

V jakém poměru byl modul k celému tělu?

* pozn. pokud je to možné, pracovní listy s historickými kánony vyvěsíme ve třídě na viditelném místě

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Vytvoření vlastního kánonu kresby lidského těla (20 minut)

- žáci jsou rozděleni do skupin, každá skupina má k dispozici balicí papír, provázek, pravítko, měkkou tužku
- jeden žák ve skupině se nechá obkreslit na balicí papír, ostatní zaznačí do siluety délky a šířky jednotlivých částí těla a z naměřených velikostí sestrojí vlastní kánon (zvolí si modul a napíše poměr k jednotlivým částem těla)

FÁZE REFLEXE

Prezentace práce žáků (9 minut)

- sdílení poznatků:

Jaký jste zvolili modul? V jakém poměru byl modul k jednotlivým částem těla?

Liší se proporce v jednotlivých skupinách? Každý člověk je jedinečný.

Liší se proporce vzhledem k historickým kánonům? Proč? Dospělé osoby x děti.

Závěr (1 minuta)

- pochvala za píli a snahu při práci, potlesk, poděkování

- obsah příští hodiny (motivace) – jak nakreslit tělo zepředu
- založení materiálů z dnešní hodiny do Kreslířského portfolia

3. 4. 12 Příprava na vyučovací hodinu – tělo zepředu

Pomůcky: Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, šátek, Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva, Příloha č. 11: Kreslíme podle světového díla, papír A4, měkká tužka, dataprojektor, web Gallery of Art, Kreslířské portfolio

FÁZE EVOKACE

Zahájení výuky (1 minuta)

- vzpomenout na obsah minulé hodiny
- připomenout Dohodu kreslířů (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)
- seznámení s obsahem hodiny – jak nakreslit tělo zepředu

Poznej člověka (9 minut)

- žáci stojí v řadě v kruhu, jeden žák má zavázané oči a poznává po hmatu náhodně nalezeného spolužáka, po uhodnutí se žáci vymění

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Jak nakreslit tělo zepředu (5 minut)

- anatomie celého těla - hlava, trup (hrudník, břicho), horní končetiny (rameno, paže, loket, předloktí, zápěstí, ruka), dolní končetiny (stehno, koleno, lýtko, holeň, kotník, chodidlo); kolena vbočená tzv. „nohy do X“, kolena vybočená tzv. „nohy do O“ (Kos 2000, s. 33, 46 – 47, 52 – 53, 56 – 57, 103, 123)
- práce s metodickým materiálem (Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva)
- žáci sami vyvozují: tělo je osově souměrné, vysoké je na výšku 8 hlav, široké na šířku 3 hlav (Příloha č. 12: Kresba postavy světových mistrů)
- žáci společně popisují pomocné vodorovné čáry, začínáme hlavou, hraniční čáry jsou spojeny s body:

1. krk (brada), 2. prsa (bradavky), 3. pas (pod čarou pupek) a lokty, 4. rozkrok a zápěstí (polovina těla), 5. půlka stehna a prsty, 6. dolní okraj kolena, 7. polovina holeně, 8. chodidlo

- žáci vypisují rozdíly mezi mužskou a ženskou postavou:

Žena má menší hlavu, užší ramena, delší trup, níže prsa, níže pupek, užší pas, širší boky, kratší dolní končetiny (menší výška o 10 cm).

Kreslíme podle světových mistrů (20 minut)

- před samotnou kresbou si žáci naznačí na papír pomocné hraniční čáry (vzdálenost mezi nimi musí být stejně velká) a pojmenují si je po stranách, aby se jim na papír určitě vešla celá postava a aby se při kresbě měli čeho držet (nestrhnout tím, jak lidskou postavu obvykle kreslí)

- pokud má škola k dispozici dřevěný kloubový model, kreslí žáci postavu podle něj (protože na školách nebývá tolik modelů jako je žáků, doporučujeme přisunout vždy dvě lavice k sobě a model umístit doprostřed nich)

* pozn. doporučujeme dát žákům určitý čas, aby si mohli model dobře prohlédnout a prozkoumat (v kresbě je to potom už nebude tak svádět)

- pokud škola tyto modely nevládní, žáci kreslí podle uměleckého díla (Příloha č. 11: Kreslíme podle světového díla)

Ukázky uměleckých děl (5 minut)

→DÜRER, Albrecht: Apollo with the Solar Disc

→TIZIANO Vecellio Study for the Duke of Urbino

→VERONESE, Paolo: Iseppo and Adriano da Porto

→ARCIMBOLDO, Giuseppe: Costume drawing for a knight

→CLOVIO, Giulio: The Crucifixion of Christ with Saints

FÁZE REFLEXE

Hodnocení výuky, reflexe (4 minuty)

Bylo pro vás těžké poznat svého spolužáka po hmatu jeho siluety?

Bylo obtížné nakreslit postavu podle dřevěného kloubového modelu/uměleckého díla?

Zkoušeli jste už někdy takový postup?

Jak jste se svou kresbou spokojeni?

Naučili jste se při tom něco nového?

Závěr (1 minuta)

- pochvala za píli a snahu při práci, potlesk, poděkování
- obsah příští hodiny (motivace) – ideály krásy lidského těla
- založení materiálů z dnešní hodiny do Kreslířského portfolia

3. 4. 13 Příprava na vyučovací hodinu – pojetí krásy lidského těla

Pomůcky: Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, Příloha č. 12: Pojetí krásy lidského těla, papír A5, měkká tužka, Kreslířské portfolio

FÁZE EVOKACE

Zahájení výuky (1 minuta)

- vzpomenout na obsah minulé hodiny
- připomenout Dohodu kreslířů (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)
- seznámení s obsahem hodiny – ideály krásy lidského těla

Jak vypadá ideál krásy? (9 minut)

Co pro tebe znamená pojem krása?

Kdo udává, co je krásné, a co ne?

Co nebo koho si představíš, když se řekne ideál krásy?

Kdo udává, co je pro nás ideálem krásy, neboli jak má vypadat krásný člověk?

Jak vypadá ideál krásy dnes? Podle čeho to víš?

Jak vypadal ideál krásy dříve? Uveď příklady.

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Pojetí krásy lidského těla (20 minut)

- žáci jsou rozděleni do skupin, každá skupina dostane dva obrázky uměleckého díla:
 1. Evropský ideál krásy – BUONARROTI, Michelangelo: David (Příloha č. 12: Pojetí krásy lidského těla)
 2. Stará africká soška (Příloha č. 12: Pojetí krásy lidského těla)

- skupinky vypracovávají úkoly (napsané na tabuli):

Srovnej obě sochy navzájem a napiš ke každé z nich minimálně 5 kladných charakteristik.

Která socha se ti líbí víc a proč?

Obě dvě sošky můžeme považovat za krásné. Vypiš rozdíly ztvárnění jejich krásy.

FÁZE REFLEXE

Prezentace práce žáků (14 minut)

- sdílení vypracovaných otázek, otázky k zamyšlení na závěr:

Jsou proporce pro kresbu lidské postavy důležité? Kdy ano a kdy ne?

V jakém případě nám proporce pomáhají a kdy nás naopak omezují?

Kreslíš raději se zřetelem na proporce nebo intuitivně?

Závěr (1 minuta)

- pochvala za píli a snahu při práci, potlesk, poděkování

- obsah příští hodiny (motivace) – jak nakreslit tělo z boku

- založení materiálů z dnešní hodiny do Kreslířského portfolia

3. 4. 14 Příprava na vyučovací hodinu – tělo z boku

Pomůcky: Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva, Příloha č. 13: Křížovka - proporce lidského těla, Příloha č. 14: Zrcadlení – Tělo z boku, papír A5, měkká tužka, dataprojektor, web Gallery of Art, Kreslířské portfolio

FÁZE EVOKACE

Zahájení výuky (1 minuta)

- vzpomenout na obsah minulé hodiny
- připomenout Dohodu kreslířů (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)
- seznámení s obsahem hodiny – jak nakreslit tělo z boku

Křížovka (9 minut)

- proporce těla zepředu jsou stejné jako těla z boku → žáci luští ve skupinách křížovku založenou na znalostech proporcí lidského těla (Příloha č. 13: Křížovka - proporce lidského těla)

1. ženského, 2. lidského, 3. krk, 4. dolní, 5. lokty, 6. prsa, 7. stehna, 8. linii, 9. proporce, 10. osově, 11. rozkrok, 12. chodidlo, 13. zápěstí, 14. vlnovky, 15. holeně, 16. jedinečný (tajenka: „Nikdy se nevzdávej.“)

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Jak nakreslit tělo z boku (5 minut)

- anatomie celého těla - hlava, trup - hrudník, břicho, horní končetiny - rameno, paže, loket, předloktí, zápěstí, ruka, dolní končetiny - stehno, koleno, lýtko, holeně, kotník, chodidlo (Kos 2000, s. 48, 58 – 59, 107)
- práce s metodickým materiálem (Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva)
- pojmenovat části těla na hraničních čarách:

1. krk (brada), 2. prsa (bradavky), 3. pas (pod čarou pupek) a lokty, 4. rozkrok a zápěstí (polovina těla), 5. půlka stehna a prsty, 6. dolní okraj kolena, 7. polovina holeně, 8. chodidlo

- upozornit na důležité rysy, žáci sami přicházejí: lopatky a lýtka na stejné úrovni, záda ve tvaru vlnovky, u žen hýždě vystupují, stehno vyklenuto dopředu, koleno a hleň v jedné linii

Zrcadlení – tělo z boku (20 minut)

- překreslit postavy podle proporcí (Příloha č. 14: Zrcadlení – Tělo z boku) – oblečené podle určitého povolání, které si mohou sami zvolit; název povolání žáci napíší nad kresbu

- překreslit obraz tak, jak se promítne v zrcadle (stranově obrácený obraz)

* je vhodné rozdat pracovní listy tak, aby kresbu muže dostal chlapec a kresbu ženy dívka, a zdůraznit, že žáci mají za úkol postavy nakreslit oblečené, aby se žáci nestyděli a kresby nevhodně nekomentovali

Ukázky uměleckých děl – tělo z boku (5 minut)

→ DAVID, Jacques-Louis: Napoleon Holding Josephine's Crown

→ DÜRER, Albrecht: Apollo and Diana

→ ARCIMBOLDO, Giuseppe: Farm Woman Going to Market

→ CARNEVALE, Fra: A Woman and a Kneeling Monk

→ DÜRER, Albrecht: St Philip

FÁZE REFLEXE

Hodnocení výuky, reflexe (4 minuty)

Dařilo se vám vyluštit křížovku bez problémů?

Pamatujete si už dobře pomocné hraniční čáry?

Bylo pro vás zajímavé kreslit postavu zrcadlově obrácenou?

Dařilo se vám dodržet dané proporce?

Líbí se vám vaše kresba?

Závěr (1 minuta)

- pochvala za píli a snahu při práci, potlesk, poděkování
- obsah příští hodiny (motivace) – kresba lidské postavy, závěrečná reflexe
- založení materiálů z dnešní hodiny do Kreslířského portfolia

3. 4. 15 Příprava na vyučovací hodinu – výstava a závěr výtvarného projektu

Pomůcky: Příloha č. 3: Dohoda kreslířů, Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva, papír A5, měkká tužka, Kreslířské portfolio, Příloha č. 15: Hvězdičky

FÁZE EVOKACE

Zahájení výuky (5 minut)

- seznámení s obsahem hodiny – závěr a zhodnocení projektu (téma – kresba lidské postavy, doba – 15 vyučovacích hodin VV)
- vzpomenout na obsah celého projektu
- připomenout Dohodu kreslířů a reflexe (Příloha č. 3: Dohoda kreslířů)
- žáci odpovídají na otázky ano/ne pomocí palce nahoru/dolů

Dařilo se ti během projektu Dohodu kreslířů dodržovat?

Bylo pro tebe dodržování Dohody kreslířů těžké?

Pomohlo ti dodržování Dohody kreslířů při prezentaci svých kreseb?

Kresba lidské postavy (10 minut)

- zadání (totožné s úvodní hodinou):

Nakreslete lidskou postavu, jak nejlépe dovedete. Postava by měla být dospělá. Je jedno, jestli to bude žena nebo muž, ale nakreslete celé její tělo. Nemusíte ji vybarvovat. Když stihnete, nakreslete ji také zboku. Na práci máte 15 minut.

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Rozdávání Kreslířského portfolio (1 minuta)

- samostatné prohlédnutí všech svých prací za dobu projektu (produkt výtvarného projektu)

- žáci se vrací k tabulce VCHD (uložena v Kreslířském portfoliu)

Tabulka VCHD (4 minuty)

- kriticky srovnávají své kresby lidské postavy z úvodní a dnešní hodiny a do tabulky zaznamenávají:

→ 3. sloupec „Co jsem se naučil/a?“ „Co jsem se naučil/a?“: v čem se dověděli „jak na to“ a co se už umí, co se naučili, v čem udělali pokrok (kresba lidské postavy)

→ s pohledem na 2. sloupec „Co bych se chtěl/a naučit?“ zakroužkují:

1. zeleně – co se podařilo splnit

2. červeně – co se nepodařilo splnit

→ nakonec žáci odpoví pod tabulku celou větou na otázku:

Měla by se kresba lidské postavy učit ve škole? Proč? (napsané na tabuli)

Výstava vlastních prací žáků z celého projektu (15 minut)

- instalace výstavy svých prací – žák si zvolí místo ve třídě a rozloží zde všechny své práce

- komentovaná výstava – všichni žáci prochází třídou a po jednom představují své kresby ostatním žákům, zejména zmíní:

1. dílo, které je nejvíce bavilo kreslit

2. dílo, které se jim nejvíce povedlo

- žáci sami prochází třídou a označí hvězdičkami u každého umělce (žáka) jednu kresbu, která se jim nejvíce líbí (Příloha č. 15: Hvězdičky)

* pozn. žáci mají tolik hvězdiček, kolik je žáků ve třídě, aby mohli dát každému z nich (i sobě) hvězdičku na obrázek, který se jim nejvíce líbí (odtrhávají si je z papírku)

FÁZE REFLEXE

Prezentace kreseb a vyhodnocení splnění cíle projektu (9 minut)

- žáci ukáží svou kresbu z úvodní hodiny a zároveň svou kresbu z dnešní hodiny, popíší ji a pozitivně zhodnotí (na základě tabulky VCHD)
- co se povedlo zlepšit, kde udělali pokrok, z čeho mají radost
- co by ještě rádi zlepšili, na čem by ještě mohli dál pracovat
- jestli se chtějí dál věnovat kresbě lidské postavy
- jestli splnili jejich vlastní cíl projektu

Závěr (1 minuta)

- pochvala za píli a snahu při práci v celém projektu, potlesk
- povzbuzení ke kresbě lidské postavy i v budoucnu
- založení všech materiálů do Kreslířského portfolia (už žákům zůstává a odnášejí si ho domů)

3. 5 Reflexe výtvarného projektu

Po vytvoření výtvarného projektu Kresba lidské postavy bylo potřeba prakticky ho také vyzkoušet a kriticky zhodnotit naplnění cílů na konci projektu. Do ověření metodického materiálu spadá kritické hodnocení přímé práce autorky, výstupy žáků a celkové zhodnocení, případně návrhy na zlepšení metodiky.

Výtvarný projekt byl uskutečněn na **Základní škole Zábřeh, Boženy Němcové 1503/15**. Tuto školu si autorka vybrala pro svoji závěrečnou souvislou praxi studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, při níž byl projekt zrealizován, protože škola má velmi dobrou pověst - pracují zde opravdu kvalitní učitelé, kteří používají moderní metody kritického myšlení. Škola není zaměřena na výtvarnou výchovu, což plně vyhovuje záměru autorky, jelikož výtvarný projekt Kresba lidské postavy je určen pro krizové období dětského výtvarného projevu nehledě na jakékoliv zřejmé osobní preference žáků.

Projekt byl ověřen **ve čtvrté třídě** zmíněné základní školy, kde autorka učila před začátkem projektu už po dobu tří týdnů. Tato výhoda se v projektu pozitivně projevila. Autorka znala dobře žáky a dokázala předvídat jejich reakce. Protože předpokládáme, že projekt bude dále využit učiteli, kteří budou mít také už se svými žáky zkušenosti ve výuce výtvarné výchovy, i tato okolnost autorku blíže přiblížila k běžným podmínkám využití projektu, což zvyšuje hodnotu jeho evaluace. Autorka využila také možnosti drobně pozměnit rozvrh, což je na 1. stupni ZŠ možné z důvodu působení jednoho učitele ve většině vyučovacích předmětů, a věnovala se výtvarnému projektu **každý den v průběhu pěti pracovních dnů**. To usnadnilo návaznost a celistvost projektu. Ze své zkušenosti autorka tento způsob uskutečnění souvislé výuky doporučuje, dodává ale také, že je vhodné vyučovací hodiny projektu zařadit mezi první tři vyučovací hodiny, z důvodu náročnosti vyučovací hodiny na pozornost a aktivitu žáků při vyvozování proporcí lidského těla, pozorování detailů a odlišností jejich jednotlivých částí apod. Schopnost soustředit se u žáků 1. stupně ZŠ postupně klesá, proto jsou pro efektivitu projektu vhodnější první tři vyučovací hodiny. Je také vhodné realizovat projekt souvisle – projekt byl před závěrečnou fází přerušen jarními prázdninami, což nepříznivě ovlivnilo jeho výsledky. Žáci na 1. stupni potřebují přímou návaznost učiva, takže okolnost pro ně tedy nebyla zanedbatelná. Ve třídě bylo dvacet osm žáků, zastoupení chlapců a dívek bylo téměř rovnoměrné.

Projekt byl zrealizován v rozsahu deseti vyučovacích hodin, které byly původním zpracováním autorky. Konkrétně se jednalo o vyučovací hodiny zaměřené na kresbu oka, nosu, úst, hlavy zepředu a z boku, nohou a rukou, celé postavy zepředu a z boku. Během konzultací s vedoucí diplomové práce se ukázalo jako vhodné doplnit výtvarný projekt o další vyučovací hodiny zaměřené více na současné pojetí výtvarné výchovy, které projekt obohacují o rozměr uvědomování si vlastních pocitů, imaginativní kresby a fantazijní zpracování. Nebylo však časově schůdné a pro školu žádoucí odučit celý projekt navazujících patnácti vyučovacích hodin, proto se autorka uchýlila k této variantě. Celý projekt je však v diplomové práci podrobně zpracován a nabízí se pro využití učitelům výtvarné výchovy, kteří s ním budou chtít v budoucnu pracovat. Po jeho realizaci a zhodnocení byly připravené vyučovací hodiny zrevidovány a byly do nich doplněny drobné úpravy a poznámky, které se ukázaly jako potřebné, což zvýšilo jejich hodnotu.

Hodnocení výtvarného projektu bude tedy provedeno jen pro jeho zmíněnou část, která byla ověřena v praxi. **Při úvodní hodině projektu** byli žáci zprvu tázáni na to, jestli rádi kreslí a co rádi kreslí, popřípadě co by se rádi naučili kreslit. Téma člověka a zvířete nebylo překvapením, mezi dalšími zmíněnými tématy byla také auta a vnitřní interiér auta, což bylo zajímavou inspirací pro další výtvarné působení. Poté bylo žákům představeno zvolené téma výtvarného projektu s tím, že žákům bylo sděleno, že se jedná o jedinečný výtvarný projekt a právě oni mají tu výsadu být prvními, kteří ho mohou vyzkoušet, a na jejich výtvarné práce se těší pedagogové na Univerzitě Palackého v Olomouci. Následovalo zadání kresby postavy, na jejíž zhotovení si žáci vyžádali patnáct minut místo plánovaných deseti minut. Bylo znát, že si dávali na práci velmi záležet a jak velkou důležitost jí připisovali, zvláště když se o jejich kresbu zajímají až v Olomouci. Nicméně tato volba motivace s sebou nesla i to, že někteří žáci cítili na sobě tlak a strach z neúspěchu. Projevily se zde také znaky tzv. krize dětského výtvarného projevu, kdy žáci projevovali verbálně nespokojenost se svou kresbou, často gumovali a byli zdrženliví v jejím prezentování, nejspíše z obavy z negativního hodnocení spolužáků. To vše ale napomohlo vyplnění tabulky VCHD. Ve sloupečku „Co bych se chtěl/a naučit?“ se tak objevovaly konkrétní věci jako například „ruce a nohy stejně dlouhé“, naučit se detailně nakreslit určité části obličeje atd. Nejvíce bylo zmiňováno ucho a oko. Mezi odpověďmi zaznělo často „všechno“, „nic“ a „nevím“, doporučujeme tedy, aby žáci předem uvedli příklady odpovědí pro jasnost a inspiraci ostatních žáků.

Už druhou hodinu žáci sami od sebe zhodnotili, že se díky zavedené **Dohodě kreslířů** nemusí bát posměšků spolužáků a jmenovali také další výhody, které z ní plynou, když byli

vedeni k tomu vysvětlit, proč jsou jednotlivé body v Dohodě napsány. Všichni zjevně přikládali podpisu Dohody velkou váhu a tato důležitost byla náležitě využita a byla jim později stále připomínána. V momentě, kdy měli dohodu podepsat, byli zmítáni emocemi při vědomí síly svého rozhodnutí. Protože se tím zavazovali k plnění všech jejich bodů a v případě porušení mizí povinnost ostatních chovat se tímto způsobem, např. při vysmívání se druhému má ten druhý právo vysmívat se mně. Cítili zodpovědnost rozhodnutí, jaké dělají dospělí lidé, čehož si očividně cenili. To dokládaly situace, kdy se žáci v průběhu sami přihlásili, protože chyběli v hodině při podepisování a chtějí se tedy podepsat nyní.

