



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Ontogeneze výtvarného projevu dle Viktora Lowenfelda a tvorba současných pubescentů

Ontogenesis of Art Expression according to Viktor Lowenfeld and the
Graphic Activities of Present-day Adolescents

Vypracoval: Bc. Lucie Trojanová
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2014

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích 26. dubna 2014

.....
podpis

Poděkování

Děkuji za cenné a odborné rady, ochotu a trpělivost během psaní diplomové práce panu Mgr. Luboši Krninskému. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině za podporu a pochopení v době psaní této práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá výtvarnou tvorbou pubescentů a raných adolescentů. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část blíže specifikuje období dospívání včetně biologických a psychosociálních změn a vývoj výtvarného projevu dospívajících jedinců. Pozornost je věnována i ontogenezi dětského výtvarného projevu dle stadií C. Burnta, H. H. Luqueta a zejména V. Lowenfelda. Praktická část se zabývá analýzou sebraného výzkumného materiálu od dospívajících žáků ve věku mezi 11-16 lety. Cílem je zjistit, zda výtvarný projev dnešní mládeže odpovídá ontogenetickému modelu popsánému V. Lovenfeldem.

Klíčová slova: psychický vývoj dítěte, dospívání, ontogeneze výtvarného projevu, kresba

Abstract

This diploma thesis deals with art creation of adolescents and early adolescents. The thesis is divided into a theoretical part and a practical part. The theoretical part specifies a teen years period including biological and psychological changes and it also specifies the development of teen years. The attention is also focused on the ontogenesis of art demonstration according to C. Burnt's, H. H. Luquert's and particularly V Lowenfeld's stages. The practical part deals with the analysis of collected research material of teenagers between the ages of 11-16 years. The goal of this thesis is to find out if the art demonstration of present-day teen-agers responses to the ontogenesis model which is described by V. Lovenfeld.

Key words: psychical development of a child, maturit, ontogenesis of art demonstration, drawing, art

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část	9
1 Charakteristika pubescentního období.....	10
1.1 Změny pubescenta v oblasti biologické a psychosociální.....	11
1.2 Adolescentní období.....	15
2 Výtvarný projev	16
2.1 O výtvarném projevu obecně	16
2.2 Výtvarný projev v dospívání.....	20
2.3 Výtvarné typy a jejich projevy	23
2.4 Výtvarná krize a období dospívání	24
2.5 Stručně o tvořivosti, především u dospívajících	28
3 Ontogeneze dětského výtvarného projevu.....	30
3.1 Piagetova stadia vývoje myšlenkových operací a dětský výtvarný projev	32
3.2 Stadia dle G. H. Luqueta	34
3.3 Stadia dle C. Burnta	35
3.4 Stadia dle V. Lowenfelda.....	36
II. Praktická část	42
4 Cíl výzkumu.....	43
4.1 Výzkumná metoda	43
4.2 Výzkumné otázky.....	44
4.2.1 Hlavní výzkumná otázka číslo 1.....	45
4.2.2 Hlavní výzkumná otázka číslo 2.....	45
4.2.3 Hlavní výzkumná otázka číslo 3.....	46
4.3 Výzkumný soubor a průběh výzkumu	46
4.4 Kritéria pro hodnocení	49
4.5 Výsledky výzkumného šetření	53
4.5.1 Kresebný realismus.....	53
4.5.2 Pseudonaturalistické období	59
4.5.3 Adolescentní výtvarná tvorba	66

4.6	Zodpovězení výzkumných otázek a diskuze výsledků	72
4.6.1	Kresebný realismus	72
4.6.2	Pseudonaturalistické stadium.....	76
4.6.3	Adolescentní výtvarná tvorba	79
	Závěr	83
	Seznam použitých zdrojů.....	85
	Seznam příloh	89
	Příloha č. 1: Obrázky kresebného realismu	90
	Příloha č. 2: Obrázky pseudonaturalistického stadia	106
	Příloha č. 3: Obrázky adolescentní výtvarní tvorby	121

Úvod

Dětský výtvarný projev se s přibývajícím věkem proměňuje tak, jako dítě a jeho vývoj psychický. Nejmenší děti mají potěšení jen z toho, když nějakým způsobem uchopí pastelku a bezmyšlenkovitě čmárají, kde se dá. Postupem času dítě kreslí již s určitým záměrem, do výtvarného projevu pronikají jeho představy. Dítě začne ztvárňovat první objekty a postavy, výtvarná činnost je spontánní a dítě baví.

Poté se dostane do fáze, kdy kreslí přesně to, co vidí kolem sebe nebo to, co si představuje ve své mysli. Puberta s sebou přináší řadu vývojových a hormonálních změn, včetně rozvoje kognice. Výtvarná činnost se v pubertě ne vždy kvalitativně rozvíjí tak, jako například myšlení. Žáci jsou kritičtí vůči sobě a svým výtvorům a výtvarná činnost je nebaví tak jako dřív. Bohužel i výsledky výtvarného snažení tomu odpovídají. Mnozí z žáků se nachází v tzv. výtvarné krizi.

Cílem této diplomové práce je zmapovat výtvarnou tvorbu vybraných dětí mezi 11-16 lety, tedy tvorbu současných pubescentů a raných adolescentů. Vycházet budeme z ontogenetického modelu V. Lowenfelda a budeme se snažit zodpovědět, zda tento model výtvarného vyjadřování odpovídá i v současné době u vybraného vzorku žáků mezi 11-16 lety.

Abychom mohli být dobrým učitelem, a to nejen výtvarné výchovy, je potřeba poznat osobnost žáka z hlediska vývoje biologického, psychosociálního a zároveň mít povědomí o jeho výtvarných možnostech, schopnostech a vyjadřovacích dispozicích příznačných právě pro dané věkové období. V našem případě se jedná o období puberty, které souvisí s řadou vývojových změn, ale také s úpadkem zájmu o výtvarnou činnost.

Nemusí tomu být tehdy, pokud bude učitel obeznámen právě s vývojem výtvarného vyjadřování svých svěřenců. Poté s žáky dokáže pracovat dle jejich současného psychického rozpoložení, výtvarných možností a dokáže čelit a předcházet negativním tendencím zamezujícím jedinci výtvarně se rozvíjet a zdokonalovat.

Toto téma jsem zvolila nejen z důvodu aktuálnosti této problematiky. Jako budoucí učitelka druhého stupně základní školy považuji poznatky, které nám pomůže získat naše práce, za přínosné pro všechny učitele, zejména pak pro učitele výtvarné výchovy.

V první teoretické části se zprvu snažím blíže specifikovat pubescenta a adolescenta a vývojové stadium k němu odpovídající v rámci ontogenetického vývoje.

Od druhé kapitoly pojednávám nejprve o výtvarném projevu v obecné rovině, poté se zabývám výtvarným projevem v období dospívání. Prostor věnuji též výtvarné krizi, příznačné právě pro období dospívání. Stručně se zabývám i tvořivostí.

Třetí kapitola se přímo týká ontogeneze výtvarného projevu. Dříve než se věnuji ontogenetickému modelu dle V. Lowenfelda popsanému v knize *Creative and Mental Growth*, uvádím vývoj dětské kresby podle C. Burnta a G. H. Luqueta. Zabývám se též Piagetovými stadii vývoje myšlenkových operací v souvislosti s vývojem dětského výtvarného projevu.

Praktická část se primárně věnuje rozboru konkrétního výzkumného materiálu získaného od dospívajících žáků ve věku mezi 11-16 lety. Při analýze jednotlivých obrázků vycházím z vlastních kritérií opírajících se o zákonitosti a výtvarný vývoj popsaný V. Lowenfeldem.

Cílem této studie je nejenom zjistit, zda výtvarný projev dnešní mládeže odpovídá výtvarnému modelu popsanému V. Lowenfeldem, ale též poskytnout pedagogovi výtvarné výchovy ucelený náhled na výtvarnou tvorbu dospívající mládeže nejen s jejími zvláštnostmi, ale i s problémy vznikajícími v souvislosti vývoje jako takového. Jak teoretické, tak poté i empirické závěry by měly být přínosem právě při přípravě pedagoga na práci s dospívajícími žáky.

I. Teoretická část

1 Charakteristika pubescentního období

Jelikož je naše diplomová práce zaměřena na výtvarný projev dospívajících žáků, pokusíme se nejprve vymezit věkovou hranici pubescentního období a obecně jej charakterizovat.

Období pubescence je jedno z nejdramatičtějších a pro jedince nacházejícího se v této fázi vývoje možná nejsložitějším životním obdobím vůbec.¹

Pubescence tvoří podle mnoha autorů období mezi jedenáctým až patnáctým rokem. (Z latinského slova pubes - znamená chmýří, vousy.)² Tuto vývojovou fázi dále ještě dělí J. Langmeier, D. Krejčířová na fázi prepuberty (první pubertální fáze), pro kterou jsou příznačné první známky pohlavního dospívání, včetně objevení sekundárních pohlavních znaků. Tato fáze trvá asi do třinácti let. U chlapců je vývoj většinou o jeden až dva roky opožděn. Druhá, pubertální fáze, označuje vlastní fázi puberty, trvá zhruba do dosažení reprodukční schopnosti. Lze ji časově ohraničit věkem třináct až patnáct let.³

M. Vágnerová toto vývojové stadium vymezuje poměrně dlouhým obdobím mezi desátým až dvacátým rokem života. Za důležitý sociální mezník se považuje ukončení povinné školní docházky v patnácti letech a další nové profesní směřování.⁴

J. Toman charakterizuje pubescenta jako dítě staršího školního věku, v rozmezí mezi dvanácti až patnácti lety, navštěvující druhý stupeň základní školy.⁵

Někteří psychologové též nerozlišují rozdíl mezi pubescencí a adolescencí a o všem pojednávají v rámci dospívání jako celku. Z výše popsaného je patrné, že nástup puberty je individuální a je možné se setkat s celou řadou publikací, které časově určují toto vývojové stadium trochu jinak. Příznačná pro dospívajícího je však značná somatická a psychická zátěž, s kterou se dítě dosud nesetkalo, jelikož *„jeho životní situace je relativně nová, neznámá, neboť dětské životní mechanismy v ní už selhávají,*

¹ Anna Freudová kladla dospívání větší důraz než Sigmund Freud (její otec). V dospívání dochází k nárůstu pudových tendencí a k celkovému narušení rovnováhy. Více o tom VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 209.

² STAŇKOVÁ, A.; FORMÁNKOVÁ, M. *Pubescenti a volný čas*. VEMESTE. CZ [online]. 2011 [cit. 1. 11. 2013]. Dostupné z: <<http://www.vemeste.cz/2011/04/pubescenti-a-volny-cas/>>.

³ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 143.

⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 209-210.

⁵ TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999, s. 7.