Začátek každé hodiny byl spojen s **motivační aktivitou** zaměřující se na vizuální podobu jednotlivých částí těla ve formě hry, která byla pro žáky často zdrojem pobavení a nevšedního humoru. Někdy byly aktivity spojeny s vlnou emocí, která měla negativní vliv na kázeň ve třídě, žáci měli ale s projektem spojen zážitek. Aktivity sloužily ale také k utužení kolektivu a k vytvoření příjemné atmosféry, která byla neméně důležitá.

Vyvozování jednotlivých postupů při kresbě lidské postavy probíhalo velmi dobře. Autorka znala žáky dostatečně a věděla, že jsou díky kritickým metodám používaným na tamní škole (zejména díky metodě profesora Hejného ve výuce matematiky) zvyklí vyvozovat učivo sami za pomoci návodných otázek pedagoga. Protože byli zvyklí na tento způsob logického uvažování a nacházení vzájemných souvislostí, nebylo pro ně těžké přijít i na soubor více pravidel proporcí v rámci celé hlavy a poté také těla. Neopomnělo se také počkat, až se více žáků nad otázkou zamyslí, aby měli i žáci, kterým trvalo přemýšlení delší dobu, možnost přijít si na odpověď sami a mít z toho radost. Vyvozování obvykle probíhalo v kroužku před tabulí, na které byla promítnuta umělecká kresba. Za této vizuální opory a připravených otázek žáci vyvozovali dané proporce. Sami uznali, že jim to ve vlastní kresbě následně hodně pomohlo. Věděli, že se tomu učí na základě kresby odborníka – kreslíře - a naučit se tímto způsobem kreslit mohou také oni, když se budou v kresbě dále trénovat. K tomu, abychom určitě věděli, že přesně víme, o jaké konkrétní části těla mluvíme, předcházela drobná připomínka anatomie těla těsně před vyvozováním. Po poznání daných proporcí byly žákům promítnuty kresby známých umělců, na kterých žáci dokládali nově získané poznatky o proporcích. **Ukázky kreseb** byly pro žáky zjevně zajímavé, sledovali je mlčky s údivem a obdivem. Tuto aktivitu vždy rádi ocenili, přirozeně si při ní také uvědomovali estetickou hodnotu kresebných děl.

Následovala samotná kresba žáků s daným námětem. Při svých kresbách žáci bývali nezdědka svedeni kreslit, co umí a na co jsou už zvyklí, možná se jim také nechtělo model vždy

příliš úpěnlivě sledovat a učit se tomuto novému pohledu. Po výzvě pedagoga ale svůj postup často ještě přehodnotili a zkusili více věřit svým **pozorovacím schopnostem** než zažitému stereotypu. Když se do toho opravdu naplno pustili, byli mnohdy překvapeni výsledkem. Zpětně také přiznali, že si dříve skutečného tvaru jednotlivých částí těla nevěšovali a teď je už vidí a ztvárňují v kresbě. Ukázky kreseb ke každé realizované hodině uvádíme v příloze (Příloha č. 16: Kresby žáků).

První žakovou prací byla **studijní kresba oka**. Po uhodnutí hádanky, která část těla je umístěná na hlavě a bez jejíž správné funkce se v kresbě neobejdeme, a důkladném pozorování a nacházení důležitých jedinečných rysů spolužákových očí při hře na detektivy, žáci shrnuli své poznatky u tabule při vyvozování tvarů a velikostí konkrétních částí těla. Následovala již zmíněná studijní kresba oka, při které bylo potřeba žáky znovu nabádat k hledání výstižnějšího tvaru čar, osvobození od dřívějších kresebných mechanismů. Žáci se opravdu snažili, nezapomněli nakreslit detailně vnitřní koutek oka, část duhovky schovali za horní víčko, vzpomněli si na kratší a řidší dolní řasy a jiné poznané skutečnosti. Práce byla zdařilá, žáci nutně potřebovali zpětnou vazbu učitele, pochvalu přijímali obezřetně (sebekriticky) ale s radostí.

Další hodinu byla v plánu **kresba nosu**. Video z pohádky Tři veteráni ukazovalo na dlouhý nos, své nosy si poté sami poměřovali a řadili se podle jeho délky, což vyvolalo výbuchy smíchu a veselí. Jen bychom doporučili před aktivitou žákům osvětlit, co znamená délka nosu a případně jim i předvést její měření, aby nedocházelo k záměně délky s šířkou nosu. Ne pro všechny byla tato aktivita milá, našli se tací, kteří nebyli ochotní měřit si nos, připadalo jim to trapné, nemuseli se tedy do hry zapojit přímo, ale kontrolovali seřazování ostatních. Modelace nosu z plastelíny byla také vtipná a podle reakcí žáků velmi zábavná, žáci žádali více času na tuto aktivitu. Zjišťování toho, co žákům voní a co jim smrdí, také nepostrádalo humorný nádech, vymýšleli nečekané odpovědi (směšné, ale i moudré). Po důkladném prohlédnutí kresby nosu odborníka a nalezení odpovědí na návodné otázky žáci kreslili nos svého spolužáka v lavici. Tady byli žáci velmi sebekritičtí, málokdy byli se svou kresbou spokojeni. Pomohlo jim připomenutí, že hřbet nosu se znázorňuje jen velice jemně a slabě, výraznou pomocí bylo zapojení stínování. Na konci hodiny žáci zhodnotili, že potřebují ještě více kresbu nosu trénovat, že ji ještě neumí. Byli upokojeni tím, že se jí ještě budeme věnovat (při kresbě hlavy zepředu), nemusí se ničeho bát. Další den autorce donesla jedna žačka obrázek, který sama doma kreslila po této hodině – kresba celého obličeje, ve kterém byly ale ještě neprobádané

proporce celé hlavy dobře vystiženy. Žačka měla z kresby radost a toužila se s ní pochlubit, to bylo velmi krásné.

Samotnou **kresbou úst** předcházela organizačně náročná část realizace obtisku rtů. Žákům byly vysvětleny všechny části jejich výtvarné práce, k natírání rtů přistupovali vždy po dvojicích z jedné řady lavic. Autorka do výuky koupila červenou a modrou rtěnku s tím, že kluky zkusí namotivovat alespoň modrou barvou rtěnky. Vše ale dopadlo opačně, kluci chtěli natřít ústa červenou rtěnkou, holky zase modrou. Tato aktivita vyvolala asi největší emoce, projevilo se probouzení jejich puberty. Všichni zhodnotili, že to pro ně byl velký zážitek, že malování rtů rtěnkou ještě nezažili. Pro pedagoga a žáka to bylo dalším krokem důvěry a prohloubení vztahu mezi nimi. Jen dva žáci se aktivitu nezúčastnili, nebyli ale nuceni. Namalování úst rtěnkou a následné obkreslování jejich otisku žáci hodnotili velice kladně. Žáci se snažili při kresbě vystihnout svůj tvar úst. Někteří ale spíše kopírovali uměleckou kresbu promítnutou na tabuli, na které odvozovali způsob kresby, což bylo chybou pedagoga, který si toho dřív nevšiml, rozvoji kresebných dovedností to však nijak neublížilo. Mezi odpověďmi na otázky, co dobrého a co zlého může vycházet z úst, se objevily zajímavé myšlenky, ale i nadsázka a humor.

Hra Výrazy obličeje probíhala ve skupinách, byla při ní znát dobrá atmosféra, všichni žáci se do hry aktivně zapojili. Je ale pravdou, že některé výrazy byly pro žáky obtížné, bylo potřeba žáky nabádat k větší shovívavosti při uznávání odpovědí. **Dokreslování obličeje** mělo obrovský úspěch. Žáci se přiznali, že takovou aktivitu někteří dělali už ve školce a jiní minulý rok ve třetí třídě, na jejich zaujetí to ale nebylo znát. Dávali si záležet na dodržování vzdáleností rysů obličeje, celkový výsledek práce se podle všeho moc povedl. Žáci byli v euforii, užasli nad svým dílem. Na dokreslovaném obrázku a také názorně na vybraném žáku jsme poznávali proporční vztahy důležité pro kresbu hlavy zepředu. Žáci odvodili proporce za pomoci návodných otázek sami, dokonce odvodili, že délka nosu se rovná velikosti naměřené od vnějšího koutku oka po kořen nosu. Navíc žáci vyvodili, že koutky úst nalezneme na průsečíku vodorovné čáry úst s půlkružnicí o poloměru stejné velikosti jako je délka nosu. Tento vztah nebyl popsán v žádné studované knize o kresbě, ale platí, a vypovídá o neobyčejné bystrosti tamních žáků.

Tímto momentem měla hodina skončit a na to navazující hodina měla být zaměřena na kresbu hlavy z boku. Autorka se však rozhodla plán pozměnit a reagovat tak na momentální potřeby žáků. Žáci měli za úkol sednout si naproti sobě, třída se tomu musela tedy organizačně

přizpůsobit, a kreslili navzájem **portréty** podle vyvozených proporcí. Napětí vyvolané obavami, jestli zadaný úkol dokáží splnit uspokojivě sami pro sebe, vystřídal údiv nad výsledky práce, žáci byli svými kresbami sami překvapeni. Jedna žačka v návalu emocí běžela za autorkou projektu, ukazovala jí obrázek z první hodiny a z této hodiny a nahlas volala: „Paní učitelko, podívejte se, co jste nás naučila!“ Překvapivě sama už v polovině projektu vyhodnotila svůj pokrok a s nadšením ukazovala obrázky spolužákům. I ostatní žáci byli radostní a chlubili se svými obrázky. Další žačka u prezentace prací na konci hodiny zvolala, že: „Paní učitelko, já nechci, abyste odešla, já chci kreslit jako umělec!“ Od té doby někteří o sobě mluvili jako o umělcích a z původně velmi kritických žáků, kteří se báli své obrázky ukazovat druhým a nebyli spokojeni se svou kresbou, se stali žáci, kteří se velmi rádi chlubili svými výtvary, ukazovali je spolužákům, učitelům z celého pavilonu jejich školy, prosili také o to, aby je mohli odnést domů ukázat své rodině. Z toho usuzujeme, že výtvarný projekt měl pro žáky smysl a byl pro ně opravdu přínosný. Na této hodině byla přítomná nejen třídní učitelka, ale také zástupkyně základní školy a obě byly výsledky a nadšením žáků zasaženy, projektu si velmi vážily a slovně ho značně oceňovaly. Požádaly o metodické materiály k projektu, aby mohly kresbu lidské postavy nechat vyučovat ve všech čtvrtých a pátých třídách na jejich základní škole.

Následovala vyučovací jednotka zaměřená na výstižné zachycení končetin kresbou. Sbírání podpisů k různým typům nehtů na začátku vyučování žáky zaujalo, se zájmem si prohlíželi navzájem své nehty a o podpis požádali i autorku. Zjistilo se, že ve třídě není žádný žák s vějířovitým typem nehtů, nejvíce byl zastoupen obdélníkový a eliptický typ nehtů. Většina žáků přiznala, že si dosud nevšimla tvaru svých nehtů. Proporce rukou žáci odvodili na obkreslené ruce na tabuli, celkově **kresba rukou** dopadla až překvapivě dobře, žákům se moc povedla. **Kresbu nohou** nestihli všichni, jejich počáteční přístup k pozorování svých chodidel bez ponožek v nich nejdříve vzbudil stud a smích, poté se do toho ale odvážně pustili a kresby nohou dopadly také vydařeně.

Poznávání člověka se zavázanýma očima šátkem pomocí hmatu bylo nadšeně přijato. Aktivitu si chtěli vyzkoušet všichni, z časových důvodů se vystříдалo asi šest dvojic hadačů. Poznání siluety spolužáka bylo obtížné, většinou ho však uhodli. Poté odvodili na dřevěném kloubovém modelu **proporce celého těla** tak, že navázali na rozměr hlavy a spočítali si, že se vejde do celého těla u dospělého člověka osm krát, u dětí šest a půl krát. Na rozdíl k poměru hlavy a velikosti těla u dospělého a dítěte přišli žáci sami. Hraniční čáry pak pojmenovávali názorně s pohledem na učitele. Šířku odvodili na vzdálenost rovnou třem

šířkám hlavy. Model, který žáci dostali do čtveřice doprostřed spojených lavic, sváděl k volné hře a zkoumání figuríny ze všech stran. Proto doporučujeme s tím počítat a vyhradit časovou dotaci pěti minut, aby žáci naplnili své potřeby a nesvádělo je to přerušovat svou kresbu. Práce žáků byla dobrá, pro žáky nová a zajímavá, jen málokterá kresba ale na konci hodiny splňovala kritéria spojená s poměrem hlavy k tělu rovnou jedna ku osmi. Proto doporučujeme, aby si žáci předem načrtli pomocné čáry hraničních čar s popisky po stranách, kterých by se při kresbě drželi a nedali se strhnout svými zavedenými stereotypy. Se svými kresbami byli ale žáci velmi spokojeni, to považujeme za nejdůležitější.

Kdyby autorka mohla realizaci projektu ještě prodloužit, doporučovala by přidat v této fázi další hodinu založenou na upevnění proporčních vztahů celého těla, protože jedna vyučovací hodina se ukázala jako nedostatečná. Navrhujeme nechat žáky nejprve opět nakreslit hraniční čáry ve stejné vzdálenosti od sebe a po jedné straně papíru k nim dopsat, jakých částí těla se týkají. Žáci by se poté o tuto šablonu mohli opřít a nakreslit podle ní lidskou postavu. Závěrečnou aktivitou by mohlo být rozstříhání obrázku podle hraničních čar a vytváření zajímavých postav tím, že bychom postavy znovu poskládali, každý díl by ale náležel původně jiné postavě. Díly by se mohly vybírat losem. Vzniklé postavy by tak měly nevšední, mnohdy humorný zjev.

Při kresbě těla z boku si žáci zopakovali proporce lidského těla zepředu a vyvodili si další zvláštnosti, které profil muže a ženy odlišují. Odvodili jsme si i **proporce hlavy z boku** a zvláštnosti kresby očí, nosu, úst a ucha z boku, což bylo v plánu dříve v projektu, ale vlivem nutné změny založené na potřebách žáků procvičit více kresbu hlavy zepředu byl profil hlavy odložen na později. Motivační aktivita spočívala v kladení otázek, které postupně selektovaly kresby profilů hlav tak, aby žáci zjistili identitu vylosované kresby. Aktivita byla opakována asi pětkrát, žáci se v roli odpovídajícího střídali. Pokládali dobré otázky, bylo zřejmé, že jsou v pozorování tvarů lidské postavy už zbláhli. Podobu hlavy z boku si uvědomili pomocí obkreslení vlastního profilu a dokreslení jejích částí. Poté dostali pracovní list, na kterém na jedné straně byla **lidská postava z boku**, uprostřed rámečky na pojmenování hraničních čar a na druhé straně obdélník znázorňující zrcadlo, do kterého se postava odráží oblečená typicky pro povolání, které si měli sami zvolit. Mezi vybranými povoláními byla tanečnice, potápěč, řezník, kuchař aj. Problém nastal u výběru pracovního listu, žáci se styděli, protože kresby postav byly nahé, genitálie však nebyly vidět, protože v těch místech měla postava nataženou ruku. Postavy měly být kresleny oblečené, už jen proto žákům obrázky nemusely vadit. Žáci ale byli nesví, proto jim byly listy rozdány tak, že postavu ženy kreslila dívka

a postavu muže vždy chlapec. Tím se jejich zvláštní chování, které připisujeme právě začínající pubertě, uklidnilo. Kresby byly zdařilé, pomocná kresba a označení hraničních čar žákům dobře pomohlo k vystižení proporčních vztahů.

Závěrečná hodina výtvarného projektu začala připomenutím obsahu celého projektu. Žáci sami vzpomínali, co všechno jsme se společně učili kreslit, a tím si také uvědomovali, kolik práce během projektu zvládli a jakým velkým kusem cesty v kresbě už prošli. Následovalo zhodnocení efektivit Dohody kreslířů. Žáci přiznali, že ne vždy se jim dařilo Dohodu dodržovat, zvláště v požadavku nepodceňování se. Bylo pro ně těžké plnit její body, zároveň ale motivující. Při prezentaci kreseb jim pomáhalo věřit si, zkusit nové postupy a nepodceňovat se. Poté následovala kresba lidské postavy, která probíhala za stejného zadání jako v první hodině projektu a ve stejném čase patnácti minut. Protože se jednalo o poslední, sedmou hodinu toho dne, pustili jsme si se žáky při kreslení uklidňující hudbu, která jim pomohla zklidnit se a koncentrovat se na práci. Žáci věděli, že kreslí obrázek pro pedagogy Univerzity Palackého v Olomouci, snažili se a vnímali velkou důležitost svého úkolu. Výsledné postavy sice zcela neodpovídají proporčním poměrům, na jejich kresbách je ale vidět pokrok a hodnocení žáků samotných bylo velmi kladné. Součástí hodiny byla také **výstava všech prací** projektu. Žáci vystavili své obrázky na lavici a prošli si obrázky spolužáků ve třídě. U každého z nich vybrali jeden obrázek, který se jim nejvíce líbí, a na ten položili jednu hvězdičku. Tak na konci hodnocení každý žák mohl vidět, který obrázek se ostatním nejvíce líbil, a jestli se shoduje s jeho tipem na vítěze. Rozdávání hvězdiček mělo pro žáky velkou váhu, cenili si možnosti a zodpovědnosti vybrat u každého spolužáka nejkrásnější obrázek. Bavilo je to a doporučujeme této aktivitě ponechat dostatečné množství času.

V poslední hodině projektu byli žáci také vyzváni k tomu, aby se vrátili ke svému Kreslířskému portfoliu a po prohlédnutí svých kreseb **kriticky zhodnotili svůj pokrok** a v posledním sloupci tabulky VCHD odpověděli na otázku „Co jsem se naučil/a?“, která se vztahovala k reflexi dovednostní stránky projektu. Žáci jmenovali konkrétní části lidského těla (oči, uši, nos, ústa, ruce, nohy), také celou hlavu a celé tělo. Objevily se i odpovědi, že se při projektu žáci naučili „kreslit“/„malovat“, „všechno“ a „fantazii“. K odpovědím byli přidáni smajlíci. Jedna odpověď byla z poloviny negativní, zněla „všechno kromě postavy z boku“, jednalo se o žáka, který při vyučování tohoto námětu chyběl a zřejmě ho to mrzelo. Žádná odpověď nebyla zcela negativní, což hodnotíme jako pozitivní pro celkovou reflexi projektu.

Žáci byli nakonec ještě vyzváni k odpovědi **na otázku, zda si myslí, že by se měla kresba lidské postavy učit ve škole a proč**. Tato otázka vznikla v mysli autorky až při realizaci projektu a není součástí tabulky VCHD, byla žákům napsána na tabuli a žáci se k ní vyjadřovali celou větou pod zmíněnou tabulku. Bylo ale zhodnoceno, že otázka je přínosná pro lepší zhodnocení projektu v diplomové práci, není ale už příliš nosná pro další realizaci jinými pedagogy, do přiloženého materiálu tedy nebyla přidána. Bližší informaci o tom, že se otázka vztahuje pro 1. stupeň ZŠ, popř. o čtvrtou a pátou třídu nebylo zapotřebí podávat. Žáci ji pochopili z kontextu projektu a příliš dlouze formulovaná věta by je mátlala a měli by problém s jejím správným pochopením, přičemž vycházíme ze zkušeností s touto věkovou skupinou žáků. Jejich reakce na otázku vyvolávala pocit důležitosti vlastního názoru, zodpovědnosti, pravdivosti, ale také možnost spontánnosti, absenci cenzury a projevení emocí. Mezi odpověďmi se objevovaly výroky „ano, protože to pak budu umět“, „ano, protože to neumím“, „aby všichni žáci uměli nakreslit lidskou postavu“, „abych něco uměl“, „můžu být malířem“, „chci být umělec“, „chci to umět“, a „naučila jsem se všechno, co jsem chtěla“. Žádná negativní odpověď nezazněla, hodně žáků se zdrželo možnosti odpovídat na otázku. Výrok s přiznáním, že nakreslit lidskou postavu podle svých představ žák neumí (neuměl), je inspirativní, protože to dokládá touhu naučit se jejím postupům kresby, potřebu nechat se vést a naučit se tomu. Touha stát se umělcem pramení z radosti z kresby, potažmo jejího výsledku, a dychtivost být lepším kreslířem, prožívat větší radost z tvorby, naplnit své estetické tužby.

Je však pravdou, že při celém trvání projektu nebyli všichni žáci s kresbou zcela spokojeni a objevilo se i **negativní hodnocení** projektu od žáků. Někteří žáci už na začátku projektu přiznali, že neradi kreslí. Autorka se jich ptala, jestli kreslili jako malí rádi, odpověděli, že ani to ne. Bylo jim vysvětleno, že je to v pořádku, každý má jiné zájmy. Je dobré si kresbu lidské postavy zkusit, třeba v ní naleznou zalíbení, ale pokud ne, nic se neděje. Cílem projektu nebylo každého žáka přivést k aktivní kreslířské zálibě, ale pomoci žákům před vstupem do tzv. krize dětského výtvarného projevu nebo při ní vhodným pedagogickým vedením a pomoci jim tak krizi předcházet nebo ji překonat. Žák, který odmalička nerad kreslí, se nenachází v pravém slova smyslu v krizi dětského výtvarného projevu, jeho výrok jen odhaluje jeho zájmové preference.

Posledním hodnocením, které bychom chtěli uvést, je **reflexe třídní paní učitelky** na zmíněný výtvarný projekt, která na závěrečné hodnocení souvislé pedagogické praxe mimo jiné napsala: „Za nejzdařilejší část praxe považuji studentčin výtvarný projekt Kresba lidské postavy. V projektu udělali žáci dle vlastních slov veliký pokrok a bylo by žádoucí, aby tento

studentčin projekt nezapadl, ale byl dále využíván. Děkuji.“ (Mgr. Markéta Kroulová, třídní učitelka, 8. 3. 2019). Uznání paní učitelky si autorka velmi váží, při praxi jí byla velkým vzorem a její slova jsou pro ni cenná. Celé znění jejího hodnocení vkládáme do přílohy (Příloha č. 17: Hodnocení pedagogické praxe).

Celý výtvarný projekt považuje autorka za zdařilý. Jeho příprava byla pro ni náročná, projekt ale dosáhl tíženého cíle. Všichni žáci se v kresbě postavy zdokonalili, někteří méně a jiní více, portfolia každého z nich ale dokládají určitý pokrok. Největším zdrojem radosti byly spontánní reakce žáků, které vypovídaly o jejich radosti z pokroku a zvýšení jejich sebevědomí v kresbě. Vše ostatní bylo již výše popsáno. Autorka soudí, že veškerá námaha za tento výsledek stála a výtvarný projekt Kresba lidské postavy je pro žáky přínosný. Navržená a ověřená metodická podpora (doplněná následně o další didaktické poznámky), působí na žáky proaktivně v krizovém období dětského výtvarného projevu.

Závěr

Tzv. krize dětského výtvarného projevu není nic příjemného. Vyvolá v nás mnohé emoce, obavy ze selhání. Můžeme se jí poddat, nebo s ní můžeme bojovat. Rozhodnutí je na nás. Ale o co příznivější situaci zažívají ti, kteří jsou na krizi připraveni. Kterým se už předem pedagog věnoval a vedl je k důkladnějšímu pozorování zobrazovaných objektů, objevování vzájemných tvarových a proporčních vztahů mezi nimi, trpělivému hledání výstižnějších tahů, ale hlavně přístupu pozitivního hodnocení k sobě samému. Nenechme žáky nepřipravené, přijměme výzvu a udělejme vše, co je v našich silách. Výsledek je na nich, stejně jako v jiných předmětech.

Abychom mohli žákům efektivně pomoci, měli bychom se v dané problematice dobře orientovat. V první kapitole diplomové práce jsme popsali vývoj kresby lidské postavy před nástupem tzv. krize dětského výtvarného projevu. V jednotlivých podkapitolách jsme odhalili podobu lidské postavy příznačnou pro stádia dětské kresby a sledovali jsme její proměnu. V druhé kapitole jsme důkladněji charakterizovali problematiku krizového období dětského výtvarného projevu, popsali důležité znaky této krize a uvedli různé názory odborníků na její řešení. Tím se nám podařilo splnit cíl teoretické části, kterým bylo popsat vývoj dětské kresby týkající se oblasti lidské postavy včetně tzv. krize dětského výtvarného projevu spojenou s pohledem na psychické prožívání žáka a pedagogické přístupy vhodné v tomto období.

Didaktická část spočívala v navržení metodické podpory kresby lidské postavy pro žáky v krizovém období dětského výtvarného projevu. Byl vytvořen metodický materiál k vyvození učiva, který spočívá v návodných otázkách ke kresbám určité části lidského těla, pomocí níž žáci sami objevují jejich proporční vztahy a tvary. Na základě metodického materiálu vznikl soubor patnácti příprav na vyučovací hodinu, kde byly výše zmiňované přístupy doplněny o přístupy současného pojetí výtvarné výchovy. Výtvarný projekt byl realizován na běžné základní škole v místě autorčina bydliště, po jeho uskutečnění byla provedena reflexe realizovaných hodin, která sloužila ke kritickému zhodnocení efektivity navrženého metodického materiálu. Předem vytyčený cíl didaktické části, tedy vytvořit metodický materiál kresby lidské postavy a následně zhodnotit jeho realizaci v praxi, tímto byl naplněn.

Cílem celé diplomové práce bylo navrhnout a ověřit soubor metodických opatření, která proaktivně reagují na krizové období dětského výtvarného projevu. Záměrem autorky bylo navrhnout sadu vhodných metodických opatření, jež umožní dětem v krizovém období

zvládnout kresbu lidské postavy a vyjadřovat se podle svých očekávání a potřeb. Na základě reakcí žáků, zhodnocení třídní učitelky, autorčiných poznámek z reflexe výtvarného projevu a přiložených obrázků vytvořených žáky během projektu usuzujeme, že navržená metodická podpora kresby lidské postavy žáky aktivizovala a motivovala k dalšímu rozvoji v krizovém období dětského výtvarného projevu a splnila cíl diplomové práce.

V metodické podpoře kresby lidské postavy vidíme přínos pro pedagogickou praxi a využitelnost pro pedagogy, kteří učí výtvarnou výchovu ve čtvrté a páté třídě 1. stupně ZŠ. Na základě ověření daného metodického materiálu zveme k jeho dalšímu využití a případně dalšímu vylepšení. Doufáme, že metodický materiál bude pro další učitele pomocí a inspirací k výtvarnému vedení žáků. Věříme, že může napomoci k zvýšení sebevědomí žáků v kresbě a přispět k dobrému překlenutí tzv. krize dětského výtvarného projevu.

Seznam literatury

- BARBER, Barrington. *Základy portrétování: praktický a inspirativní kurz*. Praha: Svojtka & Co., 2005. ISBN 80-7352-247-0.
- BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
- BORDWELL, David. Konvence, konstrukce a filmové vidění. In. *Illuminace, r*, 2007, 19: 25-46.
- BROŽEK, Jaroslav. *Výtvarná výchova: Besedy o umění*. V Ústí nad Labem: Tomáš Mikulénka, 2015. ISBN 978-80-87889-03-9.
- CIVARDI, Giovanni. *Kreslíme nohy a ruce: jak nakreslit jejich tvar, proporce, gesta a pohyb*. Praha: Svojtka & Co., 2013. Umění a technika kresby. ISBN 978-80-256-0970-5.
- COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Přeložil Kateřina BODNÁROVÁ. Praha: Portál, 2013, 203 s. ISBN 978-80-262-0499-2.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Přeložil Alena LHOTOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.
- DYMEŠOVÁ, Gabriela, Ludmila MÁJOVÁ, Lenka MIKULÁŠKOVÁ, et al. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Editor Anna KUCHARSKÁ, editor Ludmila MÁJOVÁ. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2005, 96 s. ISBN 8072902172.
- DYTRTOVÁ, Kateřina. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2002. Publikace. ISBN 80-7044-424-X.
- GRAY, Peter. *Kreslíme rodinný portrét: jak vytvořit nezapomenutelná díla*. Přeložil Lucie VORÁČKOVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2015. ISBN 978-80-256-1617-8.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

- HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-626-6.
- HUSTON, Steve. *Kresba postavy pro začínající i pokročilé umělce: každý tah se počítá*. Přeložil Veronika NOHAVICOVÁ. Brno: Zoner Press, 2016. Encyklopedie Zoner Press. ISBN 978-80-7413-342-8.
- JANEČKOVÁ, Michaela. *Alternativní výuka výtvarné výchovy pro 6. ročník ZŠ a primy na víceletých gymnáziích*. 2015.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
- JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, Veronika. *Creative expressive inspirational art education*. Přeložil Jana JIROUTOVÁ. Praha: Nakladatelství Franze Kafky, 2015. ISBN 978-80-86911-46-5.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOS, Jaroslav. *Anatomie člověka pro výtvarníky*. Vyd. 2. Ilustroval Pavel ŽILÁK. Praha: Aventinum, 2000. ISBN 80-7151-152-8.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1040-4.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MEGLIN, Diana a Nick MEGLIN. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-446-X.
- MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.
- NEDVĚDOVÁ, Zdeňka a Iva ZATLOUKALOVÁ. *Výtvarná tvorba*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2000, 188 s. ISBN 80-858-3946-6.

- NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2004, 48 s. ISBN 80-734-6037-8.
- PARRAMÓN, José María. *Jak nakreslit lidské tělo*. Čes. vyd. 2. Praha: Jan Vašut, 1998a. Jak na to (Jan Vašut). ISBN 80-7236-044-2.
- PARRAMÓN, José María. *Jak nakreslit portrét a hlavu*. České vyd. 2. Praha: Jan Vašut, 1998b. Jak na to (Jan Vašut). ISBN 80-7236-043-4.
- PARRAMÓN, José María. *Velká kniha o portrétu*. Praha: Svojtka a Vašut, 1996. ISBN 80-7180-040-6.
- PEJČOCHOVÁ, Mgr. Jana, et al. Klinická zkušenost s užitím kresby v diagnostice bolesti hlavy dětí. In. *Neurologie pro praxi*, 2012, 13.3: 166-169.
- PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017. ISBN 978-80-261-0728-6.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 164 s. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>
- REMEŠOVÁ, ZUZANA. *Výtvarné umění jako jeden z aspektů kvality života osob s postižením zraku. SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA V PERSPEKTIVÁCH III. OLOMOUCKÝCH SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH DNŮ*, 2015, 19.
- ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-121-4.
- ROESELVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000. ISBN 80-902267-3-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3360-6.
- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Uvnitř a vně: sociální a edukativní aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4073-6.

- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Vize v umění a ve výchově uměním*. Brno: Barrister & Principal, 2016. ISBN 978-80-7485-112-4.
- SOUKUP, Martin. Kresba a malba v antropologii. *Národopisná revue (Journal of Ethnology)*, 2014, 24.1: 3-14.
- SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Rozšířené vydání. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ, přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1043-6.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002, 125 s. ISBN 8071785997.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Seznam zkratek

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ZŠ – základní škola

VV – výtvarná výchova

RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psáním ke kritickému myšlení)

Seznam příloh

- Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva
- Příloha č. 2: Tabulka VCHD – Kresba lidské postavy
- Příloha č. 3: Dohoda kreslířů
- Příloha č. 4: Typy rtů
- Příloha č. 5: Výrazy obličeje
- Příloha č. 6: Odlišnosti hlavy zepředu podle lidské rasy
- Příloha č. 7: Poznej profil
- Příloha č. 8: Odlišnosti hlavy zboku podle lidské rasy
- Příloha č. 9: Typy nehtů
- Příloha č. 10: Historické pojetí proporcí lidského těla
- Příloha č. 11: Kreslíme podle světového díla
- Příloha č. 12: Pojetí krásy lidského těla
- Příloha č. 13: Křížovka - proporce lidského těla
- Příloha č. 14: Zrcadlení – Tělo zboku
- Příloha č. 15: Hvězdičky
- Příloha č. 16: Kresby žáků
- Příloha č. 17: Hodnocení pedagogické praxe

Seznam obrázků

Obr. č. 1.: Kresba lidské postavy (úvod výtvarného projektu), 9-10 let

Obr. č. 2.: Kresba oka, 9-10 let

Obr. č. 3.: Kresba nosu, 9-10 let

Obr. č. 4.: Kresba úst, 9-10 let

Obr. č. 5.: Dokreslování hlavy zepředu, 9-10 let

Obr. č. 6.: Kresba hlavy zepředu, 9-10 let

Obr. č. 7.: Kresba ruky, 9-10 let

Obr. č. 8.: Kresba nohy, 9-10 let, 9-10 let

Obr. č. 9.: Kresba těla zepředu, 9-10 let

Obr. č. 10.: Kresba hlavy zboku, 9-10 let

Obr. č. 11.: Kresba těla zboku, 9-10 let

Obr. č. 12.: Kresba lidské postavy (závěr výtvarného projektu), 9-10 let

Zdroje obrázků

BAMMES, Gottfried. Typologisches der Proportionen. In: BAMMES, Gottfried. *Der nackte Mensch* [online]. 28. února 2019 18:41:15 [vid. 2019-02-28]. Dostupné z: <https://www.scribd.com/doc/85526433/Gottfried-Bammes-Der-Nackte-Mensch>

BUONARROTI, Michelangelo. David. *Web Gallery of Art* [online]. 28. února 2019 17:44:10 [vid. 2019-02-28]. Dostupné z: <https://www.wga.hu/index1.html>

DA VINCI, Leonardo. Vitruvian Man. In: KRÉN, Emil a MARX, Daniel. *Web Gallery of Art* [online]. 4. ledna 2019 18:05:15 [vid. 2019-01-04]. Dostupné z: <https://www.wga.hu/index1.html>

DURER, Albrecht. Figure of Woman Shown in Motion. In: KRÉN, Emil a MARX, Daniel. *Web Gallery of Art* [online]. 4. ledna 2019 16:04:10 [vid. 2019-01-04]. Dostupné z: <https://www.wga.hu/index1.html>

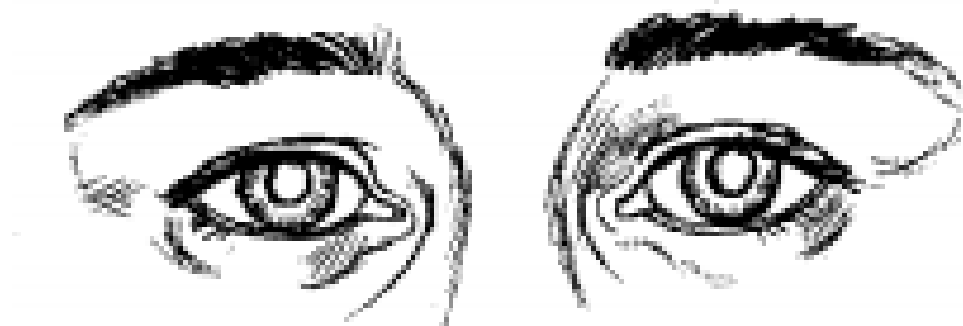
DURER, Albrecht. Female Nude. In: KRÉN, Emil a MARX, Daniel. *Web Gallery of Art* [online]. 12. ledna 2019 12:24:10 [vid. 2019-01-12]. Dostupné z: <https://www.wga.hu/support/viewer/z.html>

DURER, Albrecht. Male Nude with a Glass and Snake. In: KRÉN, Emil a MARX, Daniel. *Web Gallery of Art* [online]. 12. ledna 2019 12:26:10 [vid. 2019-01-12]. Dostupné z: <https://www.wga.hu/support/viewer/z.html>

Stará africká soška. 28. února 2019 17:49:12 [vid. 2019-02-28]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/5360278/stock-photo-old-african-statuettes.html>

Přílohy

Jak nakreslit... OKO



(zdroj: Barber, 2005)

★ **Popište oko pomocí pojmů a pojmenujte, jaký má tvar. Odpovězte na otázky.**

horní a dolní víčko, obočí, řasy, vnitřní a vnější koutek oka, zornice, duhovka, bělma

*Jak nakreslíme horní a dolní víčko?
Je vidět celá část duhovky?
Kde začíná a končí obočí?*

*Jaký je rozdíl mezi řasami na horním
a dolním víčku?*

★ **Jaké mohou být tvary víček? Popiš je.**



(zdroj: Barber, 2005)

★ **Jaký tvar může mít obočí?**

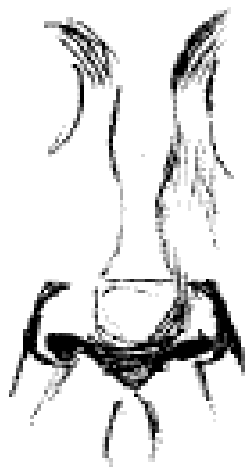


(zdroj: Žilák, In:Kos, 2000)



(zdroj: Barber, 2005)

Jak nakreslit... **NOS**



(zdroj: Barber, 2005)

☆ **Popište nos pomocí pojmů a pojmenujte, jaký má tvar.**

kořen nosu, hřbet nosu, špička nosu, nosní křídla
(chřípí), nosoretní rýha

☆ **Odpovězte na otázky.**

Odkud kam měříme délku nosu?

Kde je nos nejširší?

Jak nakreslíme hřbet nosu?

Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva

Jak nakreslit... ÚSTA



(zdroj: Barber, 2005)

☆ Popište ústa pomocí pojmů a pojmenujte, jaký mají tvar.

žlábek na bradě, bradoretní rýha, ústní koutek, žlábek horního rtu, nosoretní rýha, hrbolek horního rtu, dolní ret

☆ Odpovězte na otázky.

Jaký tvar má linie oddělující rty?

Jaký tvar mohou mít rty?

☆ Jaký tvar může mít linie (zakřivení) úst?



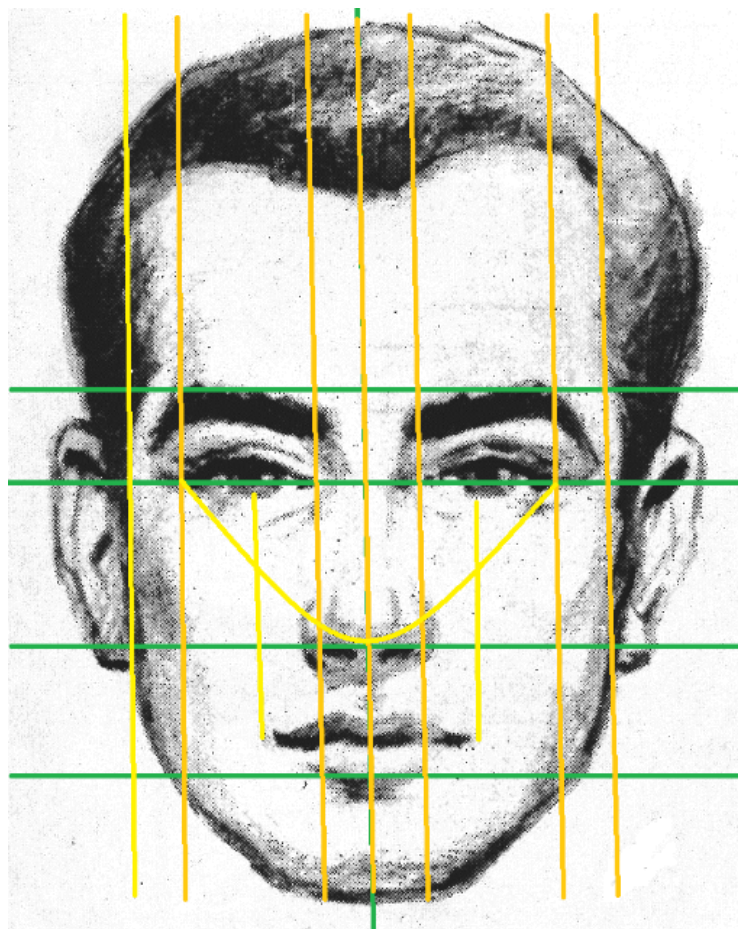
(zdroj: Barber, 2005)

☆ Jaké mohou mít tvar rty?



(zdroj: Barber, 2005)

Jak nakreslit... HLAVU ZEPŘEDU



(zdroj: Parramón, 1998b, upraveno)

☆ Podívejte se na obrázek a odpovězte na otázky.

Kde leží oči vzhledem k výšce hlavy?

Na jakou vzdálenost jsou od sebe vzdáleny?

Jaká je vzdálenost od vnějšího koutku oka k okraji hlavy?

Jak odměřím délku nosu? Jak široký je nos (chřípí nosu)?

Kde leží ústa vzhledem k výšce hlavy? Kam dosahují koutky úst?

Jaký může být celkový tvar hlavy? Kde se napojuje hlava na krk?

Odkud kam sahají uši?

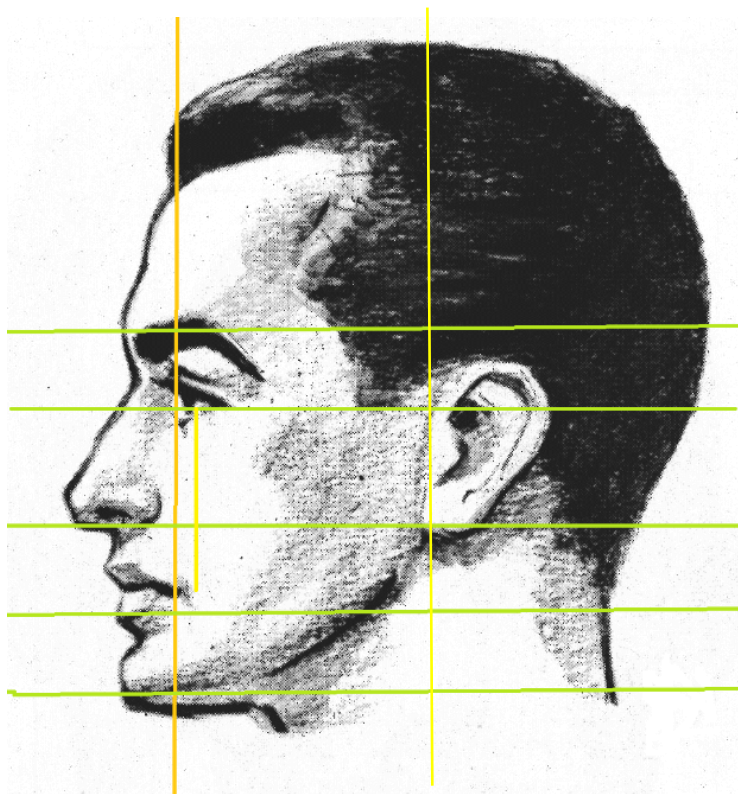
☆ Popište, jaká může být linie očí.