*ale nové ještě nejsou vytvořeny.*⁶ Můžeme zde použít též úvodní větu V. Lowenfelda vztahující se k této problematice: „*Toto období je jedním z nejvíce vzrušujících a bezpochyby nejnamáhavějších v celém životě.*“⁷

1.1 Změny pubescenta v oblasti biologické a psychosociální

Zprvu bychom se stručně zmínili o somatickém vývoji. V biologickém smyslu můžeme období puberty charakterizovat jako životní úsek s prvními patrnými známkami pohlavního zrání. Na první pohled lze pozorovat změny, jako například rychlý růst, proměnu proporcí či výskyt sekundárních pohlavních znaků. Na konci období mluvíme o plné pohlavní zralosti a dokončeném tělesném růstu.⁸

Tělesný a psychický vývoj může probíhat nerovnoměrně. Odlišnost tělesných změn často zatěžuje psychiku dospívajících dívek, které se nechtějí smířit se svým vzhledem, mění se postavou a krásný zevnějšek se stává středem jejich sebepojetí. Neváhají riskovat ani své zdraví kvůli platonickým vzorům a ideálům. Na druhou stranu může vést vědomí jedince považujícího se za méně atraktivního a přitažlivého k jisté snaze o určitou kompenzaci ve smyslu hledání jiného způsobu seberealizace a dalších nových podnětů při osobnostním rozvoji.⁹

V důsledku rychlého růstu a zrání může nastat snížení odolnosti organismu proti nepříznivým vlivům, jedinec vykazuje menší tělesnou výkonnost a je snáze unavitelný. Především vývojové změny funkčního charakteru mohou mít vliv na zhoršování pohybové koordinace, to znamená, že pohyby dospívajícího jedince jsou nemotorné až nepřírozené. Změny týkající se nervové soustavy se podílejí na menší vyrovnanosti a naopak větší dráždivosti a vzrušivosti u dospívajícího jedince.¹⁰

V těle dospívajícího probíhají složité hormonální pochody, jedinec pozoruje ony změny na svém těle, všímá si však také odlišného chování dospělých k němu

⁶ LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2010, s. 60.

⁷ LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillian Publishing Company, 1987, s. 392.

⁸ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 142.

⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 212-213.

¹⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*, Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 97.

samotnému. Na jednu stranu touží být „dospělejší“, na druhou stranu prožívá nejistotu, popřípadě úzkost z dané životní situace.¹¹

Podle Eriksona se dospívající snaží především objevit „sebe samého“. Pubescent hledá vlastní identitu v boji s nejistotou, důvěrou a zmateností. Dítě by si mělo vypěstovat důvěru a věrnost nejen k sobě samému, ale i k vlastním postojům, názorům a hodnotám.¹²

V pubescenci dochází ke kvalitativní změně uvažování. J. Piaget nazývá tuto fázi stadiem formálních logických operací. Tato fáze s sebou přináší rozvoj abstraktního myšlení. To znamená, že jedinec již nelpí jen na aktuálním a konkrétním, ale dokáže se znaky operovat nezávisle na skutečnosti. Pubescent pracuje či se učí práci s abstraktními a konkrétními pojmy, které umí již třídít, vysvětlovat či zařazovat do vyšších celků. Dospívající dovede systematictěji uvažovat, připouští variabilitu několika možností. Dospívající jedinec si vytváří úsudky, pracuje s operacemi či se soudy, a to i díky tomu, že umí zkombinovat různé pojmy a hypotézy. S tímto souvisí i rozšiřování slovní zásoby, včetně kultivovaného vyjadřování.¹³

Žák se dokáže delší dobu koncentrovat, i když vlivem fyziologických změn může dojít dočasně k horší koncentraci a až ke snížení výkonu či k zhoršenému učení. V tomto věku mluvíme již o logické a úmyslné paměti. Vlivem získaných zkušeností a vývojem inteligence jsou představy přesnější a již zachycují podstatně přesněji realitu. To platí též u výtvarné tvorby. V tomto věku je sice tvořivost na vysoké úrovni, avšak dospívající nemá ještě tolik zkušeností, aby dokázal věci hodnotit objektivně.¹⁴ Velmi často je přehnaně kritický, dělá ukvapené závěry a je bezdůvodně nespokojen nejen se svým chováním, ale i s výsledky vlastního snažení, například s výtvarným artefaktem. Snadno se může stát, že dospívajícího přestane samotná činnost bavit, nechce se dál rozvíjet a na své výtvary nahlíží s velkou dávkou kritičnosti, prochází tzv. krizí, více o tom kapitola č. 2.4.

V dospívání dochází ke zvýšené emoční labilitě. Mění se sebehodnocení a dospívající osobnost je lehce zranitelná, ba i vztahovačná. Jednání mladého člověka často doprovází nepřiměřené reakce na danou životní situaci. Emoční

¹¹ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 106.

¹² DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997, s. 70.

¹³ VÁGNEROVÁ, M. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 101.

¹⁴ Tamtéž, s. 100-101.

a citová nevyrovnanost souvisí s hormonálními změnami. Vliv sehrávají i mezilidské vztahy a psychika.¹⁵ Osobnost dospívajícího je spíše introvertně zaměřená, pubescent se soustředí na vlastní prožívání, jednání, myšlení a hodnocení. Již výše zmíněné hledání identity s sebou přináší strach z přicházejících změn, v neposlední řadě kolísá samotné sebehodnocení a sebevědomí dospívajícího jedince.¹⁶

Mladý jedinec se snaží brát život s nadhledem, ale snadno ho dokážou „rozhodit“ maličkosti a banality. Začíná se vzpouzet autoritám a také díky tomu, že jinak prožívá sám sebe, snaží se orientovat ve vztazích a v životě vůbec, se k této proměně přidávají výrazné výkyvy nálad, změna názorů tužeb často spojené až s krizí. Pubescent způsobuje obtíže nejen okolí, ale i sobě samému.¹⁷ I přesto však touží ukázat dospělým samostatnost a orientaci v různých situacích, v nichž nezdědka jedná neadekvátně.

Období puberty je možno také nazvat „obdobím druhého sociálního narození“ spojeného s vlastním samostatným vrůstáním do společnosti. Pubescent nechce jednat z podřízené pozice. I díky tomu, že mu jeho intelekt dovoluje uvažovat o různých variantách, vyhledává nejlépe takové, které jsou od názoru dospělých odlišné. Touží o všem polemizovat. Často je vůči dospělým až netolerantní, vůči vrstevníkům je však daleko kritičtější.¹⁸

„Puberták“ zažívá pocity nejistoty, touží někam patřit a nejlépe v daném prostředí vynikat. Rodina tvoří pro pubescenta protipól sociálních skupin, a to především vrstevnických.¹⁹

Na druhou stranu nejnovější bádání konstatují, že dospívající akceptují názory a hodnoty svých rodičů a s optimismem směřují k dalšímu budoucímu rozvoji.²⁰

Každá skupina dospívajících žáků má své normy a hodnoty. V třídním kolektivu pubescenti na ostatních kladně hodnotí inteligenci a chytrost. Ten, kdo je oblíbený mezi ostatními, je velmi často kamarádský, komunikativní, pozitivně naladěný, otevřený

¹⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 225, 251.

¹⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 98.

¹⁷ HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, s. 68.

¹⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000.

¹⁹ Někteří psychologové nazývají pubertu „druhou fází vzdoru“. Pubescent odmítá jakékoliv postoje, příkazy, záměry či pobídky ze strany rodičů, přičemž názory vrstevníků, či jiného oblíbeného dospělého akceptují. Pubescenti se identifikují s názory vrstevnických skupin, jsou pro ně zásadní. Touží být vrstevníky kladně přijímáni. To vše ovlivňuje především pubescentovo sebehodnocení. Kvůli možnému odsouzení se neváhají dostat do konfliktu se svými rodiči nebo s jiným blízkým.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 234.

²⁰ LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 60-61.

a ochotný ostatním pomáhat. Ve skutečnosti se jedná o určitou jistotu pozitivní akceptace. Jedinci touží mít dobrou pozici v rámci skupin, se kterými se ztotožňují.²¹

Je důležité, aby postupně docházelo k uvolňování závislosti na rodičích a zároveň zůstal zachován pozitivní vztah, napomáhající dalšímu kladnému vývoji. V pubertě dochází k silnému začleňování do vrstevnických skupin. Na začátku puberty převažují skupiny stejného pohlaví. Postupem času pubescent nachází oporu v bližším párovém přátelství, založeném na větší intimitě a důvěře, přetrvávajícím často až do dospělosti. Na přelomu pubescence a adolescence se formují první heterosexuální vztahy, dochází k první zamilovanosti.²²

Děti, které vyrůstají v nedostatečně podnětném prostředí nebo pocházející z odlišného prostředí, jsou vystaveny stresu a možnému riziku školního selhání. Tito žáci mohou mít problém s percepcí smyslových a jiných podnětů, stimulujících budoucí vývoj.²³

Je velmi důležité pěstovat kladné sociální zázemí, a tím zabránit možným destruktivním jevům. Nedostatek nejen rodinných vztahů vede k deprivacím a s tím spojeným psychickým či psychofyzickým poruchám (poruchy chování, emocionální rozladěnost atd.). Je důležité dát dítěti i v tomto věku kvalitní péči, pocit bezpečí a prohlubovat vztahy založené na intenzitě a hloubce.²⁴

Celková vyspělost jedince a vývojové změny mají vliv na rozvoj zájmů a aktivit, kterým se dospívající věnuje. Zájmové činnosti, aktivity a hry si pubescent vybírá dobrovolně jen díky tomu, že chce. Tyto činnosti musí přinášet dotyčnému radost a uspokojení. Jedná se např. o sportovní aktivity, které uspokojují potřebu pohybu. V konstruktivních hrách jedinec projevuje svou individualitu tvořivým přístupem, žák má zájem poznat nové strategie. Většina zálib je často krátkodobých a proměnlivých. V pubertě se rozvíjí také zájem o kulturu, vkus a estetické cítění.²⁵

Jak píše V. Lowenfeld, pro žáky druhého stupně je umění velmi důležité. Ve škole se mu však mnohdy tolik pozornosti nedostává. Umění není jen například nějaká socha nebo malba, ale je to i způsob, jakým tvoříme naše okolí. Na hodinách výtvarné

²¹ VÁGNEORVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997, s. 53.

²² LANGMEIER, J.; KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 154-155.

²³ BARTOŠOVÁ, I. *Rozvoj čtenářských kompetencí učitelů přípravných tříd při ZŠ* [online]. [cit. 10. 10. 2011]. Dostupné z: <<http://www.spolecnetodkazeme.cz/publicita/bartosova.pdf>>.

²⁴ HAYES, N. *Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 57.

²⁵ VÁGNEORVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997, s. 105-106

výchovy jde vyučujícímu často pouze o výsledek a o množství hotových obrázků, nezajímá ho kvalita a vývoj, jak se k výsledku dotyčný dopracoval. Někteří pedagogové kladou důraz především na teoretické vzdělání svých svěřenců v oblasti výtvarné kultury. Je jednodušší pustit žákům prezentaci a pak s nimi psát testy, než dbát důraz na kreativitu a tvůrčí myšlení.²⁶

Proto je velmi důležitý přístup samotného učitele, a to nejen učitele výtvarné výchovy. Pokud vyučující vypěstuje u žáka vztah k nějaké činnosti, dospívající poté dokáže pracovat intenzivněji a se zájmem.