(zdroj: Barber, 2005)

☆ Prohlédněte si pozorně tvar ucha z pohledu zepředu. Popište jeho tvar.

Jak nakreslit... HLAVU ZBOKU



(zdroj: Parramón, 1998b, upraveno)

★ **Pozorujte obrázek a odpovězte na otázky.**

Jaká je šířka hlavy vzhledem k její výšce?

Kde se nacházejí oči vzhledem k výšce hlavy?

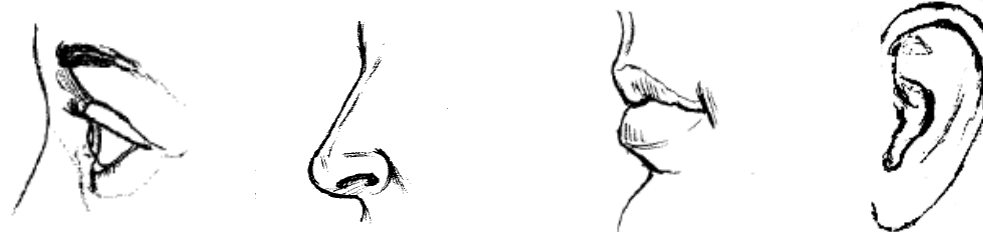
Jak odměřím délku nosu?

Kde leží ústa vzhledem k výšce hlavy? Kam až sahají?

Kde leží ucho vzhledem k šířce hlavy? Odkud kam sahá? Jak je široké?

Kde se na hlavu napojuje krk?

★ **Pozorujte rysy obličeje při pohledu z boku. Popište jejich tvar.**



(zdroj: Barber, 2005)

Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva

Jak nakreslit... **RUCE**

☆ Spočítejte, kolikrát se ruka vleze do výšky hlavy a kolikrát do výšky postavy.

☆ Podívejte se na obrázky a zodpovězte otázky.

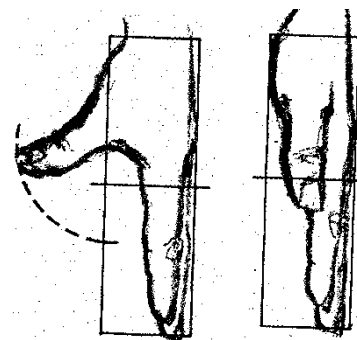
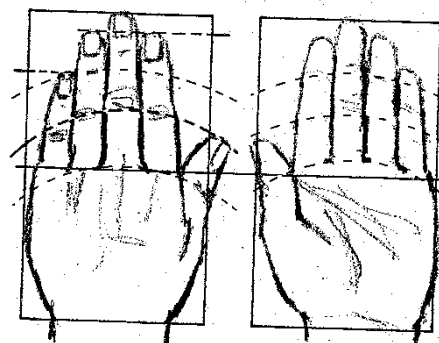
Čím si mohu pomoci při kresbě ruky?

Čím si mohu pomoci při umístění kloubů?

Jaký vztah mají k sobě velikosti jednotlivých prstů?

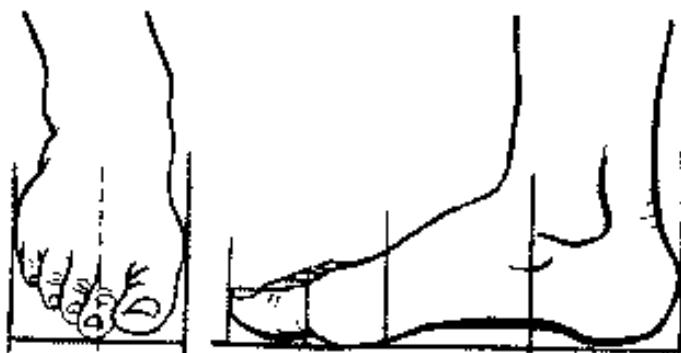
Jak zjistíme délku palce?

☆ Pozorujte své nehty, sklady kůže, rýhy na dlani.



(zdroj: Parramón, 1998a)

Jak nakreslit... **NOHY**



(zdroj: Žilák, In: Kos, 2000)

☆ Podívejte se na obrázek nohy zepředu.

Čím si mohu pomoci při kresbě prstů?

Jak jsou prsty široké?

Jak jsou prsty dlouhé?

☆ Sledujte nehty a sklady kůže.

☆ Pozorujte obrázek nohy z boku.

Jak si mohu pomoci při kresbě nohy z boku?

Jaké části nohy vidíme při pohledu z boku?

Tabulka VCHD - Kresba lidské postavy

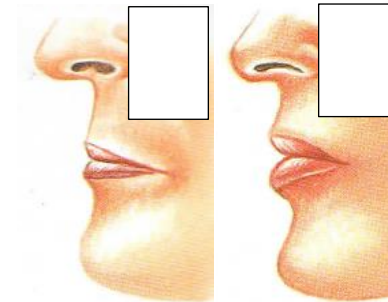
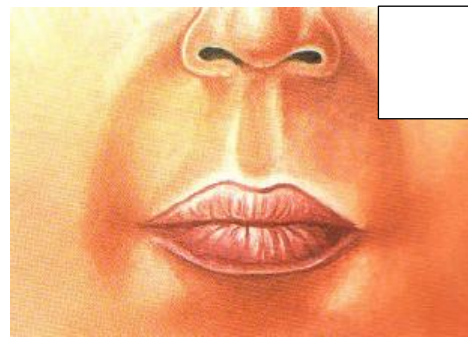
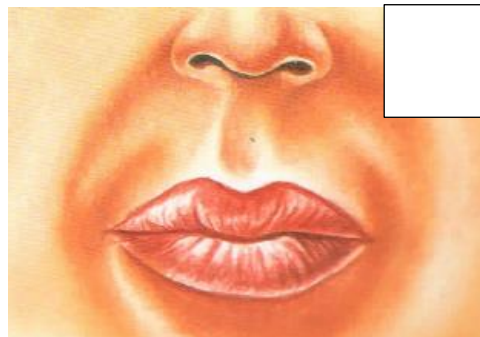
Co umím nakreslit?	Co bych se chtěl/a naučit?	Co jsem se naučila?

Dohoda kreslířů

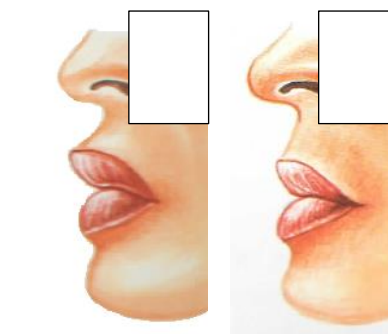
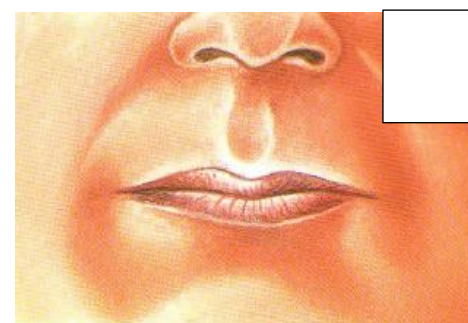
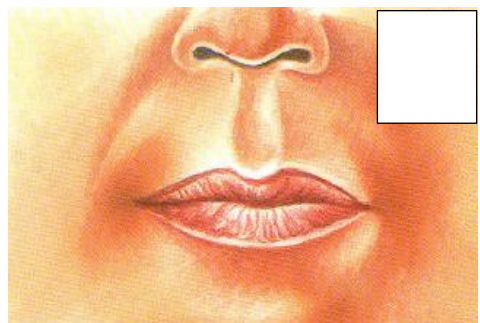
- 1. Při kreslení myslíme pozitivně. Nebudeme se předem podceňovat, ale budeme si věřit.***
- 2. Zkusíme nové postupy. Nebojíme se udělat chybu – když se stane, opravíme se.***
- 3. Dodržujeme pokyny učitele - usilovně pracujeme, nerušíme ostatní hlukem a hlásíme se o slovo.***
- 4. Každý z nás je jedinečný – nebudeme se srovnávat a soutěžit mezi sebou. Budeme se naopak povzbuzovat a inspirovat se navzájem.***
- 5. Jsme trpěliví, netlačíme na sebe. Uvolníme se a kreslení si užijeme.***
- 6. Kreslíme svým tempem. Nespěcháme a pracujeme pečlivě.***
- 7. Nebojíme se prezentovat svou práci. Nasloucháme prezentacím ostatních a nevyrušujeme. Komu bude ale nepříjemné mluvit, nemusí.***
- 8. Budeme pracovat bezpečně s pomůckami a nebudeme ničím ohrožovat své spolužáky.***
- 9. Učíme se ohodnotit sám sebe – co se povedlo, co nás překvapilo, co bychom mohli příště udělat lépe.***
- 10. Učíme se ohodnotit své spolužáky – neposmívat se jim, pochválit je a navrhnout zlepšení. Nešetříme chválou a povzbuzením.***

Typy rtů

Tenké rty



Střední rty



Tlusté rty

Odulé rty

(zdroj: Žilák, In: Kos, 2000)

Příloha č. 4: Typy rtů



smích a dobrá nálada



zpozornění



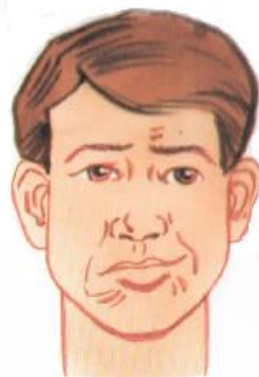
zamyšlení



bolest



pláč



pohrdání



údiv



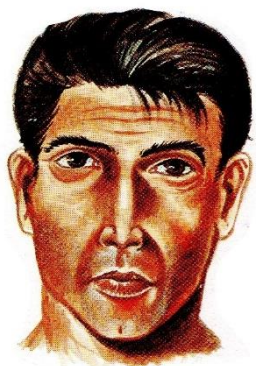
zlost

(zdroj: Žilák, In: Kos, 2000)

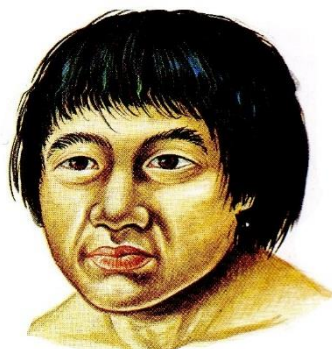
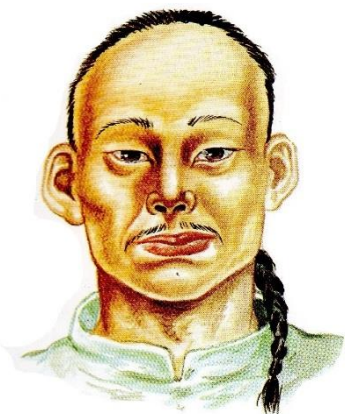
Příloha č. 5: Výrazy obličeje

Odlišnosti hlavy zepředu podle lidské rasy

Europoidní



Mongoloidní

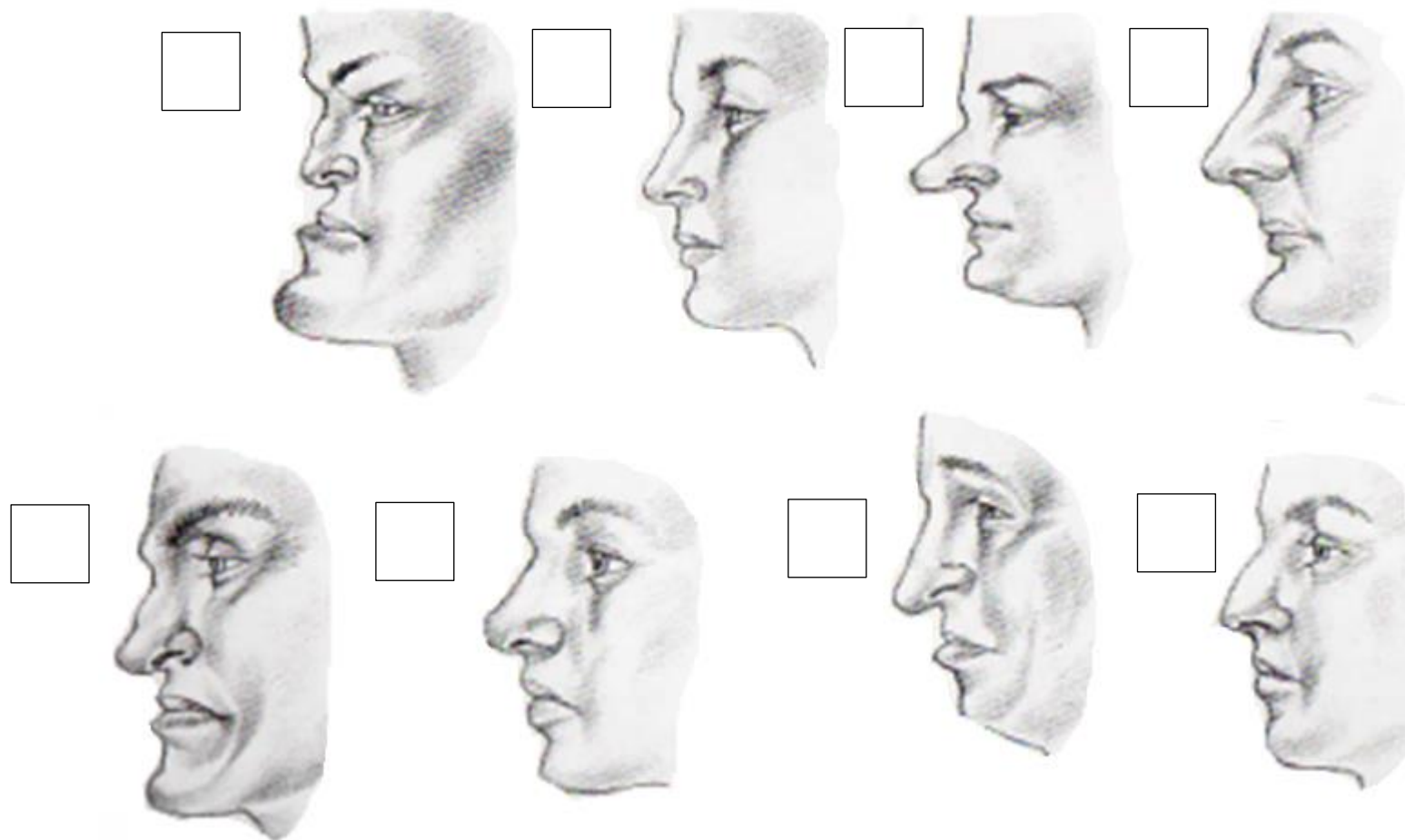


Negroidní rasa

(zdroj: Žilák, In: Kos, 2000)

Příloha č. 6: Odlišnosti hlavy zepředu podle lidské rasy

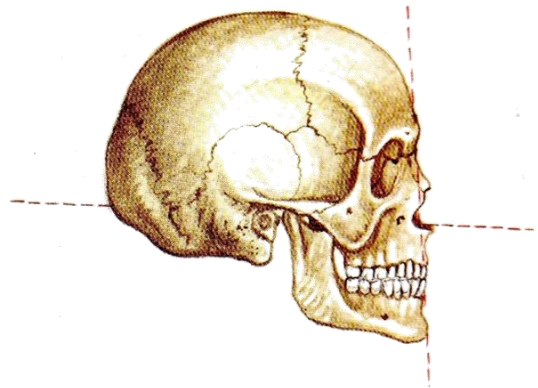
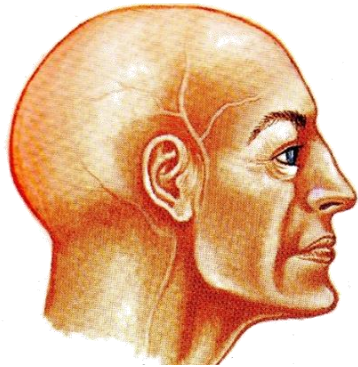
Poznej profil



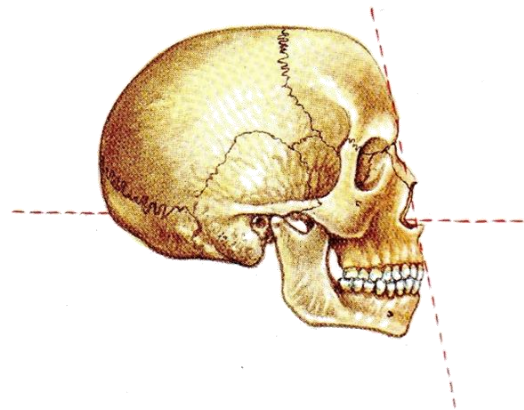
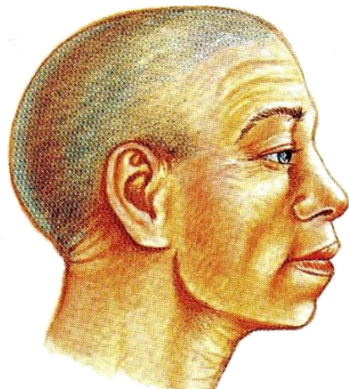
(zdroj: Žilák, In: Kos, 2000)

Odlišnosti hlavy z boku podle lidské rasy

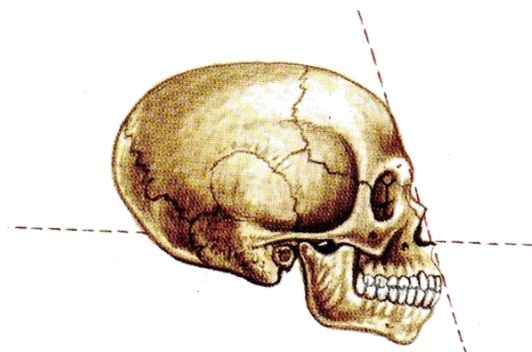
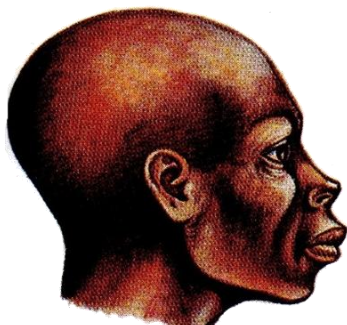
Europoidní rasa



Mongoloidní rasa



Negroidní rasa



(zdroj: Žilák, In: Kos, 2000)

Příloha č. 8: Odlišnosti hlavy z boku podle lidské rasy

Typy nehtů



eliptický



obdélníkový



vějířovitý



**příčně
eliptický**

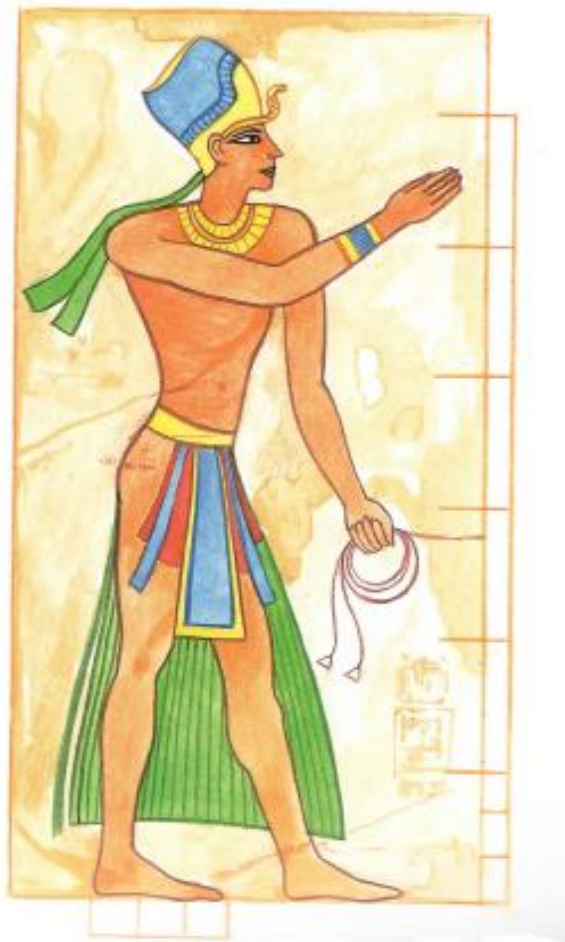


půlkruhový

--	--	--	--	--

(zdroj: Žilák, In: Kos, 2000)

Příloha č. 9: Typy nehtů



(zdroj: Žilák, In: Kos, 2000)

Egyptský kánon

Kánon egyptský vycházel ze základního modulu délky nohy (stopy), tj. vzdálenosti pata – špička prstů. Stopa byla podle tohoto kánonu obsažena ve výšce těla šestkrát, později v době ptolemaiské sedmkrát. Mladší egyptský kánon měl jako modul délku prostředního prstu ruky, který byl obsažen v délce těla, počítané bez lebeční klenby, devatenáctkrát. Za modul sloužila také výška nohy měřená od podložky k dolnímu okraji vnitřního kotníku; byla nepatrně delší než délka prstu a ve výšce těla byla obsažena osmnáctkrát. (zdroj: Kos, 2000)

★ Zapište do tabulky modul používaný v egyptském kánonu a jeho poměr k výšce figury.

MODUL	POMĚR

Příloha č. 10: Historické pojetí proporcí lidského těla

Řecký kánon



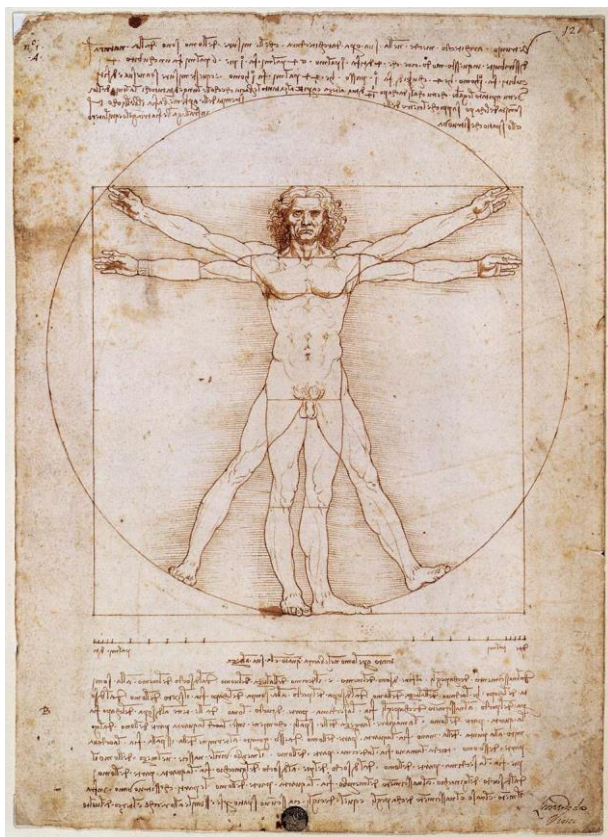
(zdroj: Žilák, In: Kos, 2000)

Řecký kánon vycházel ze staroegyptského kánonu, který poněkud upravil slavný sochař Polykleitos starší (477 - 410 př. n. l.), zakladatel umělecké školy argejské. Polykleitos důkladně studoval tělo člověka a sepsal teoretický spis „Kánon“, v němž byly normální rozměry jednotlivých částí těla k sobě a k celému tělu vyjádřeny přesnými čísly. Na tomto základě vytvořil sochu Doryphora. Kánon byl dlouho pro své přesné proporce normou a vzorem pro řecké sochaře a je platný dodnes. Polykleitos vyjádřil proporce menších částí zlomkem částí větších nebo zlomkem výšky celého těla: výška hlavy je osmina výšky těla, délka nohy (stopa) šestina, délka ruky desetina atd. Podle tohoto řeckého kánonu pracoval i Leonardo da Vinci. (zdroj: Kos, 2000)

★ Zapište do tabulky modul používaný v řeckém kánonu a jeho poměr k výšce figury.

MODUL	POMĚR

Příloha č. 10: Historické pojetí proporcí lidského těla



(zdroj: Da Vinci)

Římský kánon

Kánon Vitruviův. Římský vojenský stavitel z doby Caesarovy a Augustovy sepsal v období mezi 16. a 10. rokem př. n. l. 10 knih „De architectura“. Ve třetí knize se věnuje přepočtu rozměrů Polykleitova Doryphora, a po zjištění, že délka rozepnutých horních končetin se rovná výšce těla, nakreslil figuru s rozkročenými dolními končetinami a roztaženými končetinami horními do čtverce, obrazec pak doplnil kružnicí, jejíž střed je v místě pupku.

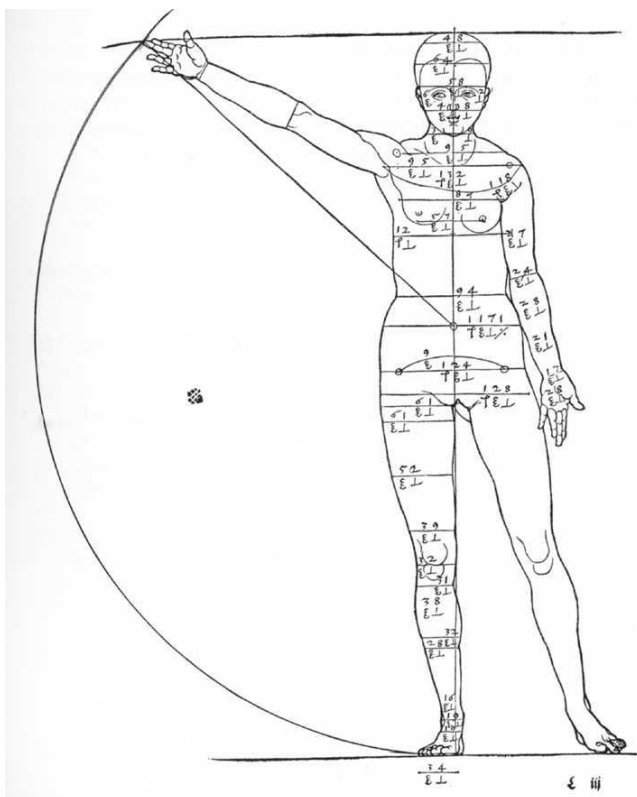
V období renezanace upravil Vitruviův kánon **Leonardo da Vinci** (1452-1519) podle svých studií a propočtů a sestrojil kánon, který nese jeho jméno; uvádí se také jako Ondřejův kříž. **Michelangelo Buonarroti** (1475-1564) si upravil kánon tak, že výšku těla zvětšil o délku nosu a výška hlavy jako modul je ve výšce těla obsažena o něco více než osmkrát. Jeho postavy jsou proto dlouhé s malou hlavou, proporce však mají dobře vyvážené, neboť na svém díle prováděl úpravy podle skutečnosti a nedržel se jen nějaké striktní formule. (zdroj: Kos, 2000)

★ Zapište do tabulky modul používaný v římském kánonu a jeho poměr k výšce figury.

MODUL	POMĚR

Kánon Albrechta Dürera

Albrecht Dürer (1471-1528), německý současník italských velikánů renezanace, se zabýval velmi pečlivě a po dlouhou dobu studiem proporcí člověka a dospěl k závěru, že je velká variace ve výšce, a tím i v poměru výšky těla k výšce hlavy. Stanovil, že je plynulá řada postav vysokých od šest a půl výšky hlavy až k postavám s osmi výškami hlavy. Proto mají vysoké postavy o výšce osmi hlav hlavy v poměru k tělu malou, při poměru šest a půl výšek hlavy k výšce těla je naopak hlava k tělu velká. Dürerova pozorování později potvrdil a vědecky zdůvodnil Manouvrier. Na podporu Dürerových nálezů je možno uvést, že výška těla závisí hlavně na délce dolních končetin, které rostou rychleji než trup. Časnější zástava růstu dlouhých kostí dolních končetin do délky má za následek nižší postavu, k níž se normální hlava zdá poněkud velká. (zdroj: Kos, 2000)

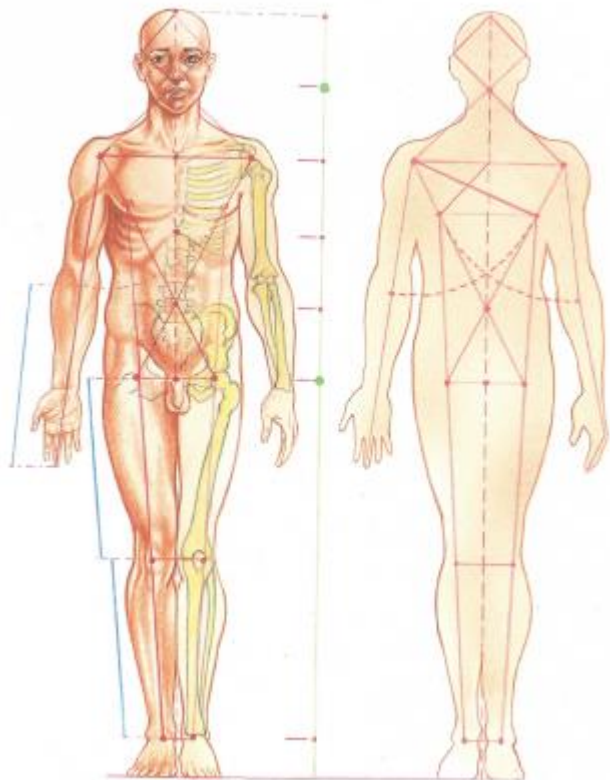


(zdroj: Dürer)

★ Zapište do tabulky modul používaný v Dürerově kánonu a jeho poměr k výšce figury.

MODUL	POMĚR

Fritschův kánon



(zdroj: Žilák, In: Kos, 2000)

Hojně užívaný je kánon Fritschův. G. Fritsch vyšel při konstrukci svého kánonu ze Schmidtovy koncepce určování rozměrů na končetinách od středů hlavních kloubů. Jako modulu použil podle Carusova návrhu délku páteře, měřenou od báze nosu k hornímu okraji symfýzy při vzpřímeném stoji. Čtvrtina této délky je jeden submodul. Prodloužením modulu o jeden submodul nahoru se určí vrchol temene, pět submodulů dolů značí dolní konec bérce. Výška nohy činí půl submodulu, šířka hlavy je jeden submodul. Vzdálenost ramenních kloubů ve výši druhého submodulu je dva submoduly, kyčelní klouby jsou ve výši pátého submodulu vzdáleny od sebe jeden submodul. Stehno se rovná délce předloktí s rukou, délka bérce se shoduje se vzdáleností kyčelního kloubu a prsní bradavky téže strany. (zdroj: Kos, 2000)

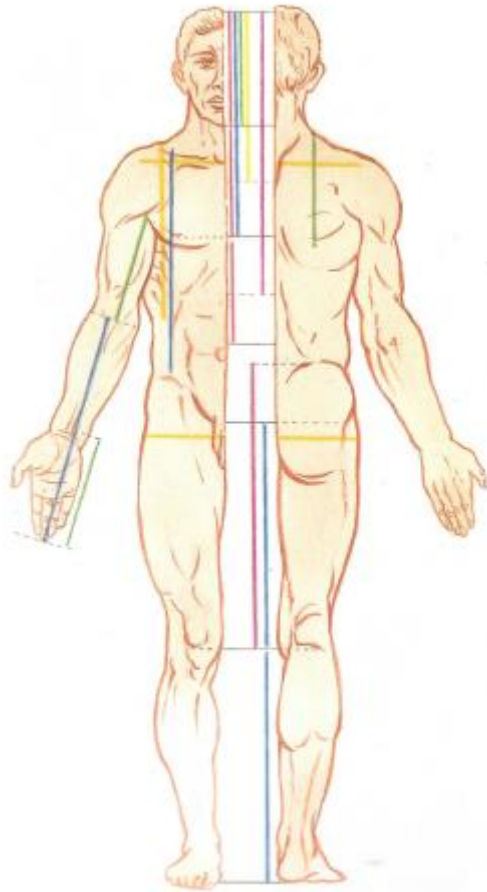
★ Zapište do tabulky modul používaný ve Fritschově kánonu a jeho poměr k výšce figury.

MODUL	POMĚR

Richerův kánon

Richerův kánon, který má jako modul výšku hlavy a je v délce těla obsažen sedmkrát až osmkrát, má ve srovnávací tabulce uveden poměr modulu k proporcím jednotlivých částí těla i končetin a může dobře sloužit ke kontrole odhadnutých rozměrů. (zdroj: Kos, 2000)

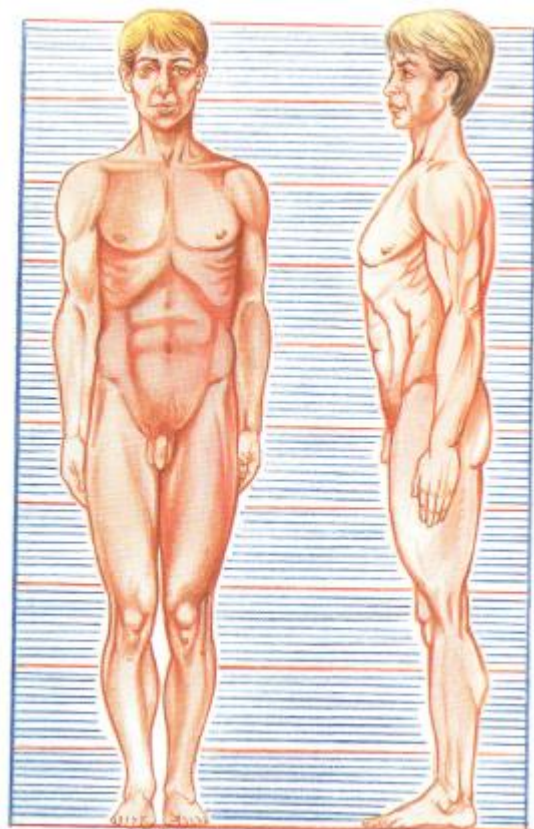
- ★ Zapište do tabulky modul používaný v Richerově kánonu a jeho poměr k výšce figury.



(zdroj: Žilák, In: Kos, 2000)

MODUL	POMĚR

Příloha č. 10: Historické pojetí proporcí lidského těla



(zdroj: Žilák, In: Kos, 2000)

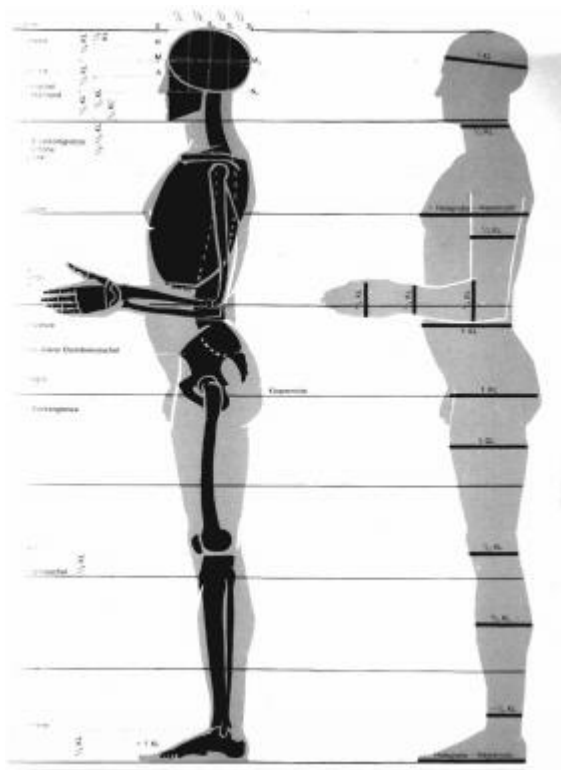
Kollmannův a Tankův kánon

J. Kollmann a W. Tank sestrojili kánony, dělené na velký počet dílků. J. Kollmann položil výšku těla rovnou 100 dílkům. Ve svém kánonu prakticky vychází také z délky těla, rovnající se osmi výškám hlavy: výška hlavy je třináct dílků, tj. 13% ze 100, což je téměř osm. Jednotlivé tělesné proporce se dají na kánonu odečítat podle dílků.

W. Tank použil 56 dílků; k tomuto počtu dospěl tak, že výšku těla stanovil na osm výšek hlavy a výšku hlavy rozdělil na sedm dílků ($8 \times 7 = 56$). Tank vypracoval své kánony pro muže i ženy ze tří pohledů: zepředu, zezadu a ze strany, a to zvláště pro postavy normální, hubené a tlusté. Navíc zpracoval také kánony pro jednotlivé části trupu a končetin. Jeho postavy jsou značně dlouhé. (zdroj: Kos, 2000)

★ Zapište do tabulky modul používaný v tomto kánonu a jeho poměr k výšce figury.

MODUL	POMĚR



(zdroj: Bammes, 1982)

Bammesův kánon

Kánony zvláště pro ženy a muže, jakož i pro jednotlivé fáze růstového období, sestrojil G. Bammes a publikoval je ve svém obsáhlém díle v roce 1964. Na podkladě svých dlouholetých zkušeností sestavil číselné údaje o proporcích do tabulek a jako modulu použil výšku hlavy osmkrát ve výšce těla. Své kánony koncipuje tak, že vedle sebe staví vždy dvě figury, jednu v obrysech, do druhé schematicky zakresluje kostru. Kánony rozděljuje podle modulu horizontálními čarami na osm dílů a po okraji doplňuje textem. Velmi podrobně se rovněž věnuje konstrukci hlavy. (zdroj: Kos, 2000)

★ Zapište do tabulky modul používaný v tomto kánonu a jeho poměr k výšce figury.

MODUL	POMĚR

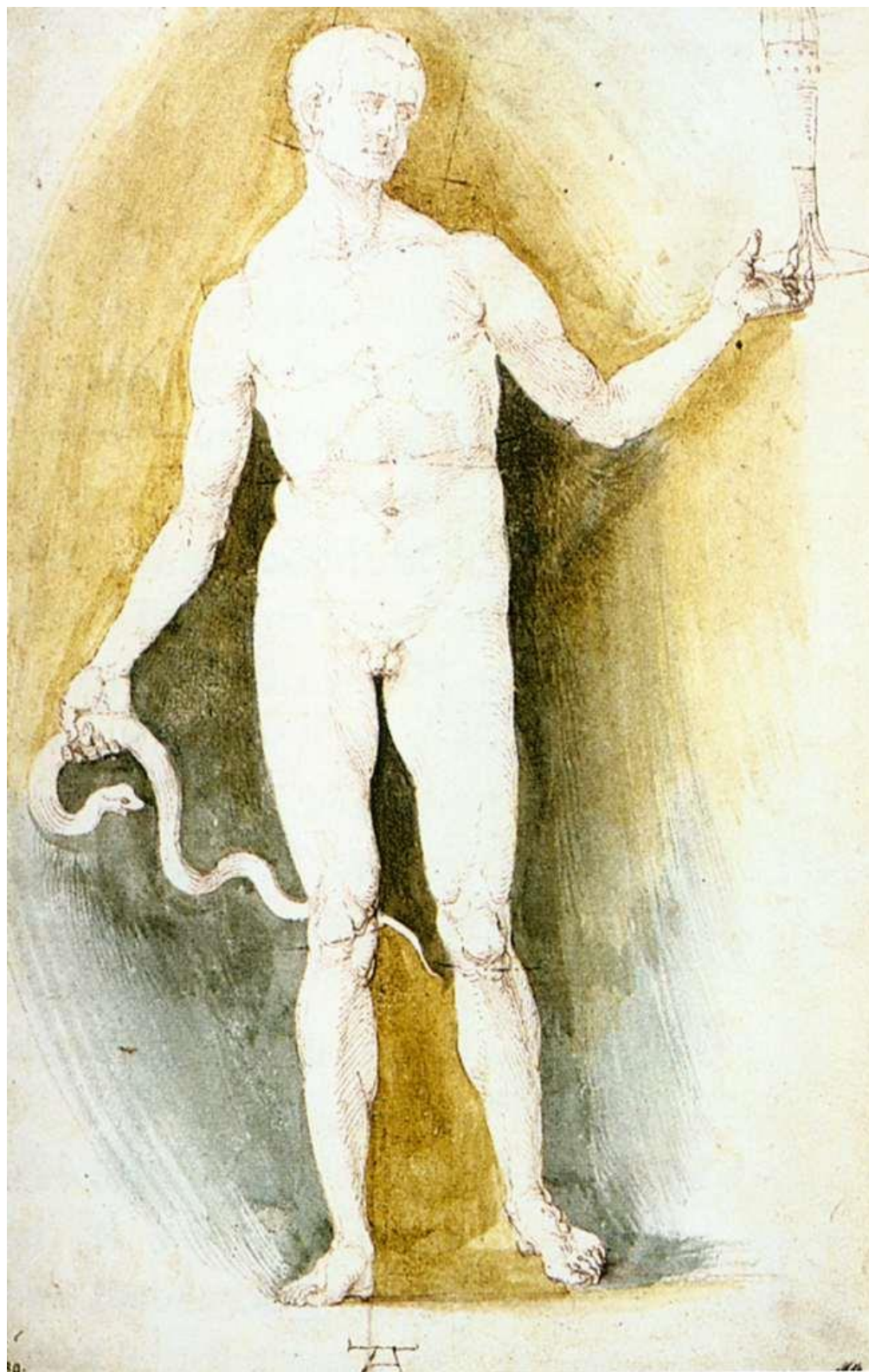
Kreslíme podle světového díla



(zdroj: Albrech Dürer, Female Nude, 1493)

Příloha č. 11: Kreslíme podle světového díla

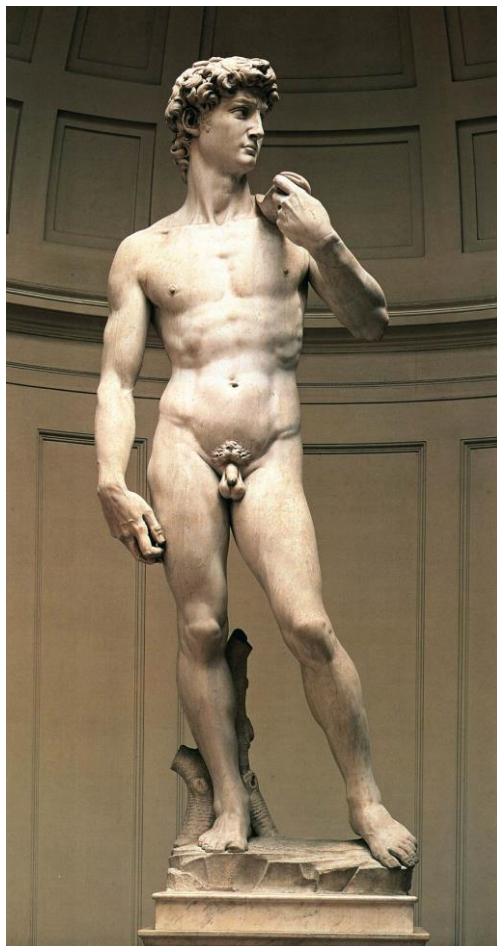
Kreslíme podle světového díla



(zdroj: Albrech Dürer, Male Nude with a Glass and Snake, so-called Asclepius, 1500)