1.2 Adolescentní období

V následující fázi, v adolescenci, je již mladý člověk po dokončení pohlavního dozrávání a řadě psychosociálních proměn připraven pro nové společenské role a pozice.

Již je ukončena emancipace z vázanosti na rodinu a urovnávají se mnohdy napjaté vztahy s blízkými rodinnými příslušníky. Dospělý by měl pro adolescenta představovat vzor, přirozenou autoritu a především by ho měl brát vážně jako stejně hodnotného partnera.

Skupina vrstevníků je v tomto období snad významnější než dříve. Identita raných adolescentů je spoluvytvářena specifickým způsobem vlastního sebevyjádření. Mnohdy jedinec přijímá prvky alternativní kultury. Ať se jedná například o určitý druh hudby, roková, aj., při které mají přívrženci možnost sdílet vlastní názory a zážitky. Setkáme se i se specifickým druhem zábavy jako je graffiti, přinášející lidem pocit svobody, volnosti a moci. Také skupiny „skejťáků“ svým životním stylem vyznávají svobodu a volnost.²⁷

²⁶ LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company, 1987, s. 346.

²⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 271, 283.

2 Výtvarný projev

Na výtvarný projev dětí můžeme nahlížet jako na jazyk, prostřednictvím kterého nám chce dítě něco sdělit.: „*Vlastní začátky výtvarné ‚řeči‘ se podobají řeči mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními kreslířskými začátky.*“²⁸

O výtvarné tvorbě jako takové můžeme mluvit jako o vnější činnosti, která se projevuje jako hmatově a zrakově vnímatelný výsledek plošný, lineární, prostorový a v případě výtvarné akce i časoprostorový. Výtvarná tvorba je ovlivněna prožíváním, poznáním, hodnocením, sebevyjádřením, ale i přetvářející skutečností.²⁹

Umělecká činnost v psychoanalytickém pojetí byla vnímána jako forma náhradního uspokojení. Symbolická tvorba využívá nevědomých zdrojů, zejména toho, co jedinec v životě vytěsnil. C. Jung oproti S. Freudovi pracuje dále s pojmy jako archetypy, které lze najít v pohádkách, ale i v uměleckém díle.³⁰

Mohli bychom najít mnoho dalších teorií zabývajících se v obecné rovině výtvarným projevem. Ať jsme však školenými odborníky nebo ne, můžeme z každého výtvarného projevu vyčíst určité jevy, které na nás na první pohled „dýchají“. Může se jednat o pozitivní, ale i negativní emoce s tímto pozorováním spojené.

2.1 O výtvarném projevu obecně

V jeskyních po celém světě existují zbytky grafické výtvarné činnosti našich předků. V dávné minulosti měli lidé potřebu ztvárňovat prvky ze svého života na jílové stěny, ač nebyli nijak výtvarně rozvíjeni a poučeni o výtvarné činnosti.

Ve starověkém Řecku byl kladen důraz na zobrazování skutečnosti. To podporoval sám Aristoteles. Ke kultivaci této činnosti posloužila též práce s hlinou či modelování z vosku.

²⁸ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, 2002, s. 104.

²⁹ HAZUKOVÁ, H.; ŠAMSŮLA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 38.

³⁰ PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005, s. 28.

F. Caroto byl renesanční umělec žijící v letech (1479-1555), u něhož máme jeden z prvních dokladů zájmu dospělých o dětský výtvarný projev. Na portrétu jeho vlastní dcery je znázorněna její nedokonalá kresba postavy zvláště se směřující.

Na antický způsob sebepoznávání navázal se svými názory J. A. Komenský. Zjistil, že člověk tvoří především z vlastní vůle to, co naplňuje jeho tělesné a duševní potřeby. J. A. Komenský uvádí, že je vhodné, aby se děti vedly k výtvarné činnosti již od raného dětství. Je přínosné učit děti vidět krásu přírody, ale i sebe samého a toto vidění se pokusit výtvarně ztvárnit. Jako důležitou složku dětského života viděl hru. Dítě by mělo kreslit to, co chce, a to především na základě svých schopností. Jak uvádí J. A. Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské. Je jedno, zda dítě zpočátku kreslí různé čáry, klikyháky či tvary, neboť mají velký význam při výchově smyslu.³¹

Další pedagogové či filosofové vyřkli určité názory vztahující se k naší problematice. Například J. Lock zdůrazňoval význam smyslového poznání. Zastáncem výtvarné práce, která je prostředkem poznání a návratem k přírodě byl J. J. Rousseau, který dále podporoval výchovu spjatou s rozvojem zraku. J. H. Pestalozzi se zasloužil o to, aby bylo zavedeno kreslení na národních školách. Domníval se, že se zavedením tohoto předmětu se bude kultivovat žákovy analytické myšlení. Postupem času se kladl důraz na přesnou nápodobu viděného. Tento způsob byl jednodušší v určité systematičnosti, postupovalo se od jednoduchého ke složitějšímu, avšak kresba nesloužila smyslovému poznání, byla potlačena tvořivost a aktivita dítěte, neboť nebyly respektovány zákonitosti dětského myšlení. To, co vznikalo, nebylo nic jiného než shluk určitých geometrických tvarů, jež byly kresleny pod učitelským dohledem.³²

V devatenáctém století se studium dětské kresby opíralo o vývojový charakter (např. Ch. Darwin a jeho vývojová studie jeho syna). Teprve psychologie se otázkou dětské kresby začala zabývat z vědeckého hlediska. „*Otázka, jak vzniká a rozvíjí se dětská kresba, se ocitá v rejstříku jejích zájmů hned vedle studia vzniku představ a pojmů, vedle těch problémů, které souvisejí s hrou, s rozvojem času a prostoru aj.*“³³

Jako jedny z prvních progresivních názorů na dětskou kresbu můžeme uvést názory J. Sullyho, jež jsou shrnuty v knize Studie dětství. J. Sully patrně vychází

³¹ UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarný výchova v předškolním věku*. Praha: SPN, 1983, s. 15-16.

³² J. H. Pestalozzi například spojoval kresbu s logikou a J. F. Herbart při kresbě kladl důraz na dril. Více o tom např. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1976, s. 20-21.

³³ UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988, s. 20.

z Darwinovy teorie a zároveň hledá vztahy týkající se fylogeneze. Ve svém vývoji se blíží k tzv. rekapitulační teorii.³⁴

Dětským výtvarným projevem se na počátku dvacátého století zabýval G. H. Luquet. Jako jeden z prvních badatelů popsal vývojová stadia dětské kresby, která byla inspirací pro další teoretiky. Těmto vývojovým stadiím budeme věnovat prostor později.

V kresebných projevech dětí se objevují takové znaky, o nichž můžeme říci, že se snaží napodobit vnější skutečnost. G. H. Luquet přirovnává kresbu ke hře, jež má těsný vztah k napodobující akomodaci.³⁵ Na základě tohoto G. H. Luquet definoval tzv. vnitřní model „*le modele interne*“ - vnitřní předstupeň kresby, přičemž kresba sehrává důležitou funkci při vzniku představového aparátu. Tento vnitřní předobraz vzniká prostřednictvím vlastní psychické aktivity a vysvětluje například stálost prototypů postavy, domů, stromů atd. neboť: „*představa objektu, který má být kreslen – dříve než byla ‚přeložena‘ do kresby pomocí čar, obracejících se k našemu oku, nabývá nutně formy vizuální představy.*“³⁶

Teoretikem v oblasti výtvarné výchovy dětí a mládeže byl též G. Britsch. Zkoumal umění především jako specifický druh lidské činnosti, která podléhá historickému vývoji. Výtvarný projev je ve svém vývoji srovnatelný s vývojem u různých národů. Dle G. Britsche je jádro výtvarné tvorby v duchovním bezprostředním zpracování zrakových zážitků. Podobně jako další badatelé se domnívá, že dětský projev směřuje k vizuálnímu realismu a k tvorbě podobné dospělým: „*...v každém případě dětská tvorba souvisí – jak ukázala šetření – velmi zásadně s tím, co by se dalo nazvat jako začátky uměleckých výkonů.*“³⁷

³⁴ UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988, s. 20.

Dle rekapitulační teorie každý jedinec opakuje ve svém duševním a tělesném vývoji vývoj celého lidského rodu. Dnes je již tato teorie považována vědci za nedokonalou.

³⁵ PIAGET, J.; INHÉLDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007, s. 61.

³⁶ UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988, s. 21.

Z těchto Luquetových názorů vychází ve své teorii obrazných představ například J. Piaget.

³⁷ BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, s. 34.

Taktéž R. Arnheim objasnil své názory a myšlenky na výtvarný projev dětí. Arnheimova teorie vychází z poznatku, že výtvarná forma je záležitostí zraku. Tento teoretik se vyjadřoval k mnoha dalším tématům, například ke genezi symbolu atd.³⁸

J. Piaget se zabýval zejména obecnou strukturou a zákonitostmi vývoje myšlení u dětí. Více o tom kapitola č. 3.1. V teorii kognice vytváří vlastní hypotézu dětského vnímání a zobrazování prostoru. Tento vývoj je podmiňován procesem asimilace, v němž jsou vnímané jevy zařazovány do již hotových schémat a procesem akomodace, v němž se jedná o postup opačný.³⁹

Dalším důležitým odborníkem je H. Read, který ve své pedagogické reformě jako cíl vidí svobodu jednotlivce a výchova pro něj znamená proces individuace a integrace. Umění a uměleckou tvorbu chápe jako prostředek uplatňující funkci vnímání spojenou s formální stránkou a funkci obrazivosti neboli představivosti, spojenou s tvůrcem, na kterém je závislá. Více o Readovi se lze dočíst v jeho knize *Výchova uměním*.⁴⁰

Nelze se dotknout všech významných a důležitých teoretiků či směrů, které přispěli ke zkoumání a vnímání nejen dětského výtvarného projevu. Více informací lze najít v knihách J. Uždila, H. Reada, H. Babyrádové, aj. odborníků.⁴¹

Dětský výtvarný projev je dle současných autorů, Gallas, Malchiodi, Kress aj., vnímán jako určitá forma komunikace a je na něj nahlíženo jako na specifický jazyk, mající vlastní gramatiku a syntax. Tito autoři se snaží klást důraz na kresebný proces a na význam a smysl, který děti kresbám přikládají.⁴²

³⁸ Více o tomto autorovi viz UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova* od s. 71.

V této práci nemáme prostor se vyjádřit ke všem významným a důležitým teoretikům zabývajících se z nějakého hlediska dětským výtvarným projevem. Opomenuli jsme například E. Keyovou (1970), jež kladla důraz na biologické potřeby a pudy dítěte a vydala průkopnickou knihu *Století dítěte* nebo například O. Hostinského (1877) či F. Čádu (1903), prostor nebyl věnovaný taktéž všem teoretikům minulého století. Více informací v knize J. Uždila *Mezi uměním a výchovou* nebo O. Hostinského (1877) *Šest rozprav z oboru krasovědy a dějin umění. Dějiny umění v dětské světnici*.

³⁹ HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 52-53.

⁴⁰ V souvislosti s H. Readem bychom se měli také zmínit o V. Lowenfeldovi. Jeho dílu, myšlenkám a přínosu se budeme věnovat v souvislosti s jeho ontogenetickým modelem v kapitole č. 3.4.

⁴¹ Další významní čeští teoretici zabývajících se v určitém smyslu výtvarným projevem jsou například J. Slavík (2000), V. Štech (1970), J. David (1993), M. Fulková (2004), H. Babyrádová (1999). Stadia dětského výtvarného projevu podrobně zpracoval Uždil (1978, 2002), Luquet (1927), Piaget, Inhelderová (1956, 1971), Davidová (2001), H. Hazuková (1982) a další.

⁴² PORTEŠOVÁ, Š. *Možnosti interpretace spontánního dětského výtvarného projevu s využitím kategorií psychologie písma a psychologického výkladu symbolů* [online]. Brno, 2006 [cit. 9. 12. 2013]. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/x6uu8r/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

2.2 Výtvarný projev v dospívání

V souvislosti s rozvojem rozumových schopností, vlivem zrání a rozvojem inteligence se též proměňuje výtvarný projev dětí. Je důležité rozvíjet výtvarný intelekt dětí, aby nedošlo v období dospívání ke ztrátě tvořivosti, ke stagnaci a mnohdy k úplnému odklonu od světa umění.

Jak se později ještě zmíníme, první výtvarná činnost je spojena se spontaneitou. Počáteční impuls k výtvarné činnosti vzniká z vnitřní potřeby dítěte reagovat na vnější a vnitřní podněty. Výsledné artefakty této činnosti s větším či menším podílem spontánnosti vznikají například v mateřské škole při volných hrách dětí nebo při různých mimoškolních aktivitách, kdy není dítě do výtvarné tvorby nuceno ze strany rodičů a ani nikoho jiného.⁴³

Kresba dítěte není v průběhu jeho života jen spontánní, ale je zejména naučená a často bývá kopií něčích nebo i vlastních originálů. Dítě je ovlivněno kritickým vnímáním, kriticky hodnotí své výtvarné snažení a kreslení se stále více brání.⁴⁴

S přibývajícím věkem je spontaneita ovlivňována reflexem viděné skutečnosti. Žáci uvědoměle pracují s tvary, barvou či objemy, výtvarná činnost těchto dětí již souvisí se základními kompozičními a prostorovými poznatky. To se prohlubuje pak ve věku mezi devíti až jedenácti lety, kdy můžeme mluvit o uvědomělém pozorování skutečnosti.⁴⁵ Dítě tedy kreslí na základě zrakového vjemu, snaží se vypočítat to, co skutečně vidí. Pokud kreslí dům, zobrazí ho z vnějšku. Zabývá-li se vnitřkem, zobrazí jen tu část, která je vidět okny.⁴⁶

S přibývajícím věkem žáci postupně chápou vlastnosti materiálů, hledají vztahy mezi jednotlivými elementy atd. Mezi dvanáctým až čtrnáctým rokem dochází k ucelení a dovršení výtvarných zkušeností, znalostí, návyků a postojů. Žákův racionální přístup je využit zejména u prostorového zobrazování, při využití barev atd. V období dospívání by se měl žák také seznámit se základními úvahami o umění, zahrnující také problematiku estetiky, životního prostředí a slohu. Toto období je poslední možná

⁴³ Ukazuje se, že mnoho školních spontánních výtvarných počinů není určeno ke zhlédnutí učitelem. Jedná se mnohdy o karikatury spolužáků či samotných učitelů, další výtvořky mohou vzniknout například z nudy, jak ve škole, tak také v domácím prostředí. Srov. HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 48-49.

⁴⁴ KUCHARSKÁ, A.; MÁJOVÁ, L. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*, Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 91.

⁴⁵ TROJAN, R. *Stati z teorie výtvarné výchovy I*. Praha: SPN, 1977, s. 11-12.

⁴⁶ DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, s. 27.

ovlivnitelná doba pravidelnou výtvarnou výchovou před opuštěním základní školy. Je to také období, kdy jsou výsledky práce a pedagogického snažení nejméně vidět, práce učitele je velmi namáhavá, neboť by se měl snažit předcházet výtvarné krizi a mírnit její následky.⁴⁷

V období dospívání jedinec prožívá silné výkyvy v rovině mentální, emoční a sociální. Jak jsme již řekli, je znatelný útlum spontánní výtvarné aktivity. Žáci mají tendenci zaměřovat pozornost k jiným formám projevu. Jedná se například o pohybové, hudební či jiné aktivity. Pokud se však žáci nenachází v krizi, výtvarná tvorba se diferencuje a začíná mít osobité rysy. Žáci již chápou trojrozměrný prostor, dokážou s ním pracovat, tak jako například na iluzivních obrázcích. V tomto období dochází též k typologickému vyhraňování.⁴⁸ Žáci dokážou vnímat iluzi vzdálenosti a snaží se o správnou perspektivu a proporčnost. Výukou perspektivy by se měli žáci dle RVP zabývat například v osmé třídě. Žáci by měli postupně objevovat a vidět správné vzdálenosti.

Dospívající kreslíř často přisuzuje důležitost kreslení například figuře,⁴⁹ je to dáno zejména vývojovými změnami probíhajícími v těle raných adolescentů. Na figurách jsou mnohdy patrné sexuální znaky či sexuální podtext. Jedná se též o jistou reflexi vlastního fyzického vývoje. Kreslíř si je vědom také změn, jež nastanou například mačkáním, řasením či skládáním oděvu. Pubescenti dokážou vnímat na sedící postavě měnící se světlo a stín.⁵⁰

Žáci mají na druhou stranu velké problémy se ztvárněním sebe samých. Může to být dáno i tím, že dospívající je mnohdy nespokojený sám se sebou v běžném životě, natož aby byl spokojený s vlastní nakreslenou podobiznou, která má mnohdy ke skutečným proporcím daleko. Pak přichází na řadu citlivé a kultivované vedení samotného vyučujícího výtvarné výchovy.

V období pubescence by bylo za regresivní jev považováno přetrvávání schématu a viditelné používání geometrických tvarů například právě u figury. Co by naopak mělo být více znatelné, je detailnější zachycení určitých znaků typických pro danou figuru.

⁴⁷ TROJAN, R. *Stati z teorie výtvarné výchovy I*. Praha: SPN, 1977, s. 11-12 .

⁴⁸ Jinak se bude výtvarně vyjadřovat introvert a jinak extrovert. Více o tomto tématu viz kapitola 2.3.

⁴⁹ Setkáme se také s neúplným vyobrazením figury, zejména v prvním plánu.

⁵⁰ PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005, s. 44.

Stále se můžeme setkat s problémem se zachycením prostoru, mnohdy je z obrázků viditelný tzv. loutkový pohyb.⁵¹

Při pozorování výtvorů takto starých žáků shledáváme určité náznaky karikatury. Můžeme to chápat též jako žákův strach před reálným znázorněním skutečnosti, ale také nám tento jev potvrdí bohatost vnitřní fantazie a rozvíjejícího se myšlení u daného jedince, což považujeme též za pozitivní zjištění.

Pokud jde o ideální výtvarný vývoj, můžeme kolem třináctého roku hovořit o jakémsi výtvarném vyvrcholení. Pro naši práci, zejména pak pro praktickou část, je důležité rozdělení tohoto období, tedy období pubescence, V. Lowenfeldem na kresebný realismus (8-12 let), na období, které se věkově překrývá s fází pseudonaturalistickou, (11-15 let) a na období adolescentní tvorby (14-17 let).⁵²

Oproti mladším kreslířům, kteří pracují spíše intuitivně, je výtvarná tvorba adolescentů výsledkem jisté poučenosti, estetické volby a výběru určitých prvků samotných tvůrců. V tomto věku je důležitá jak práce upřednostňující především volnost ve vyjádření, práce s abstrakcí, s asociacemi, imaginací, vnitřním světem či nahodilostí, tak také kultivovaný rozvoj studijní polohy, kdy je dominantou naturalistický popis, správné zachycení proporcí a pohybu.⁵³ M. Kyzour píše o tom, že není také vhodné, aby se ve studiích dle skutečné předlohy vyskytoval velký vliv expresivity, neboť by dítě nerozumělo ani jedné z forem a obě možnosti vyjadřování by se negativně ovlivňovaly.⁵⁴ Je zřejmé, že práce s nejstaršími žáky s sebou přináší i možnost pracovat s rozličnými materiály a technikami nebo zkoušet různé experimenty s obojím. Žáci již dokážou postihnout a vnímat atmosféru či náladu artefaktu a do svého výtvoru se snaží též promítnout vlastní identitu, ať je to více či méně záměrné. Pokud sám pedagog nestaguje, má nepřehledné množství možností, jak s žáky při výtvarné výchově kreativně pracovat.

⁵¹ PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005, s. 43.

⁵² LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillian Publishing Company, 1987, s. 477-479.

⁵³ PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005, s. 44-45.

⁵⁴ KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Rožnovská interpretační arteterapie. [cit. 1. 1. 2014]. Dostupné z: <<http://www.arteterapie.wz.cz/6.html>>.

Další podrobnosti o výtvarné tvorbě dospívajících se dozvíme v kapitole týkající se ontogeneze výtvarné tvorby, kdy rozebereme jednotlivá stádia, jak je popsal V. Lowenfeld a jiní autoři.

2.3 Výtvarné typy a jejich projevy

Ve výtvarném vyjadřování a v celkovém uchopení dané práce se objevují jevy společné více dětem. Výtvarná typologie tak může do jisté míry určit, jakým vývojem se bude výtvarná práce dítěte ubírat. Jedinec více extravertní bude tvořit odlišně od introvertně zaměřeného žáka. Na výtvarný projev má tedy vliv jedincovo já.⁵⁵

Právě J. Uždil dělí typologii výtvarného projevu na extravertní a introvertní typ.⁵⁶ Extravertní typ, nazývaný též objektivizující, se snaží postihnout objekt v celé jeho celistvosti, řeší správnou proporčnost, prostorovost, zabývá se tím, kam dopadá světlo a stín. Jedná se o práci podrobnou, analytickou, mnohdy bez niternějšího zaujetí k zobrazovanému. Opakem je typ imaginativně expresivní, zde je patrný subjektivní vztah k zobrazovanému. Velmi důležitý je pro tyto lidi výběr tématu a vztah k tvarovému a barevnému podání.⁵⁷

My si zde ještě přiblížíme dělení na typ vizuální - zrakový a na typ haptický - hmatový tak, jak je pojmenoval V. Lowenfeld, který jednotlivé typy posuzoval dle přednostňovaného smyslu při vnímání vjemů.⁵⁸

Vizuální typ se primárně seznamuje s prostředím očima, řeší vzhled objektů. Je to „pozorovatel“, má schopnost vidět celek bez uvědomění si detailů. To znamená, že např. nejprve vidí strom jako takový a až poté vnímá jednotlivé větve, listy a kmen. Vjemy se u vizuála scelují do celkového obrazu. Tyto jedinci se zajímají o měnící se efekty na objektech, které jsou ovlivněny světlem, stínem, vzdáleností či atmosférou. Haptik je zaujat vnímáním těla a subjektivními zážitky, jež se dostávají emocionálně. Haptik vnímá zrakem, jen když musí. Více spoléhá na vnímání tělem a hmatem.