Příloha č. 11: Kreslíme podle světového díla

Ideály krásy lidského těla



(zdroj: Michelangelo Buonarroti, David, 1504)

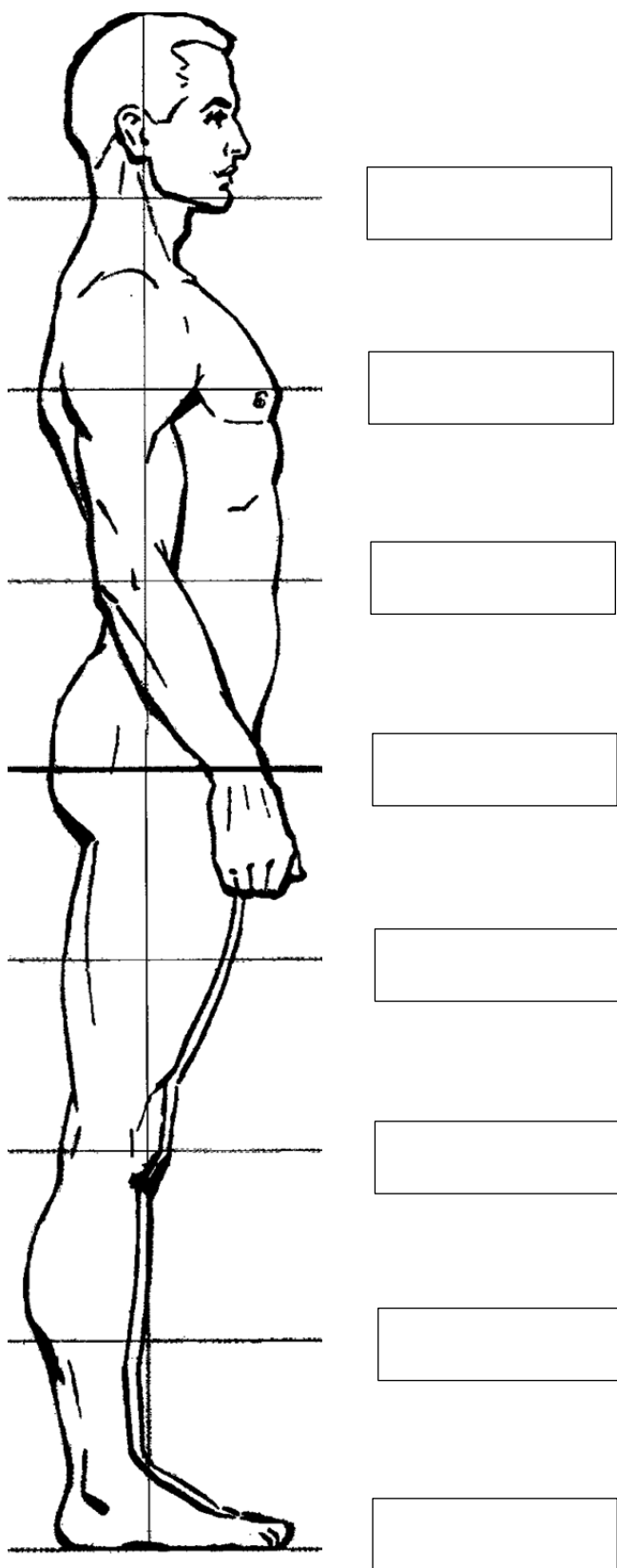


(zdroj: autor neznámý, stará africká soška)

Proporce lidského těla

- Mužské tělo má určité rozdíly od těla _____.
- Proporce určují rozměry částí _____ těla.
- Na první hraniční čáře se nachází _____.
- Šestá hraniční čára určuje _____ okraj _____ kolena.
- Na třetí hraniční čáře je pas a _____.
- Druhá hraniční čára je místem pro _____.
- Pátá hraniční čára je v místě pülky _____ a prstů.
- Koleno a holeň leží v jedné _____.
- Pomocí hraničních čar snadno poznáme _____ lidského _____ těla.
- Lidské tělo je _____ souměrné.
- Na čtvrté hraniční čáře se nachází _____ a _____ zápěstí.
- Osmou hraniční čáru končí _____.
- V polovině výšky těla nalezneme rozkrok a _____.
- Záda jsou ve tvaru _____.
- Sedmá hraniční čára je spojena s polovinou _____.
- Proporce platí pro tzv. ideální postavu, každý člověk má své odlišnosti a je tedy _____.

Zrcadlení

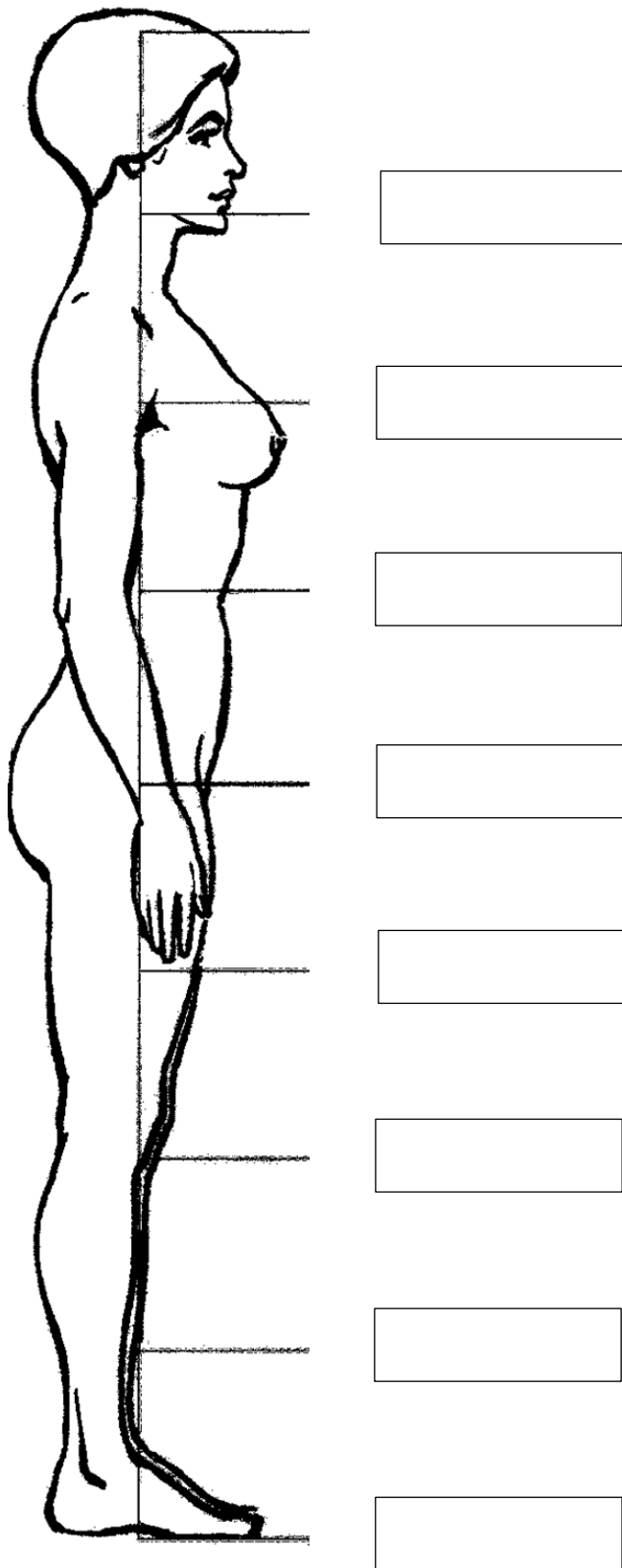


(zdroj: Parramón, 1998a)

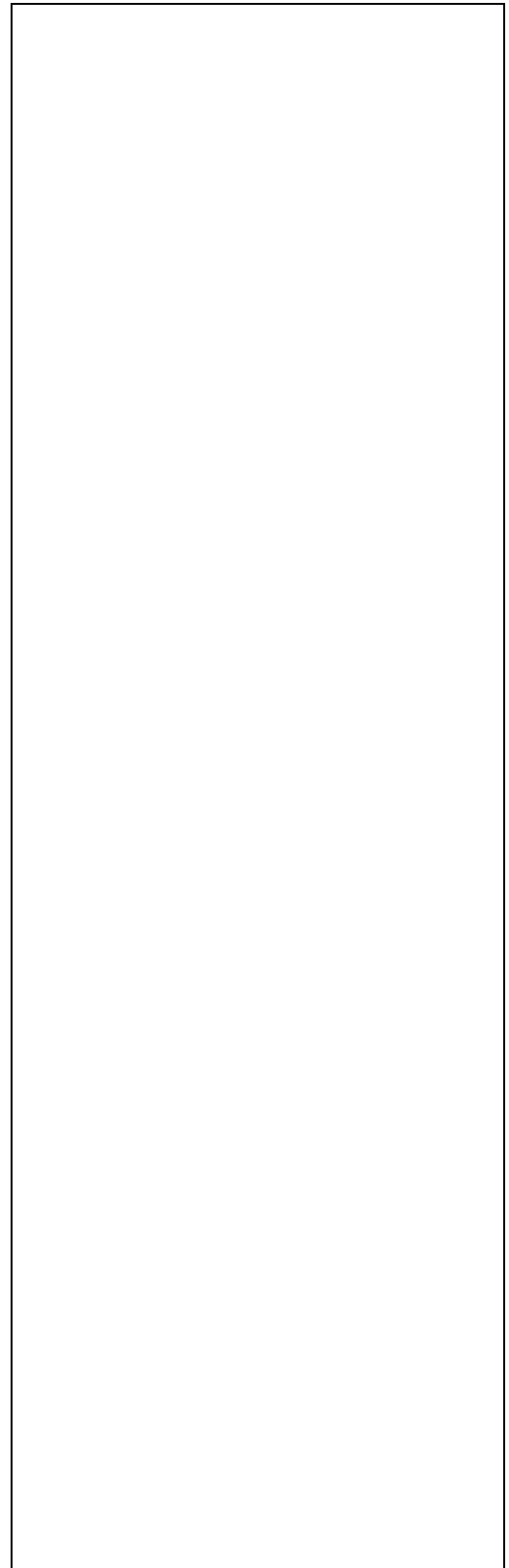


Příloha č. 14: Zrcadlení – Tělo z boku

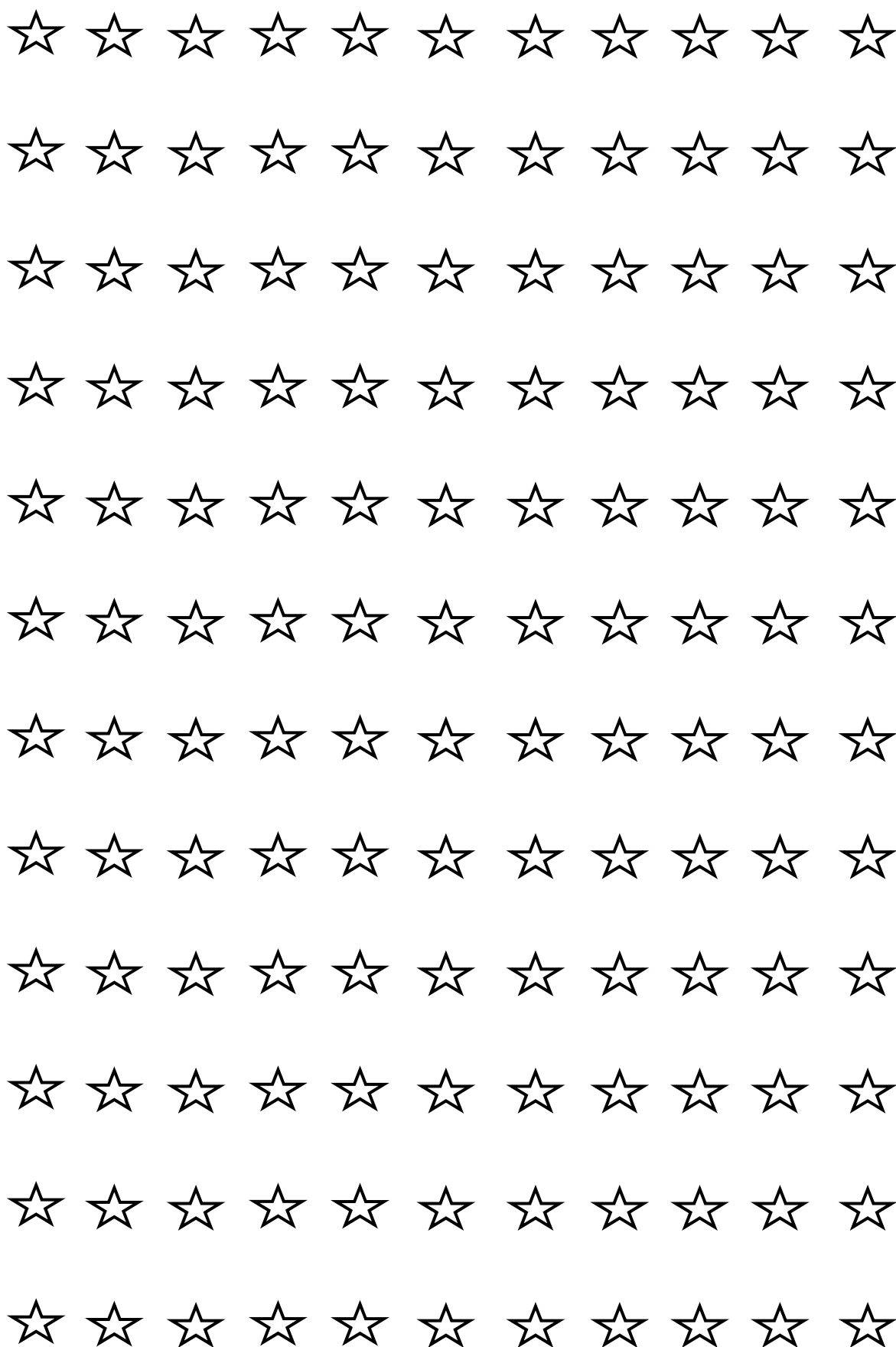
Zrcadlení



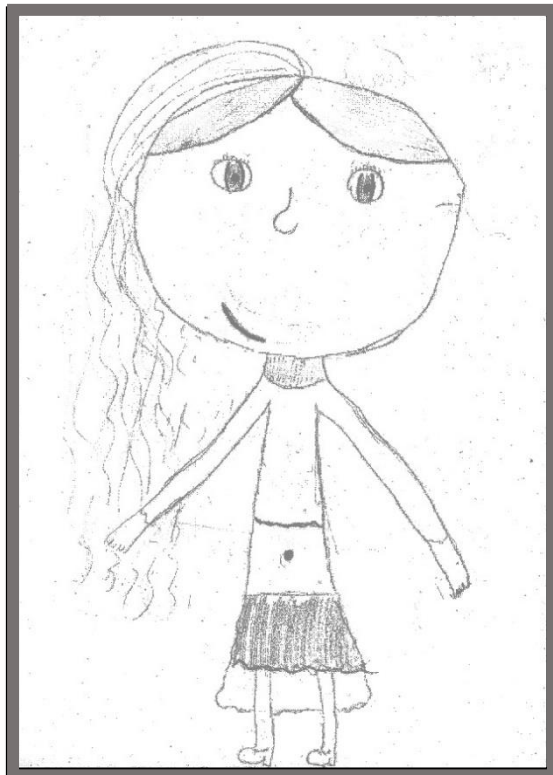
(zdroj: Parramón, 1998a)



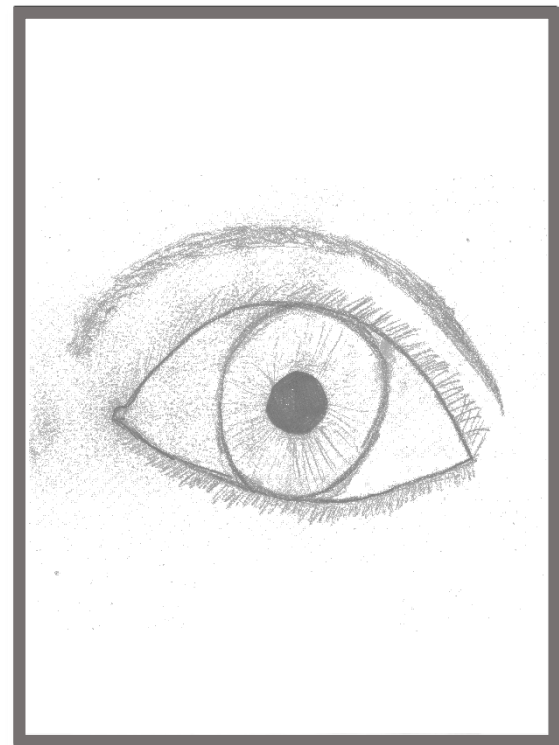
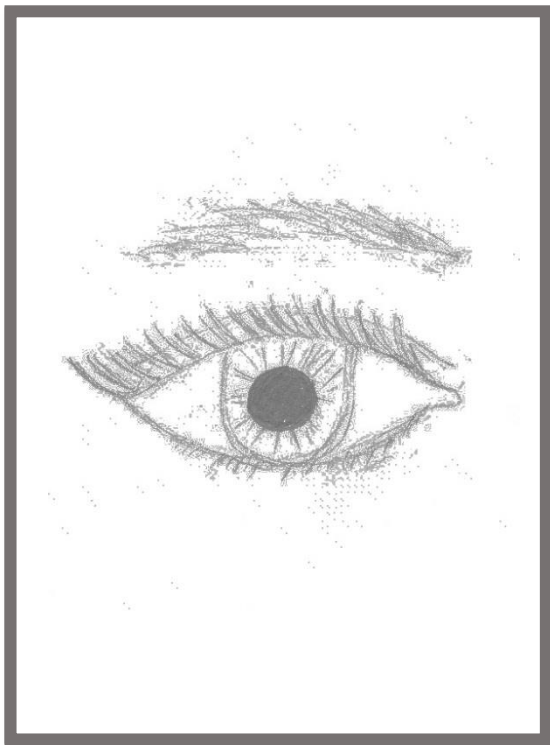
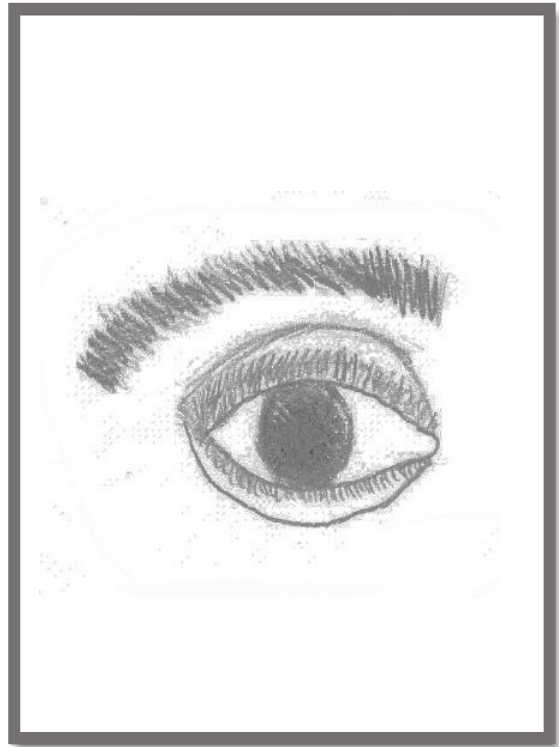
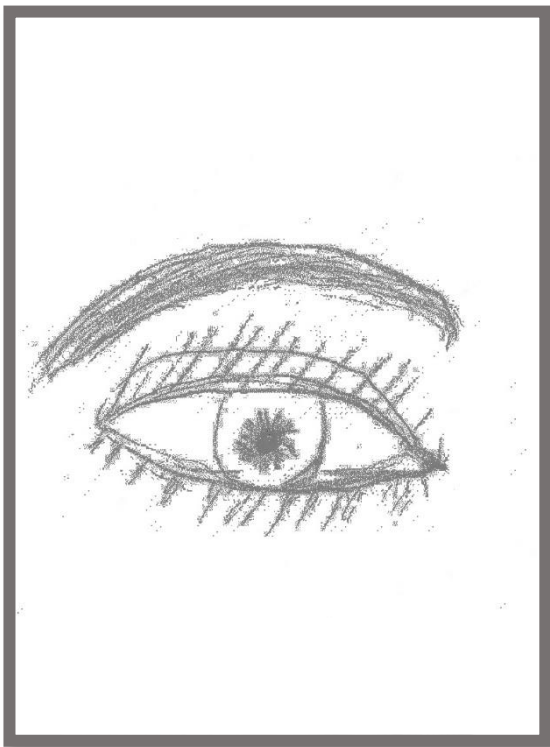
Příloha č. 14: Zrcadlení – Tělo z boku