⁵⁵ Pokud se učitel při práci snaží zohlednit a respektovat individuální projevy a potřeby žáků, je znalost výtvarné typologie určitě velkým přínosem. Učitel by měl podporovat žáky v jejich práci. Je nutno podotknout, že mezi dětskou populací se vyloženě silné typy vyskytují zřídka. Spíše jedinec inklinuje k jednomu z typů nebo se setkáváme se smíšením různých rysů.

⁵⁶ Různého označení a dělení výtvarných typů existuje více.

⁵⁷ UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1976, s. 123-124.

⁵⁸ I toto dělení souvisí s extroverzí a introverzí.

Haptický typ více využívá svých pocitů, vůní, dotyků, teploty a prostřednictvím vlastních zážitků si buduje vztah ke světu.⁵⁹

První práce, která zveřejnila pohled na tyto výtvarné práce, pochází z roku 1939, když V. Lowenfeld pracoval s lidmi s postižením zraku. Mezi lety 1945-1946 zkoumal V. Lowenfeld přes tisíc lidí a dle tohoto výzkumu zjistil, že 47 % populace je vizuálních, 23 % haptických a 30 % smíšených neboli nevyhraněných typů. To znamená, že polovina jedinců je vizuálních a ani ne čtvrtina haptických.⁶⁰

V. Lowenfeld tvrdí, že kolem dvanácti let lze tyto dva typy ve výtvarných projevech rozlišit, proto učitelovou znalostí této typologie lze odhadnout, jak se bude vyvíjet tvorba v dospívajícím věku, tím také může učitel přispět k rozvoji výtvarného projevu.

Velmi často se stává, že u imaginativně expresivního typu často v období dospívání ustává výtvarná činnost. Děti extravertně zaměřené ve své tvorbě dále pokračují, ale své zaměření na objektivní vzezření natolik „přehání“, že se jejich tvorba stává suchou a bez výrazu. Artefakt dospívajícího jedince je bez známky citů.⁶¹

2.4 Výtvarná krize a období dospívání

Pokud jsou žáci vedeni například učitelem, jenž si neví rady jak správně s žáky pracovat v určitém věku, nebo neví, jak žáky správně motivovat, žáci postupně ztrácí snahu a motivaci se výtvarně a kreativně vyjadřovat. Tato negativně vyhlížející skutečnost je dána mnoha faktory, o kterých se ve stručnosti dozvíme v této kapitole. Na druhou stranu musíme konstatovat, že i výtvarnou krizi, tak jako každou jinou, lze překonat. Především se musíme snažit s žáky pracovat tak, aby se jich krize netýkala nebo aby byl útlum výtvarné činnosti co nejmenší.

V Lowenfeld hovoří o ztrátě víry ve vlastní tvořivé schopnosti u dětí kolem deseti let. M. Kyzour mluví o krizových jevech mezi osmým až třináctým rokem, je to období odpovídající Piagetově stadiu konkrétních operací. Postupně někteří autoři ukazují, že

⁵⁹ LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillian Publishing Company, 1987, s. 356-362.

⁶⁰ Tamtéž, s. 357.

⁶¹ UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1976, s. 124.

se věk týkající krize mění.⁶² Není asi podstatné přesně znát údobí krizových stavů, ale vědět, jak je rozpoznat a jak s nimi pracovat u dětí takto „postižených“.

Musíme dbát na to, aby se dítě nevyjadřovalo jak v kresbě, tak i v malbě a jiných činnostech mechanicky a bez nějakého posunu a výtvarného vynalézání, neboť by mohlo na tomto způsobu zobrazování ustrnout a do budoucna by mělo problém tato zažitá schémata a stereotypy odbourat.⁶³ Nebo nám nezbyvá než se: „*neúčastnit a dočkat se chvíle, kdy se dítě začne vysmívat své naivitě a odchází znechuceno svou neschopností zobrazovat, nebo vést je tudy, kudy je vedeno životní potřebou blízkého vztahu k reálné skutečnosti a jejího dokonalého poznání.*“⁶⁴

S příchodem puberty a s ní spojeným dospíváním mají žáci tendenci při výtvarné činnosti přesně napodobovat skutečnost, ve výsledku jsou však se svojí prací nespokojeni, neboť: „*Kreslíř by rád dal svým figurám anatomickou správnost a zároveň i intenzivní výraz, ale nepodaří se mu uvést obojí v soulad a tak vzniká křečovitý výtvar, podobný nezdařené karikatuře, prostorové znázornění je někdy směsí přemrštěné perspektivy a dětinské reprezentace tvaru.*“⁶⁵

Dospívající žák je nespokojený s anatomii ve svých kresbách, s použitím barev atd. Tyto nedokonalosti si plně uvědomuje, je z nich nešťastný a ztrácí zájem o další výtvarnou činnost. „*Je to problém měnící se psychické struktury osobnosti, rostoucího sebevědomí, a tedy i problém mravní.*“⁶⁶ Je zřejmé, že již v žádném případě nemůžeme mluvit o spontánnosti ve výtvarném projevu.⁶⁷

Další neméně důležitá příčina podílející se na vzniku této krize je vstup jedince do období formálních operací. Jak jsme se již výše zmiňovali, u žáka dochází k rozvoji abstraktního myšlení, ke kritičnosti vůči sobě, ale i ostatním, tedy i vůči vlastním výsledkům a výtvarným aktivitám. Na všem se také podílí vztah jedince k sobě samému, ztráta sebedůvěry a vznik nejistoty jsou též pro toto období zcela typické a

⁶² Periodizace dětského výtvarného projevu [online]. [cit. 21. 1. 2014]. Dostupné z: <<http://media1.webgarden.cz/files/media1:510a09c81aaeb.doc.upl/Periodizace%20d%C4%9Bts.%20v%C3%BDtv.%20projevu.doc>>.

⁶³ HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007, s. 21.

⁶⁴ KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Rožnovská interpretační arteterapie. [cit. 21. 1. 2014]. Dostupné z: <<http://www.arteterapie.wz.cz/6.html>>.

⁶⁵ UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1976, s. 125-126.

⁶⁶ UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1976, s. 129

⁶⁷ Tamtéž, s. 127-128.

mohou ovlivnit také kladný vztah k výtvarným aktivitám.⁶⁸ Na druhou stranu se musíme zmínit o pozitivěch, jež následují ve „vstupu“ do formálních operací. Myšlení takového dítěte se stává tvůrčím, neboť nevychází již jen tak z nahodilosti a z představy, ale je mu zpřístupněn skutečný svět, o kterém dokáže přemýšlet.⁶⁹

Jak se dále krize projevuje ve výtvarné tvorbě? Dítě si není při práci jisté a hledá jistoty a oporu v předlohách. Tvorba se stává suchou, popisnou, mechanickou. Dospívající mnohdy nedokáže vystihnout podstatu zobrazovaného a má strach například kombinovat barvy, tudíž se jeho paleta stává značně omezenou.⁷⁰

Žák má dojem, že nemůže vymyslet nic dobrého, tím pádem je s prací nespokojen a znechucen. Svá díla hodnotí velmi kriticky, své výtvarné práce nechce často zveřejnit a ukázat ostatním.⁷¹

Jelikož se v druhé, praktické části budeme věnovat rozboru výtvarných prací dospívajících žáků, uvedeme si ve stručnosti nejčastější projevy spojené se zobrazovacími obtížemi, se kterými se můžeme u žáků v tomto období setkat.

Problém může nastat při vyobrazení figury a lidské tváře. Velikost a proporce postavy neodpovídají mnohdy velikosti hlavy, ta je oproti tělu často příliš velká, neboť obsahuje množství zobrazovacích detailů. Při zobrazení profilu je čelo neadekvátně nízké a brada nevýrazná. Setkáváme se s absencí mozkovny, vlasová část je tedy ve špatné velikosti oproti obličejové části. Pohyb postav je často loutkový a při vyobrazení například spolužáka představuje výsledná podoba spíše jistou karikaturu někoho, kdo je o mnoho let starší. Prostor je nepochopen a mnohdy špatně perspektivně ztvárněn.⁷² Pro žáky často jako předloha či vzor slouží výjevy z pokleslé tvorby, včetně nekvalitních comicsů.⁷³

⁶⁸ HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 61.

⁶⁹ PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. s. 141-142.

⁷⁰ FLAŠKOVÁ, E. *Krize dětského výtvarného projevu a možnosti jejího překonávání*. České Budějovice, 2011. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická.

⁷¹ TROJAN, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I*. Praha: SPN, 1977, s. 28.

ROESELLOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1996, s. 14.

⁷² Děti v tomto věku by měly zvládnout vytvořit hloubku prostoru prostřednictvím změn velikostí a překrýváním objektů.

⁷³ HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 62-63.

M. Kyzour uvádí, že je vhodné pracovat s barevnou perspektivou při vytváření prostoru, s použitím různých kvalit barev. Pokud žáci použijí hustou barvu v popředí prvního plánu a do pozadí například zapíjejí inkoustové barvy, vytvoří iluzi.⁷⁴

Je důležité podotknout, že se s výtvarnou krizí můžeme setkat také u dětí mladších.

R. Trojan uvádí, že s určitými krizemi se lze setkat v průběhu celé výtvarné práce s dětmi různě starými, a to mnohdy bez povšimnutí učitele. Tyto drobné krize většinou děti samy překonají. Objeví se například u citlivějšího jedince nebo u žáka majícího strach použít nový materiál či nástroj při výtvarné činnosti. Krize také může přijít s necitlivým a neváženým vedením z učitelovy strany, kdy jsou na děti kladeny moc velké nebo naopak příliš nízké nároky.⁷⁵

V. Roeslová vidí velký potenciál v projektivních metodách. Při těchto metodách dochází k hlubšímu výtvarnému prožívání či myšlení. Žák hledá osobité formy výtvarného vyjadřování, zároveň by mělo dojít ke spojení námětu s logicky provázanou strukturou. Tato teoretička dále pracuje s didaktickými postupy- s Metodami mostu, „*kteří umožňují přemostění období, kdy vývojové obtíže vyvolávají psychologické zábrany a předčasně ukončují výtvarný vývoj dítěte.*“⁷⁶

Pedagog by měl vědět, jakých výtvarných aktivit může využít s dětmi určitého věku jak z hlediska formy, tak použitého výtvarného média. Měl by mít pojem o tom, jak by měla být správně připravena lekce výtvarné výchovy. Činnosti podle výtvarných médií lze rozdělit na plošné výtvarné aktivity, na trojrozměrnou tvorbu a intermediální akce, které zahrnují například animaci výtvarného díla, landart atd. V každém věkovém údobí je vhodné nějaké z činností upřednostňovat, některým se například věnovat méně v ročnících nižších a naopak je upřednostnit u dětí starších. Především v souvislosti s výtvarnou krizí by se neměl pedagog vyhýbat studiím podle skutečnosti, a to jak v trojrozměrné tvorbě, tak v plošném výtvarném vyjadřování.⁷⁷

⁷⁴ KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Rožnovská interpretační arteterapie. [cit. 22. 1. 2014]. Dostupné z: <<http://www.arteterapie.wz.cz/6.html>>.