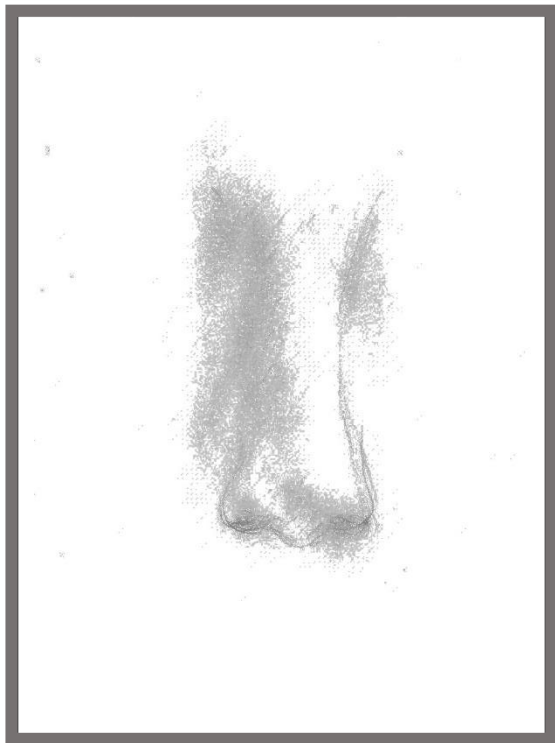
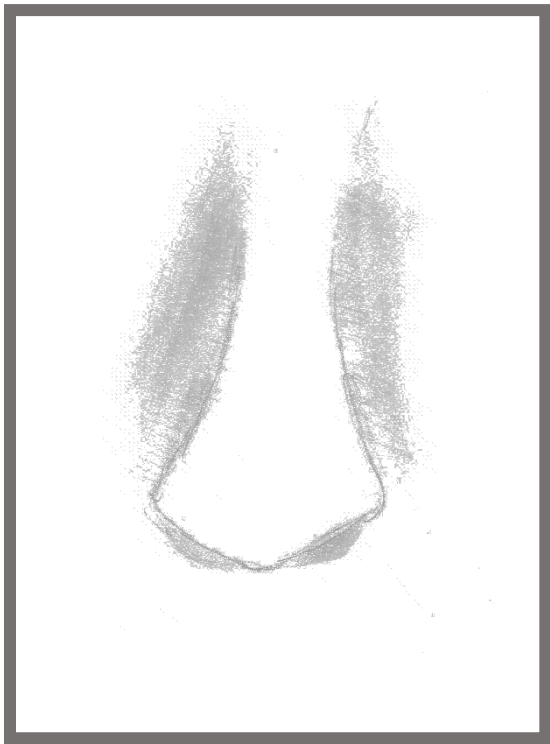
Příloha č. 15: Hvězdičky



Obr. č. 1.: Kresba lidské postavy (úvod výtvarného projektu), 9-10 let

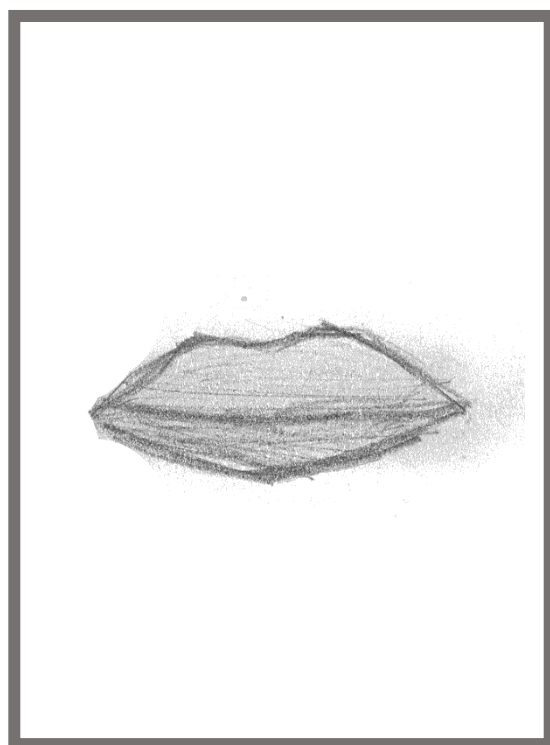
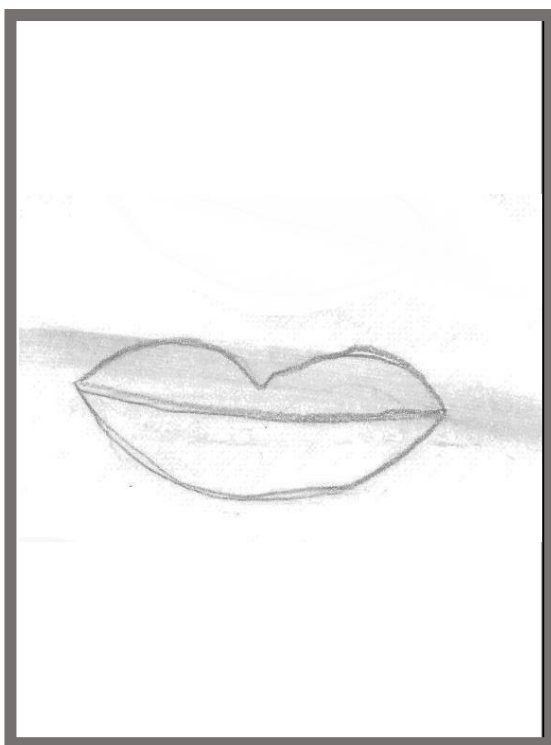
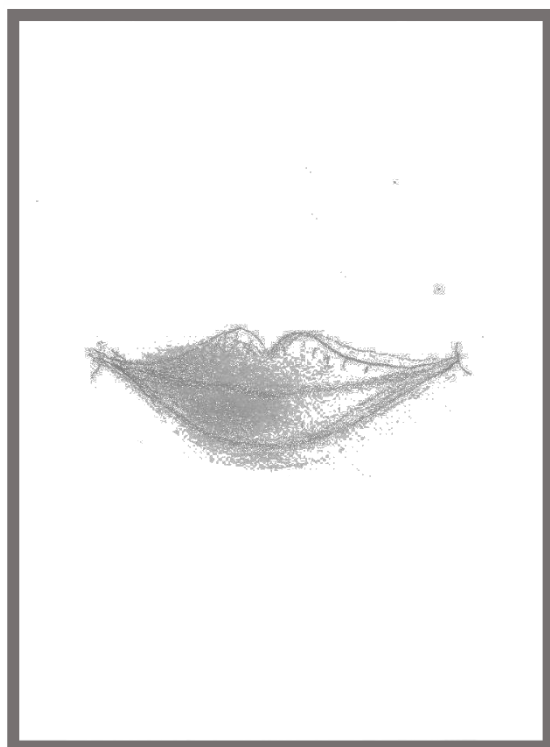
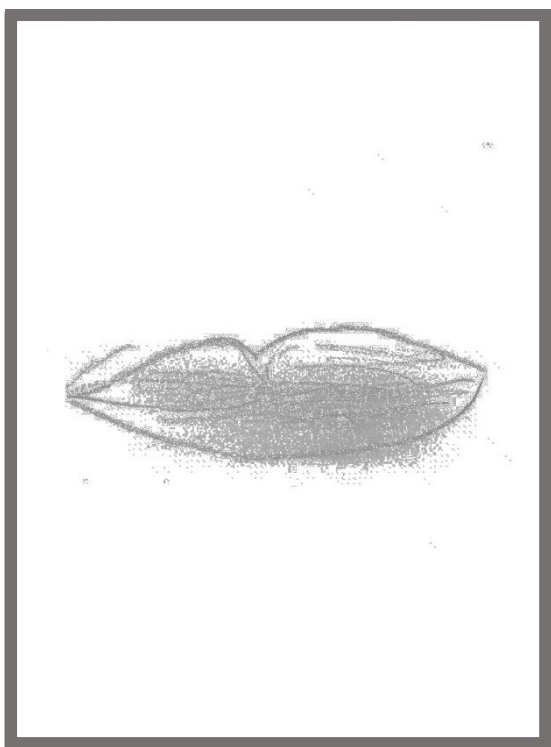


Obr. č. 2.: Kresba oka, 9-10 let

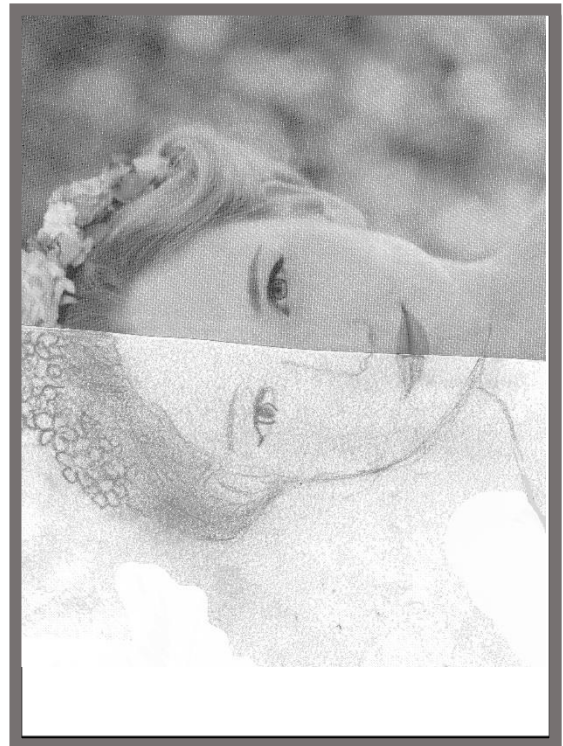
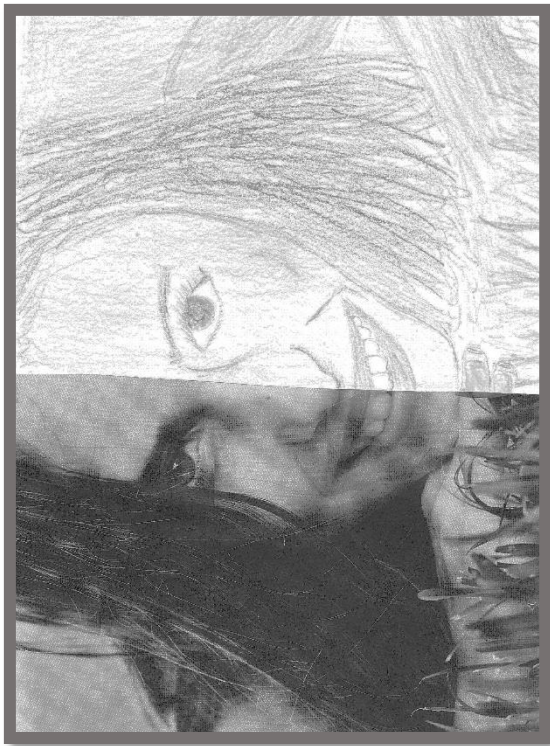
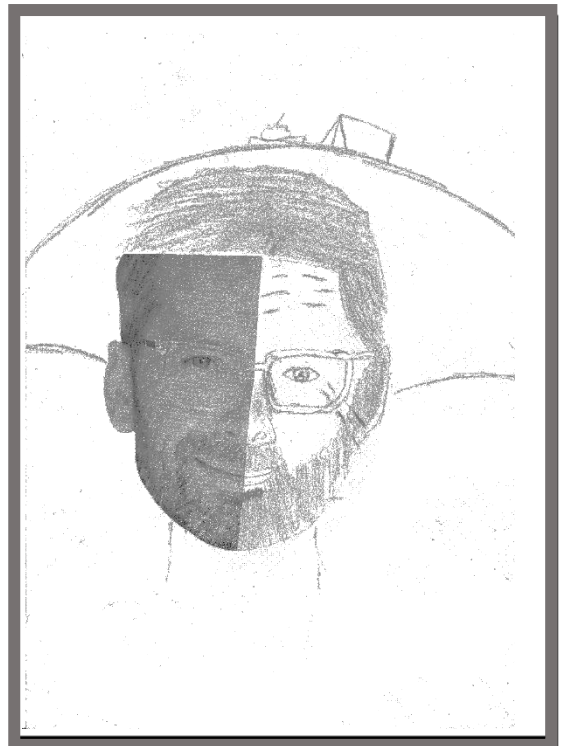


Obr. č. 3.: Kresba nosu, 9-10 let

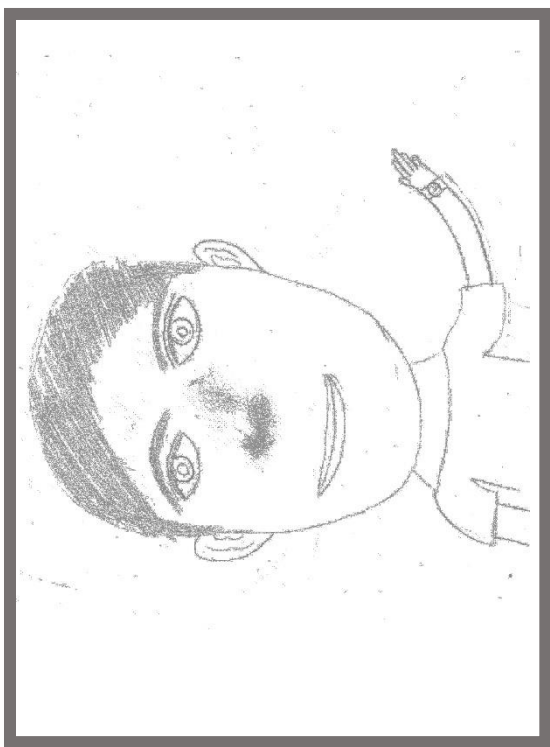
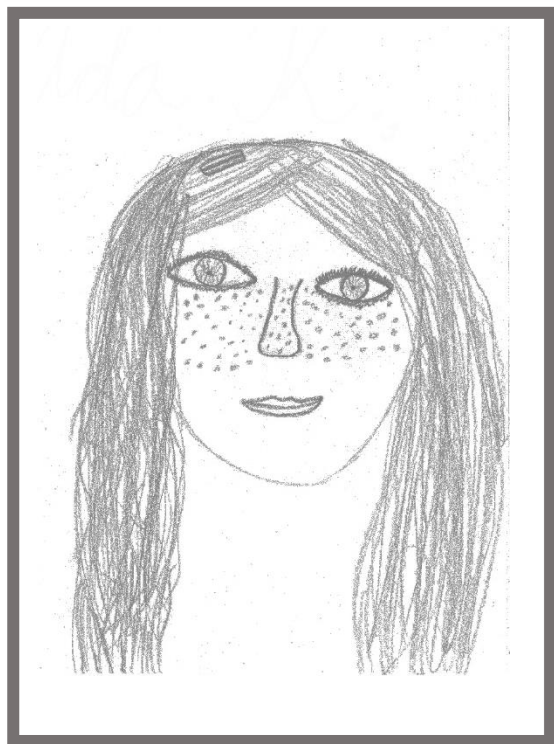
Příloha č. 16: Kresby žáků



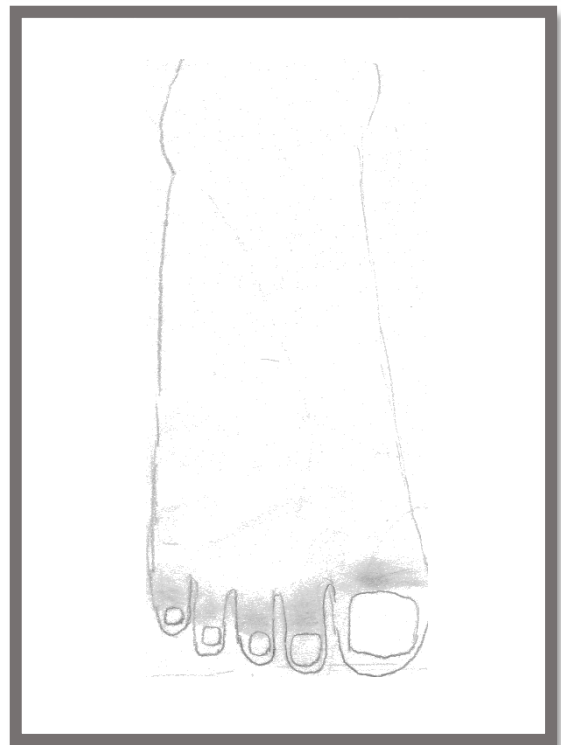
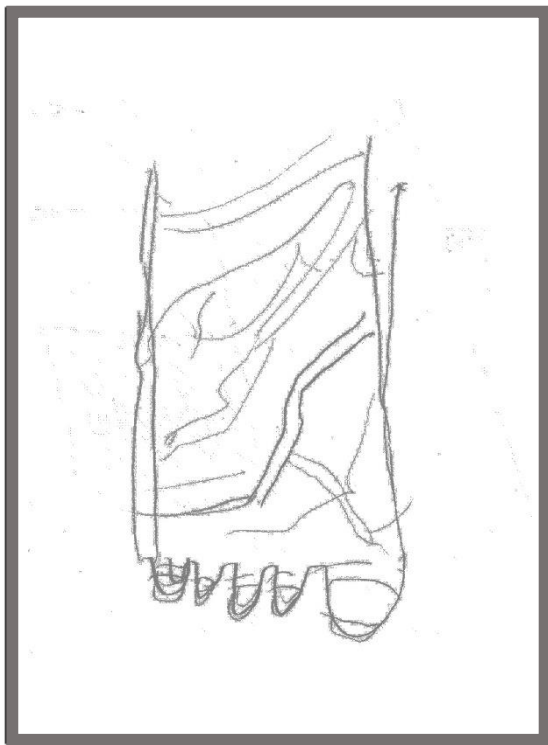
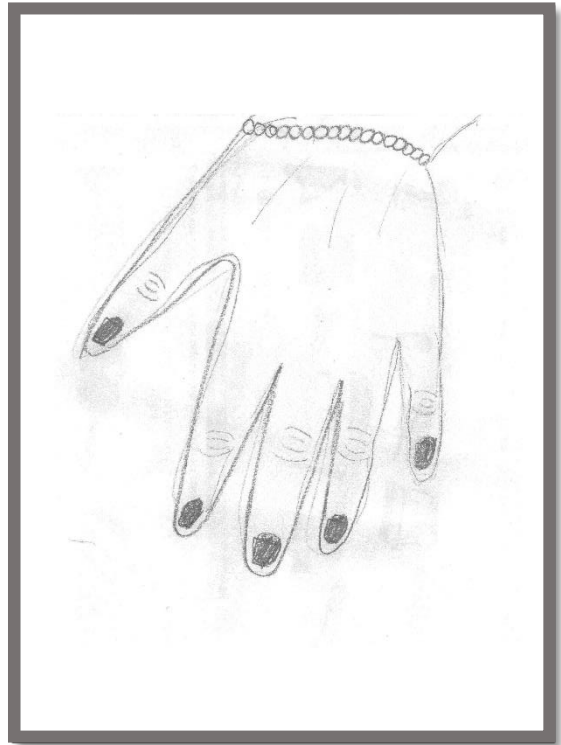
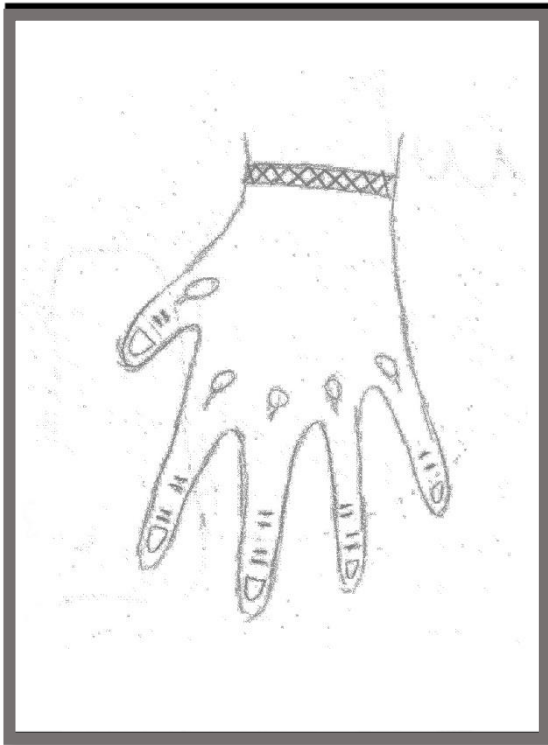
Obr. č. 4.: Kresba úst, 9-10 let



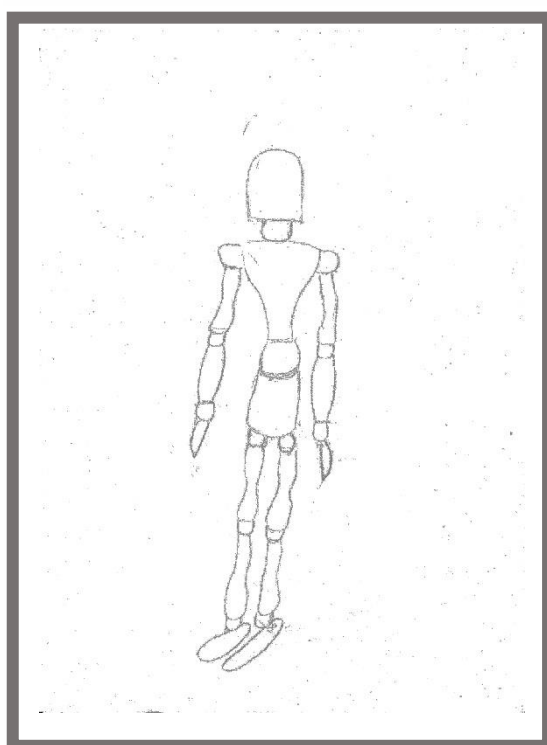
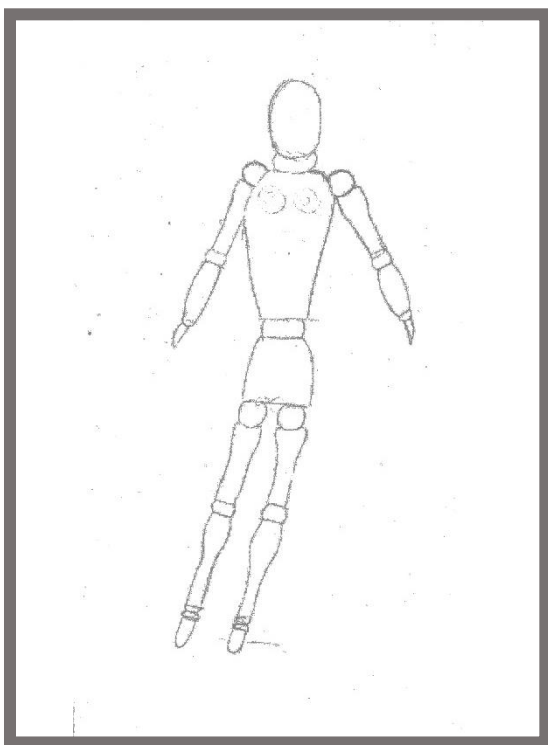
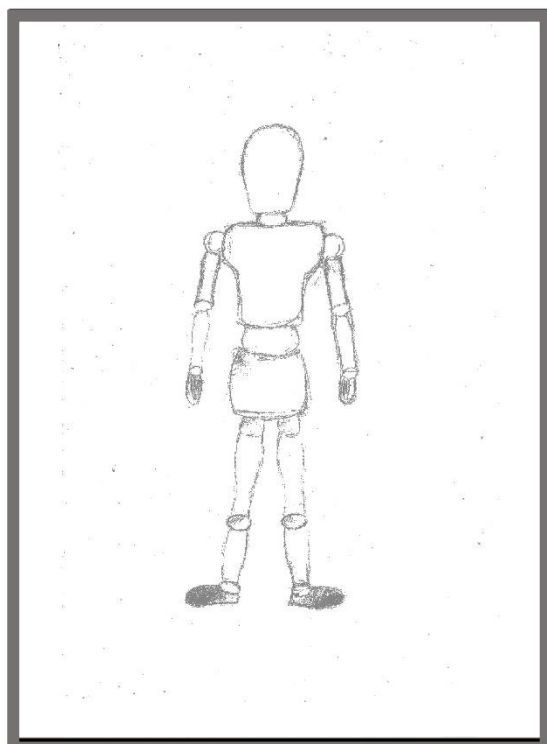
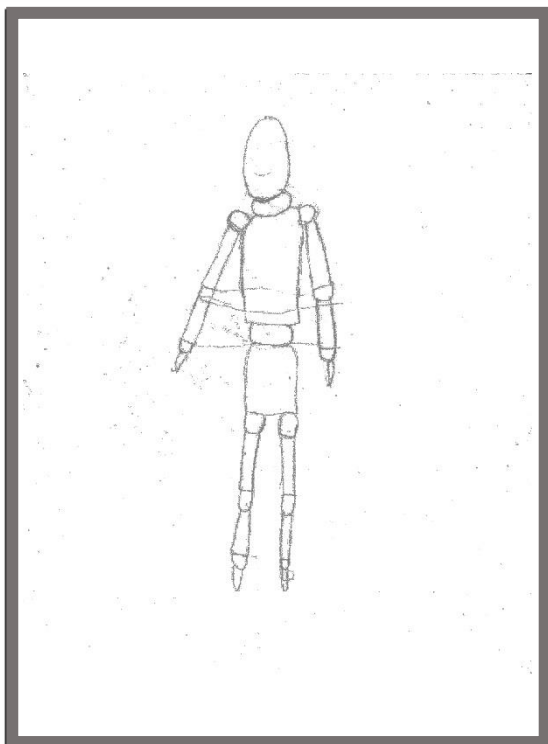
Obr. č. 5.: Dokreslování hlavy zepředu, 9-10 let



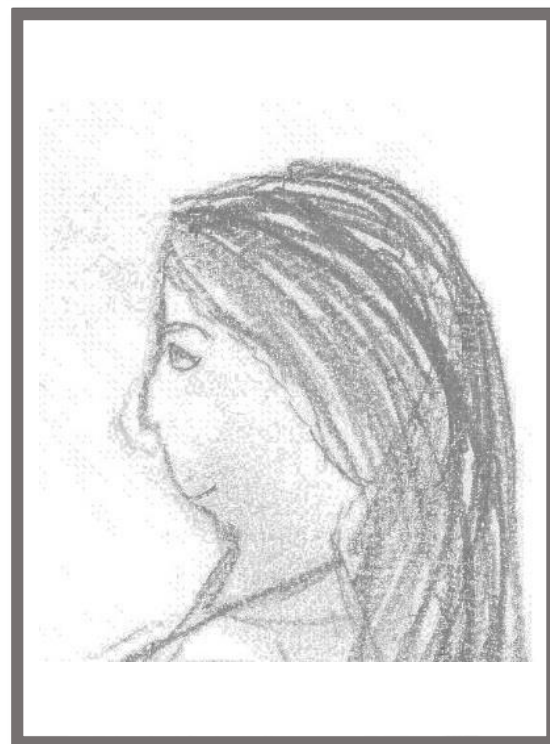
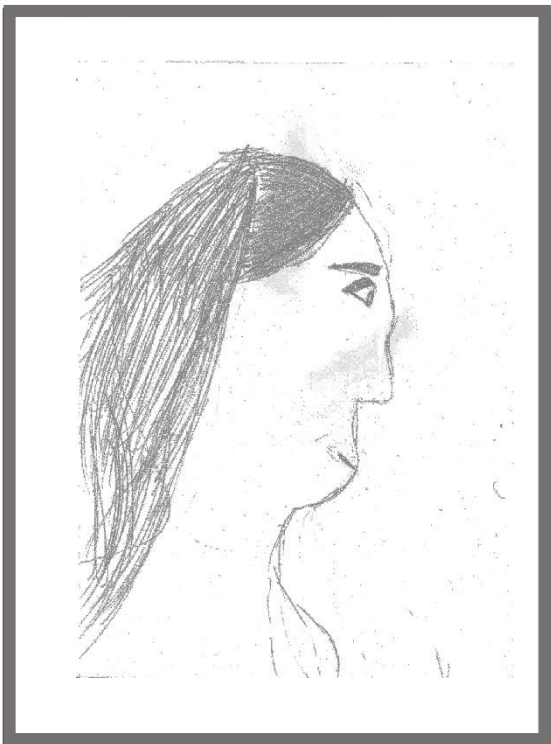
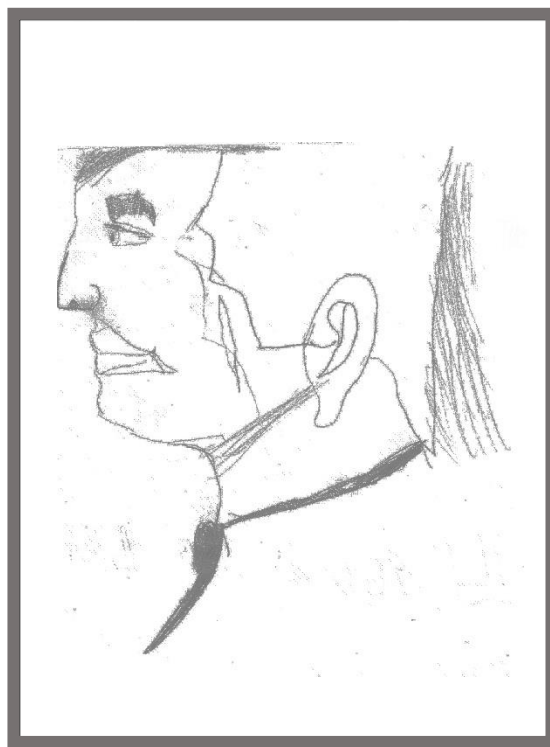
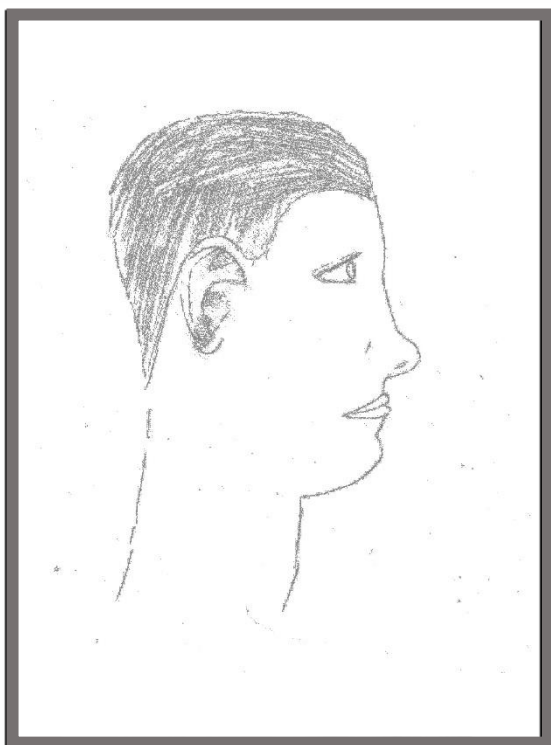
Obr. č. 6.: Kresba hlavy zepředu, 9-10 let



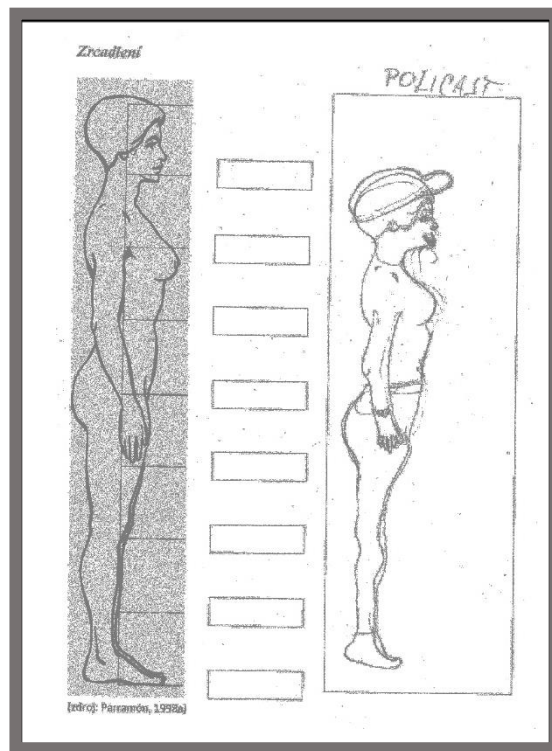
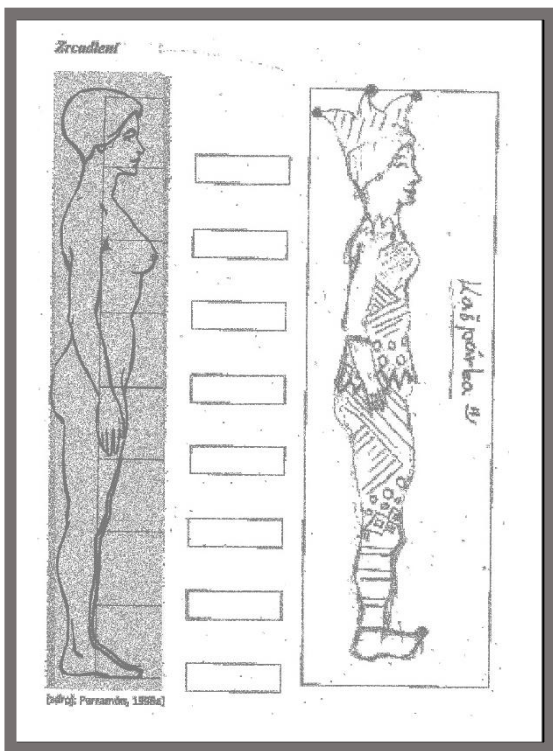
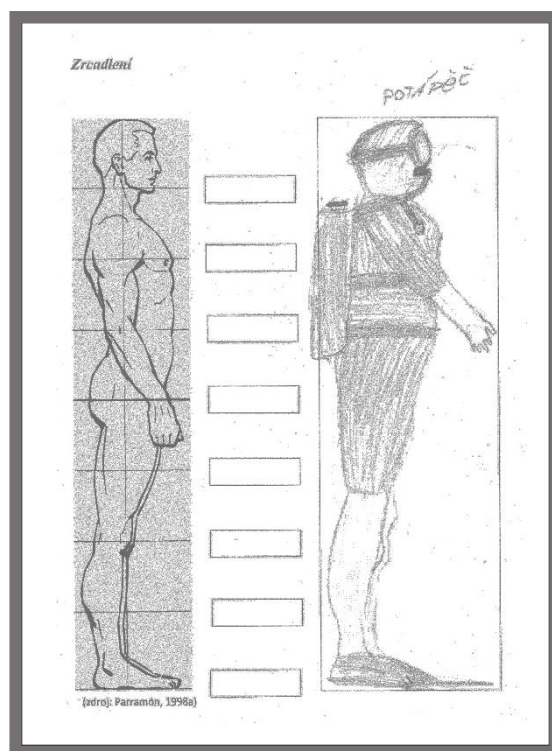
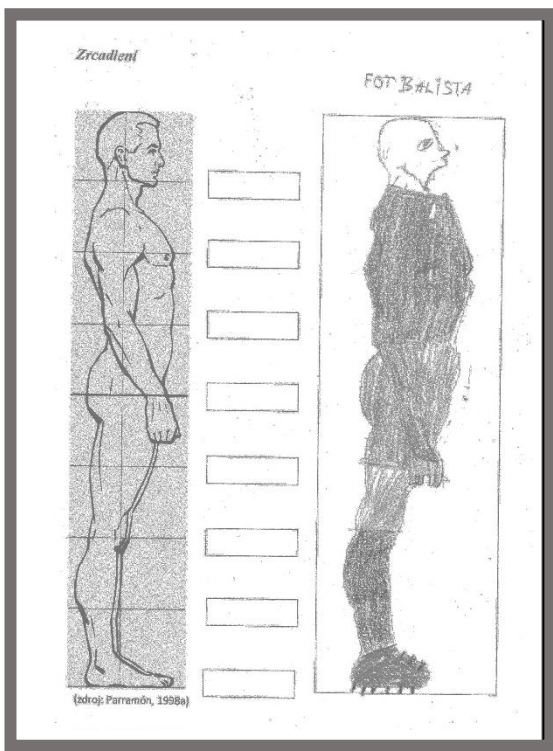
Obr. č. 7.: Kresba ruky a nohy, 9-10 let



Obr. č. 8.: Kresba těla zepředu, 9-10 let

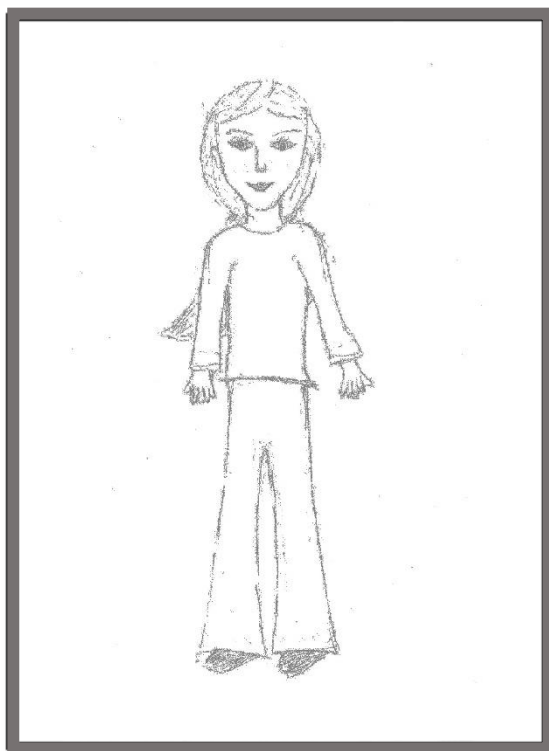
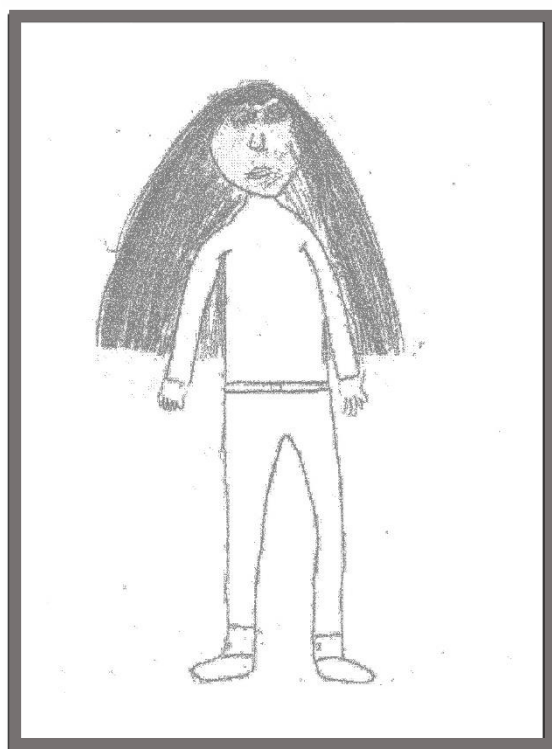


Obr. č. 9.: Kresba hlavy z boku, 9-10 let



Obr. č. 10.: Kresba těla z boku, 9-10 let

Příloha č. 16: Kresby žáků



Obr. č. 11.: Kresba lidské postavy (závěr výtvarného projektu), 9-10 let

* V projektu učiteli šáci dle vlastních slov velice pobízel a bylo by žádoucí, aby tento studentův projekt nezapadl, ale byl dále vyvířen. DĚKUJI

Celkové hodnocení:

Přípravy na hodinu vypačovala studentka pečlivě a ukázaly se jako funkční. Za výborné považuji, že si vždy přesně stanovila cíl hodiny, kterému pak dokázala naplnit svou práci ve třídě. Využívala náorní pomůcky, což zvyšovalo motivaci šáků. Dokázala vtáhnout šáky do obsahu učiva a snažila se dodržovat všeobecné, didaktické zásady. S respektem dávala šákům prostor pro vlastní přemýšlení o problémech a formulaci otázek. Tímto je vedla ke kritickému myšlení. Za nejzajímavější část práce považuji studentův tvůrčí projekt křesba lidské postavy.*

ZŠ:
ZŠ ZÁBŘEH
B. NĚMCOVÉ 1503/15
79901 ZÁBŘEH

Markéta Kroulová

a podpis vyučujícího:
ZÁKLADNÍ ŠKOLA ZÁBŘEH,
Boženy Němcové 1503/15,
okres Šumperk ©
Tel.: 583 411 323, IČO: 60045264

Anotace

Jméno a příjmení:	Markéta Peichlová
Katedra:	Katedra výtvarné výchovy
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Petra Šobánková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Metodická podpora kresby lidské postavy na 1. stupni ZŠ v kontextu krizového období dětského výtvarného projevu
Název v angličtině:	Methodological support for human figure drawing at primary school in the context of the crisis period of children's artistic expression
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá vývojem kresby lidské postavy před nástupem krize dětského výtvarného projevu a možnostmi pedagogického vedení žáků při ní. Vznikl návrh metodické podpory kresby lidské postavy, který byl realizován formou výtvarného projektu na 1. stupni ZŠ a odpovídá cílům RVP ZV.
Klíčová slova:	dětský výtvarný projev, krize dětského výtvarného projevu, kresba lidské postavy, výtvarný projekt, RVP ZV
Anotace v angličtině:	The master's thesis deals with the development of human figure drawing before the onset of the crisis of children's art expression and the possibilities of pedagogical leadership of the pupils in crisis. We created a proposal for methodical support for the human figure drawing. It was implemented in the form of an art project at primary school and corresponds to the objectives of RVP ZV.
Klíčová slova v angličtině:	children's artistic expression, the crisis of children's artistic expression, human figure drawing, art project, RVP ZV

<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha č. 1: Metodický materiál k vyvození učiva</p> <p>Příloha č. 2: Tabulka VCHD – Kresba lidské postavy</p> <p>Příloha č. 3: Dohoda kreslířů</p> <p>Příloha č. 4: Typy rtů</p> <p>Příloha č. 5: Výrazy obličeje</p> <p>Příloha č. 6: Odlišnosti hlavy zepředu podle lidské rasy</p> <p>Příloha č. 7: Poznej profil</p> <p>Příloha č. 8: Odlišnosti hlavy zboku podle lidské rasy</p> <p>Příloha č. 9: Typy nehtů</p> <p>Příloha č. 10: Historické pojetí proporcí lidského těla</p> <p>Příloha č. 11: Kreslíme podle světového díla</p> <p>Příloha č. 12: Pojetí krásy lidského těla</p> <p>Příloha č. 13: Křížovka - proporce lidského těla</p> <p>Příloha č. 14: Zrcadlení – Tělo zboku</p> <p>Příloha č. 15: Hvězdičky</p> <p>Příloha č. 16: Kresby žáků</p> <p>Příloha č. 17: Hodnocení pedagogické praxe</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>120 s. (206 904 znaků)</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>CZ</p>