⁷⁵ HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 64.

⁷⁶ ROESLOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, s. 11. S těmito postupy se lze setkat ve čtyřech oblastech: výtvarná výpověď, poznávání výtvarného řádu a výtvarná kultura, setkávání se skutečností. Více o tom viz citovaná publikace, s. 11-16.

⁷⁷ HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007, s. 17, 22.

Je zřejmé, že učitelovou pílí lze dosáhnout mnohého. Důležité je však u dětí probudit zájem o výtvarnou činnost, ale i o zadané téma. Aby vše mohlo správně fungovat, je též velmi důležitý vzájemný vztah učitele a žáka. Pedagog by měl k žákům zastávat partnerský přístup, jenž je založen na úctě k osobnosti dítěte. Možná to zní jako klišé, ale bez kultivovaného vedení a podporování dítěte ze strany poučeného vyučujícího nelze s žáky vhodně pracovat nebo je dokonce vést z krize či jí předcházet.

2.5 Stručně o tvořivosti, především u dospívajících

Vývoj tvořivých schopností, a s tím spojený výtvarný projev je zajímavým a pro výtvarný projev dětí obecně důležitým tématem. Tvořivý neboli kreativní by měl být nejen žák, ale i samotný učitel. Tvořivost je všeobecně vzato taková vlastnost, bez které by nebyla schopna fungovat společnost sama. Samozřejmě nelze mluvit o tvořivosti jen u lidí výtvarně poučených či nějak umělecky zaměřených. Neboť jak se píše v Malém slovníku výtvarného umění: *„tvořivost – kreativita je aktivita, která přináší ve společenské činnosti, v řešení problémů a v činech zabývajících se uměním, vědou nebo vynalézáním dosud neznámé a hodnotné výtvary.“*⁷⁸

E. Szobiová pojednává o tvořivosti jako o jistém projevu týkajícím se osobnostních charakteristik, motivace a schopností daného jedince v sociálním prostředí, jenž je nový a akceptovatelný celou skupinou či společností.⁷⁹

Jak se autorka dále zmiňuje, bohužel největší úbytek tvořivosti je zaznamenán u dětí, které nastoupí na základní školu, tam se po nich vyžaduje správnost odpovědí, přesnost, řád, kázeň a dobré chování. Žáci postupně přestávají spontánně poznávat svět.⁸⁰

Pondělíček se vyjadřuje také ke kreativní tvořivé aktivitě dětí, jež se v pubertě proměňuje kvalitativním vývojem vnímání: *„většina dětí, ještě než do jejich mentality zasáhne svým rozumovým rozvojem puberta, vyjadřuje svou výtvarnou produkci i svým postojem k výtvarnému umění jakousi prapůvodní lidskou výrazovou a tvárnou sílu, kterou má člověk po svém dávném předku. A jestliže si ji dítě uchovává ještě po pubertě,*

⁷⁸ MRÁZ, B.; TROJAN, R. *Malý slovník výtvarného umění*. Praha: SPN, 1990, s. 204.

⁷⁹ SZOBIOVÁ, E. *Tvorivosť od záhady k poznaniu*. Bratislava: Stimul, 2004, s. 21.

⁸⁰ Tamtéž, 130.

po tomto životním období nástupu silné racionalizace, pak je to brána k výtvarnému umění!... umlčuje se bohužel obvyklými a stávajícími výchovnými konvencemi.“⁸¹

Mohli bychom se zabývat třemi vývojovými stádii tvořivé aktivity, které představují důležitý a orientační ukazatel pro práci učitelů s dětmi. My se zmíníme o stádiu třetím, týkajícím se právě dětí dospívajících. Toto stádium je nazýváno stádiem druhého vzestupu tvořivé aktivity dětí. Bohužel je zároveň též kritickou fází celkového vývoje tvořivosti u lidí. Žáci již mají rozvinuto konkrétní myšlení, práce se opírá o zkušenosti, nové poznatky a představy. V tomto věku se setkáváme se skutečnými znaky tvořivosti. Tvůrčí proces začíná být záměrný, doplněný vlastní myšlenkovou činností. V tomto stádiu je znatelný rozdíl mezi jedinci více či méně tvořivými. Psychologové radí pedagogům při práci s dětmi: „věnovat pozornost kreativizačním zásahům do všech vývojových aktivit dětí staršího školního věku.“⁸² Je vhodné vést děti k sociálně komunikativním aktivitám, k činnostem problémového charakteru či děti zapojovat do organizované práce atd.

Tvořivost se týká všech lidí. Umožňuje vytvářet nové vědomosti, myšlenky či nápady a jít nezvyklou cestou k dobrým výsledkům. Prostřednictvím tvořivosti rozvíjíme i reakce na nečekané životní zkušenosti a situace. V této souvislosti citujeme motto od Leymonda Beana: „Tvořivost dělá z obyčejných lidí, lidi neobyčejné.“⁸³

Je nutné podotknout, že nelze významově stejně nahlížet na krizi dětského výtvarného projevu a na kritickou fázi vývoje tvořivosti. Jak je známo z vývojové psychologie, jedinci se dostanou do určitého krizového období, v jehož průběhu by mělo dojít k osvojení určitých operací, psychomotorických či psychických aj., neboť v dalším období se již vzniklé ztráty nepoučenosti nepodaří napravit nebo dohonit.⁸⁴

⁸¹ PONDĚLÍČEK, I. *Fantasktní umění: jeho vývoj a souvislosti*. Praha, 1964, s. 149.

⁸² HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 78.

⁸³ Rozvíjíme tvořivost, podporujeme učení [online]. [cit. 28. 1. 2014]. Dostupné z: <<http://www.valided.cz/seminare/76>> .

⁸⁴ HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 78-79.

3 Ontogeneze dětského výtvarného projevu

Tak jak se vlivem zrání proměňuje osobnost po stránce psychické a kognitivně emocionální, proměňuje se též výtvarný - grafický projev jednotlivých žáků. Mnozí badatelé zabývající se vývojem dětského výtvarného projevu se shodli v tom, že v určitém časovém rozmezí lze u zdravě vyvíjejících se žáků vysledovat zákonitosti opakující se v určitém pořadí za sebou. (Právě tyto společné jevy u dětí přibližně stejně starých dokazují odrážející se úroveň myšlení ve výtvarné tvorbě). Tyto vývojové zákonitosti se jednotliví autoři pokusili rozčlenit dle zvolených kritérií do několika stadií, jež na sebe navazují a žádné nelze přeskočit či vynechat.

V úplném prvopočátku dítě experimentuje s uchopováním tužky či pastelky, kterou se snaží udržet v ruce a křečovitě, a těžkopádně čmárá kdekoli, cokoli a kamkoli. Při činnosti pohybuje celou rukou.⁸⁵ I tyto první bezobsažné čáranice vykazují již určité charakteristické znaky, prvky a individuální formy daného dítěte. V. Lowenfeld píše o tom, že i velmi rané schematické kresby souvisí jak s duševní, tak tělesnou konstitucí dítěte, a že jsou spjaty s jeho osobnostními rysy.⁸⁶ Vlivem získaných zkušeností si dítě postupně vytváří vlastní výraz výtvarného projevu.

G. H. Luquet jako jeden z prvních poukázal na to, že výtvarný projev dětí v ontogenezi souvisí s vývojem intelektu. To znamená, že dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jako takovém, bez ohledu na jeho schopnosti umělecké.

Dětskou kresbu zkoumalo a vědecky o ní pojednávalo mnoho odborníků⁸⁷ nejen z oblasti výtvarného umění, ale i z oblasti psychologie a pedagogiky.⁸⁸ Vzniklo nemálo teorií s periodizací a vypracovanou strukturou dětského výtvarného projevu. Názvy jednotlivých období a jejich věkové ohraničení se mnohdy u různých autorů liší, avšak po stránce obsahové jsou si v podstatě velmi blízké. Vývojová stádia se mohou různě překrývat, mezi jednotlivými výtvarnými projevy dětí stejného věku mohou být patrné rozdíly, ale jak již bylo řečeno, dítě dříve či později dospěje do jednotlivé úrovně vývoje.

⁸⁵ LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007, s. 7.

⁸⁶ READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967, s. 178.

⁸⁷ Dětskému výtvarnému projevu se dále zabývali např. tito autoři: J. Uždil (1978), H. Babyrádová (1999, 2002), Fulková (2004). Z cizích autorů například G. H. Luquet (1927), Read (1967), Davidová (2001), Piaget (1970), Malchiodi (1998), Kelloggová (1970), aj.

⁸⁸ Dnes je dětský výtvarný projev využíván též při diagnostických účelech, v psychoterapii či v pedagogice aj.

V naší diplomové práci se budeme věnovat především tvorbě pubescentů dle ontogeneze V. Lowenfelda. Jak výtvarně tvoří dnešní dospívající mládež, si přiblížíme zejména v druhé praktické části. Ještě předtím si však uvedeme ve stručnosti periodizaci formulovanou C. Burtem, jenž doplnil poznatky G. H. Luqueta. Jejich myšlenky a názory ovlivnily náhled na dětský výtvarný projev (Srovnání viz tabulka níže.) Budeme se zabývat tím, jak žák pracuje s prostorem, vyobrazuje jednotlivé postavy a jaká je vůbec celková charakteristika kresby. Když je dítě podrobena diagnostice například nějakou formou testu, jsou to právě tyto tři aspekty, jež určitým způsobem charakterizují kognitivní úroveň jednotlivce.

Jak již víme, inteligence ovlivňuje vývoj a charakter kresby a vyjadřování dítěte, výtvarná práce je tedy dokladem vývoje v oblasti kognice. Dle kognitivní úrovně můžeme přibližně určit věkové rozmezí dítěte, v tomto období budou děti myšlenkově přibližně na stejné úrovni. Proto se v první řadě stručně zmíníme o vývojových stádiích myšlenkových operací dle J. Piageta. Tento námi popsany přehled nám objasní vývoj jedince od útlého věku a bude nám zřejmé, co se děje s žákem v období dospívání, neboť v tomto věku mají vliv na výtvarný projev dětí nejen vnější faktory, ale i vnitřní proměna jedince spojená s vývojovým zráním.

Uvedeme si jeden příklad, jenž se k této problematice vztahuje. Žák šestiletý a desetiletý měli za úkol nakreslit dva předměty - krabice, přičemž jeden objekt překrýval druhý. Mladší dítě bez problémů zachytí objekty bez toho, jak jsou skutečně rozmístěné, neřeší perspektivu, je mu lhostejné prostorové uskupení objektů. Klidně objekty zobrazí plošně, jde mu zejména o to, aby se mu dobře kreslilo. Starší žák chápe již prostorové uspořádání, ale půdorysné sklápění je v rozporu s jeho usuzovacími schopnostmi. Ještě neovládá perspektivní (realistické) zobrazování. Vidí na svém obraze chyby nebo neví, jak kresbu pojmout správně. Tomuto dítěti mnohdy nezbývá než od úkolu ustoupit.⁸⁹

⁸⁹ KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Rožnovská interpretační arteterapie. [cit. 1. 1. 2014]. Dostupné z: <<http://www.arteterapie.wz.cz/6.html>>.

3.1 Piagetova stadia vývoje myšlenkových operací a dětský výtvarný projev

Do dvou let věku dítěte mluvíme o *senzomotorickém období*. V této fázi se utváří schémata chování, sloužící poté k lepší orientaci v prostoru. Jedinci se seznamují s činnostmi zahrnující manipulaci s různými předměty. Ve výtvarném projevu dětí mluvíme v tomto věkovém údobí o období čáranic.⁹⁰

Druhé období nazývané *předoperační myšlení*, trvá zhruba od druhého do sedmého až osmého roku dítěte. V tomto stadiu se setkáme se dvěma rozpoznatelnými fázemi. Jedná se o fázi *symbolického označování* mezi dvěma až čtyřmi roky a o přechod ze stádia čáranic do stádia *vzniku prvotního obrazu*. Od čtyř let se rozvíjí názorné myšlení, ve výtvarném projevu dochází k rozvoji kreslířského zobrazování a k vytváření grafických typů.⁹¹

M. Kyzour dle J. Piageta ve svém článku píše o tom, že názorné období s sebou přináší již zájem o skutečnost. Žák však nedokáže správně uvažovat o podstatě jevů, jevy nedokáže zařadit do vzájemných vztahů. Ve výtvarné činnosti to vypadá tak, že se dítě soustředí na jeden izolovaný prvek a neumí pracovat s více objekty. Až později se u něj vytváří cit pro zobrazování vzdálenějších a bližších předmětů.⁹² Dítě často vyjadřuje předměty plošně a usazuje je na základovou linku.

Období konkrétních operací, které trvá od sedmi až osmi let do jedenácti až dvanácti let. Děti jsou schopny provádět myšlenkové operace v konkrétních činnostech. Pracují s různými předměty, jež uvádí do nových souvislostí. Děti jsou schopny pracovat s myšlenkami i v představě. Ve výtvarném projevu dochází k přesnému napodobování viděných předmětů.⁹³

Dítě kolem 11-12 let dokáže připustit a pochopit zachování prostoru, a to díky názorným úsudkům opačným. Stále však logická forma zůstává pro tyto děti závislá na svém konkrétním obsahu.⁹⁴

⁹⁰ HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 54.

⁹¹ Grafický typ je určitá podoba, kterou si dítě vytvoří pro jednotlivé věci, lidi a objekty svého světa. Tyto grafické typy jsou pro dítě typické a po určitý čas poměrně neměnné. Více o tom: HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 59.

⁹² KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Rožnovská interpretační arteterapie. [cit. 1. 1. 2014]. Dostupné z: <<http://www.arteterapie.wz.cz/6.html>>.

⁹³ HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 54.

⁹⁴ PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999, s. 138.

Koncem tohoto období se jedinec dostává do období *formálních operací*, které jsou rozvíjeny až do dospělosti.

Pubescent dokáže myslet na vyšší úrovni, je schopen dedukce a vlastních úsudků. Jedinec je schopen dojít k takovým závěrům, které budou fungovat, podívá-li se na problém i z jiného úhlu pohledu. V tomto období pracuje dítě v plošném vyjadřování již s abstrakcí. Dítě dokáže pracovat se svojí fantazií, je schopné viděnou skutečnost vypodobit naturalisticky, avšak ve výtvarném projevu mluvíme v této době o tzv. krizi dětského výtvarného projevu.⁹⁵

J. Piaget též řešil dětskou koncepci prostoru. Dítě kolem desátého roku je schopno nakreslit například změnu vodní hladiny v nádobě, má již snahu zobrazit prostor. Zvládnutí prostoru je jedním z největších ukazatelů osobnostní a vývojové zralosti jedince. J. Piaget mluví v nejranějším věku o *difuzní kresbě* (do pěti let), *kresbě na základnu* (od šesti let), *objevení vlastní linie jako základny* (mezi šestým a osmým rokem), *dělení plochy do pásů* (mladší školní věk), *intuitivně řešené plochy s faktorem překrývání*, *kulisovité řešení plochy*. Kolem devíti let se objevuje *horská/ptačí perspektiva* a kolem dvanácti let mluví o *centrální perspektivě*, zde se jedná o rozvinuté prostorové vnímání.

V následující části se budeme zabývat teoriemi C. Burnta, G. H. Luqueta a V. Lowenfelda. Pro lepší přehlednost uvádíme stručnou tabulku.⁹⁶

⁹⁵ HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 55.

⁹⁶ HROUZEK, P. *Arteterapie ve speciální pedagogice: Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup* [online]. Brno, 2006. [cit. 4. 1. 2014].

Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/10957/pdf_d/?lang=en>. Dizertační práce. Masarykova univerzita.

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

Tabulka č. 1

3.2 Stadia dle G. H. Luqueta

G. H. Luquet byl jedním z prvních, který popsal vývojově dětský výtvarný projev. Z jeho poznatků vychází například J. Piaget v teorii obrazných představ.⁹⁷ Luquetovo bádání bylo přínosné i co se týče porozumění ve ztvárnění prostoru v dětských kresbách.

G. H. Luquet též přinesl poznatek o tom, že dětská kresba je do osmi až devíti let dítěte v podstatě realistická. Dítě nejprve nakreslí to, co ví o daném předmětu či o sobě, a až později nakreslí to, co skutečně vidí.⁹⁸

Stadia, která popsal, pokládal za logické kroky vrcholící vizuálním realismem. V této části si stručně jednotlivé fáze dle G. H. Luqueta představíme.⁹⁹

Čáranice, ve které dítě odhaluje samotný význam teprve během samotného aktu kreslení, Luquet nazývá *nahodilým realismem*.

Jsou-li kladeny prvky vedle sebe a dítě není schopno syntézy, můžeme hovořit o *nepochopeném realismu*

⁹⁷ Piaget se snažil o to, aby spontánní kresba byla součástí vývoje sémiotické funkce.

⁹⁸ PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*, Praha: Portál, 2007, s. 61.

Na toto téma existovalo hned několik rozcházejících se názorů. Jedni považovali dětské kresby v základě za realistické, druzí se domnívali, že rané kresby idealizují skutečnost.

⁹⁹ Tato stadia jsme popsali dle knihy PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*, Praha: Portál, 2007, s. 61-64.

V *intelektuálním realismu*, základním období, jsou překonány prvotní nesnáze, i když je stále kladen důraz na pojmové vlastnosti předlohy bez zájmu o zrakovou perspektivu.

Dítě přihlíží k topologickým vazbám, jako je sousedství, odloučení, obklopení, uzavření, atd. Z tohoto se od sedmi až osmi let postupně vyvíjí projektivní představy, jež dávají vzniknout *zrakovému realismu*. V této době již dítě vnímá skutečnou zrakovou realitu a celkový kontext kresby. Žák operuje s předměty dle metrických poměrů, dokáže vypočítat a zmenšit objekty, které jsou umístěny v pozadí, oproti objektům v popředí. Zdokonaluje se ve ztvárnění prostoru či v práci s trojrozměrnými předměty.¹⁰⁰

3.3 Stadia dle C. Burnta

Svůj pohled na vývoj dětské kresby uvedl C. Burnt v knize *Mentální a školní testy*. Do svého pojetí vývoje zahrnul také stadium týkající se potlačení, což doposud nikdo z autorů neřešil.¹⁰¹

Stadia dle C. Burnta popíšeme dle knihy H. Reada *Mezi uměním a výchovou*. První období, od dvou do pěti let, nazývá obdobím *čárání*, přičemž jeho vrchol vidí kolem tří let věku dítěte. Toto období dělí na *bezsměrné črtání tužkou*, *záměrné črtání tužkou* a *lokalizované črtání*, zde se dítě snaží ztvárnit jednotlivé části objektů.

Toto stádium přechází do stádia *linie* kolem čtyř let. Toto období je spojeno s rozvíjející se zrakovou kontrolou. Na obrázcích se začíná objevovat lidská postava.

Popisný symbolismus, mezi pátým až šestým rokem, je charakteristický symbolickým schématem. To znamená, že například dítě dokáže poměrně vystihnout lidskou postavu, ale každá postava vypadá téměř stejně, schematicky.

V *popisném realismu*, mezi sedmým až osmým rokem, dítě zachycuje na papír to, co ví o daném objektu. Činnost dětí vychází z logického uvažování. Dítě si vybírá takové detaily, které ho zajímají a které zná.

V období *kresebného realismu*, devět až deset let, dítě opouští kreslení z paměti a začíná kreslit dle předlohy. Toto období se dělí na dvě fáze. Na fázi dvojrozměrnou, kdy dítě kreslí především v obrysech, a na fázi trojrozměrnou, kde je patrná snaha

¹⁰⁰ PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007, s. 61-64.

¹⁰¹ Více o stadiu potlačení viz text níže.

v zachycení hmotnosti. Pozornost je již také zaměřena na perspektivu a na překrývání. Můžeme si všimnout také prvních pokusů o vyobrazení krajiny.

Ve věku mezi jedenáctým až patnáctým rokem, tedy v období puberty, C. Burnt mluví o tzv. *fázi potlačení*. K tomuto období můžeme též přiřadit možný vznik tzv. výtvarné krize. Jak již víme, vznikají nesnáze při práci dle předlohy, dítě je nespokojené se svou prací, výtvarná aktivita klesá. Více o tom kapitola č. 2.4. Po této fázi potlačení nastává fáze *uměleckého oživení*. Kresba kolem patnáctého roku rozkvétá v opravdové umění. Lze vysledovat odlišnost mezi tvorbou dívek a chlapců. Bohužel se stává, že někteří ustrnou ve fázi předchozí a výtvarnou aktivitu v tomto období nerozvíjejí tak, jak by bylo žádoucí.¹⁰²

3.4 Stadia dle V. Lowenfelda

Viktor Lowenfeld (1903-1960) nazíral na výtvarnou tvorbu jako na jistou sebereflexi, do níž může dítě promítnout kus sebe samého. V. Lowenfeld zohledňuje více individualitu jedince než například výše citovaný C. Burnt či G. H. Luquet. Zkoumal výtvarnou tvorbu dětí s její komplexností ve vyjadřování, tím získal obecnější a komplexnější povahu výtvarného projevu dětí.

Na rozdíl například od H. Reada je V. Lowenfeld spjat více s pedagogickou prací. První jeho příspěvky se vážou k vývoji tvořivosti, kde je kladen ohled na spontaneitu výtvarného projevu. Zabýval se také například kreativitou, vztahem kreativity k psychickým poruchám. Jeho knihu *Creative and Mental Growth* můžeme chápat jako program výtvarné výchovy, kdy je kladen ohled na psychologické zvláštnosti jednotlivých věkových kategorií. Kniha detailně popisuje etapy vývoje dětské kresby. Ke každému vývojovému stupni uvádí určité způsoby motivace, doporučuje výtvarné postupy a materiály.

Autor zohledňuje vztah mezi samotným prožitkem z tvořivé činnosti a schopností rozpoznat výslednou kvalitu a hodnotu tvorby. Uvádí, že kolem jedenácti let převažuje zájem o činnostní složku, ale zájem o hodnotu kresby nemusí dítě ještě zajímat, ten je

¹⁰² Všechna výše popsaná stadia dle C. Burnta jsou z knihy READ, H. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Odeon, 1967, s. 139-141.

důležitý až kolem patnácti let. Kolem sedmnáctého roku pak vzniká rovnováha mezi obojím.¹⁰³

V. Lowenfeld zohledňuje ve výtvarné tvorbě dětí tyto aspekty:

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

Vývoj rozdělil a popsal v šesti obdobích, počínaje čáranicemi a konče adolescentní tvorbou. Jak jsme již uvedli, některá stádia se u různých autorů liší, některá jsou naopak i názvem obdobná, co se týče obsahu, jsou si v podstatě velmi blízká.

Jelikož je předmětem této diplomové práce tvorba pubescentů a raných adolescentů porovnávána právě s ontogenezí V. Lowenfelda, uvedeme si opět jednotlivá stadia od raného dětství.¹⁰⁴

*Stadium čáranic (2-3 roky, počátky sebevyjádření)*¹⁰⁵

Neuspořádané čáranice:

- **Charakteristika kresebných projevů:** pro dítě kresba představuje především funkční, motorickou hru, která mu způsobuje libost či nelibost. Kresebný nástroj drží dítě celou rukou a velmi často se dívá mimo kreslenou plochu.
- **Ztvárnění prostoru:** dítě často kreslí mimo papír
- **Ztvárnění lidské postavy:** dítě nekreslí postavu.
- **Užití barvy:** Dítě záměrně nevyužívá barvu.

Kontrolované čáranice:

- **Charakteristika kresebných projevů:** dítě začíná sledovat svoji činnost a využívá i pohybů zápěstí, tyto pohyby sleduje.

¹⁰³ PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005, s. 23-24.

V. Lowenfeld se též zabýval výtvarnou typologií (typ vizuální, haptický a smíšený). Více o tom kapitola č. 2.3.

¹⁰⁴ V praktické části se budeme podrobně zabývat kresebným realismem, pseudonaturalistickým stadiem a stadiem adolescentní výtvarné tvorby.

¹⁰⁵ Jednotlivá stadia zde popsaná pochází z knihy: V. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillian Publishing Company. 1987, s. 474-479.

- **Ztvárnění prostoru:** dítě respektuje vymezenou plochu papíru a zaměřuje se na určitou část kresby.
- **Ztvárnění lidské postavy:** dítě kreslí kruhy, čáry, smyčky. (To lze považovat za nefigurální objekty.)
- **Užití barvy:** opět zde barva neslouží k záměrnému užití.

Pojmenované čáranice

- **Charakteristika kresebných projevů:** kreslené věci dítě vztahuje ke známým věcem. Objevuje se vícero čar a dítě drží nástroj pouze prsty.
- **Ztvárnění prostoru:** prvky začínají být umístěny cíleně na plochu papíru a dítě využívá i prvků dříve nakreslených.
- **Ztvárnění lidské postavy:** dítě již čáranici označí dle konkrétní osoby.
Způsob užití barvy: barva užívána spontánně k odlišení čáranic s odlišnými významy.

Preschematické období (věk 3-6 let, první zobrazovací pokusy)

- **Charakteristika kresebných projevů:** objekty, pokud jsou z celku vyjmuty, ztrácejí význam, dítě je rozmisťuje subjektivně, kreslí vedle sebe co chce, a obrysy jsou geometrického rázu.
- **Ztvárnění prostoru:** objekty jsou rozmístěny podél obvodu papíru, který dítě mnohdy při kreslení otáčí. Objekty jsou neuspořádané.
- **Ztvárnění lidské postavy:** z čáranic se postupně vyvíjí symbol hlavonožce. Nejprve je nakreslen trup a hlava jako jeden objekt. Je časté vynechání některé části těla. Zájem o postavu, která se většinou dívá na pozorovatele. Detaily, vlasy, oblečení přidává dítě koncem tohoto období.
- **Způsob užití barvy:** je ryze emotivní záležitostí.

Do postav, které děti kreslí, nevědomky promítají samy sebe. M. Prudhommeau se k tomu vyjadřuje takto: „Když dítě kreslí postavu, kreslí samo sebe, a to tak, jak se cítí.“¹⁰⁶

Období schematické (6-9 let, dosažení formálního konceptu)

- **Charakteristika kresebných projevů:** dochází zde k rozvoji formálního konceptu, který je neustále opakován. Schéma se mění jen v případě, že jde o významný moment. Kresba poukazuje na myšlenkový koncept, ne na vnímané. Odráží také znalost prostředí.
- **Ztvárnění prostoru:** objekty jsou umístěny na dolní hranu papíru, plocha se dělí do pásů nebo se sklápí do půdorysu. Prostor je ztvárněn subjektivně, lze se setkat s postavou ve více dějových fázích. Do objektů je i přes nelogičnost vidět, mluvíme o tzv. rentgenovém vidění.
- **Ztvárnění lidské figury:** setkáme se s formálním konceptem, s tělem geometrizovaným, avšak končetiny bývají správně umístěny, jednotlivé zpracování odkazuje ke stupni vývoje.
- **Způsob užití barvy:** se váže na skutečnost. Opuštěním barevného schématu odkazuje na emocionální vyzrálost.

Gang age / období party (9-12 let, kresebný realismus¹⁰⁷)

- **Charakteristika kresebných projevů:** je patrná větší uvědomělost vlastní kresby, dítě přemýšlí o detailu a atmosféře, ale bez chápání tónů a stínů. Události nejsou naturalisticky vykresleny, ale spíše charakterizovány.
- **Ztvárnění prostoru:** plocha je více využívaná, již se ztrácí umístění předmětů na dolní hranu papíru. Hloubku se snaží dítě vystihnout pomocí překrývání nebo dle velikosti objektů. Obloha se již dostává k horizontu.
- **Ztvárnění postavy:** postupně ustupuje přísné schéma, ustupuje pokřivení figury a přehánění proporcí. Setkáme se s profilem. Jednotlivé části si

¹⁰⁶ PIZÚROVÁ, L. *Arteterapie v primární pedagogice* [online]. Moravský Beroun, 2008/2009. [cit. 5. 1. 2014]. Dostupné z: <akademiealternativa.cz/files/Zaverecna_prace_Arteterapie_Ludmila_Pizurova...>. Absolventská práce.

¹⁰⁷ Tuto vývojovou fázi můžeme pokládat za hraniční období, neboť se překrývá s minulým a zároveň s následujícím obdobím pseudonaturalistickým.

ponechávají svůj význam i mimo kontext k celku. Figury jsou strnulejší. Žáci mají větší povědomí o detailu.

Tento věk je velmi dramatickým obdobím objevování. Ve výtvarné tvorbě dítě velmi rozlišuje pohlaví jednotlivých osob, a to zejména typem oblečení. V tomto věkovém období nacházíme posun z emocionálně fantazijní oblasti do vizuální zkušenosti.¹⁰⁸

- **Způsob užití barvy:** dítě ustupuje od schematického užívání barvy, větší vliv hraje subjektivní zkušenost a afektivní kritéria.

Pseudonaturalistické stadium (12-14 let, věk zdůvodňování)

- **Charakteristika kresebných projevů:** žák si je již vědom svých nedostatků ve výtvarném vyjadřování, ke svojí práci je mnohdy kritický. Kresby jsou mnohdy doprovázeny těsnopisnými notacemi. Správně výtvarně vyjádřit některé jevy zůstává problémem. Žáci v tomto stadiu využívají více detailů, ať se jedná například o vrásky, záhyby látky, atd., především zvýrazňují ty části, které považují za důležité.
- **Ztvárnění prostoru:** v tomto období je již patrné, k jakému výtvarnému typu žák inklinuje, zda k vizuálnímu či haptickému. Žáci by měli již mít podvědomí a prostorových vztazích, které by měli lépe a detailněji umět ztvárnit. Rozvinuté vizuální vnímání umožňuje řešit prostor pomocí iluze hloubky a správné perspektivy. Dítě kreslí jako pozorovatel události. Haptický typ prostor řeší zcela subjektivně, dítě naopak kreslí, jako kdyby bylo účastníkem události.¹⁰⁹
- **Ztvárnění lidské postavy:** Tělesné proporce by se měly již blížit skutečnosti. Žáci by si měli uvědomovat, kde se nachází klouby dané postavy a tak by měli být schopni již lépe naznačit pohyb. Figura může být ztvárněna jen zčásti, mimikou obličeje žáci utvářejí výraz obličeje. Na rozlišování pohlaví žáci při výtvarném vyjadřování kladou důraz.
- **Způsob užití barvy:** I zde jsou patrné rozdíly u žáků spíše haptických nebo vizuálních. Haptické typy budou pracovat s barvou více subjektivně, barvu

¹⁰⁸ LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company, 1987, s. 309.

¹⁰⁹ Výtvarným typů jsme věnovali pozornost v kapitole č. 3.4.

míchají i dle dané nálady a emocionálního rozpoložení. Vizuálové používají barvu dle dopadu světla a stínu, berou ohled na vzdálenost, atd.

Umění adolescentů (14-17 let, věk rozhodování)

- **Charakteristika kresebných projevů:** pokud se žáci ve výtvarném vyjadřování dál nerozvíjejí, tak se tvorba takto starých dětí podobá práci dvanáctiletých. Žáci již mají možnost pracovat se všemi výtvarnými materiály. Je důležité, aby si uvědomovali své schopnosti a dovednosti, k tomu by jim mělo dopomoci kultivované vedení ze strany poučeného pedagoga. V této době má již výtvarný projev osobitý ráz, jsou patrné individuální rozdíly ve výtvarném pojetí takto starých žáků.
- **Ztvárnění prostoru:** žáci by již měli pracovat s perspektivními zákonitostmi a se zachycením atmosféry a nálady daného prostoru. Opět je rozdíl v práci hapticky a vizuálně zaměřeného jedince.
- **Ztvárnění lidské postavy:** žáci jsou schopni zaznamenat reálné proporce, detaily na figurách a pohyb těchto figur by již neměl být loutkový. Užívání figur může být imaginativní, včetně užití humoru a satiry.
- **Způsob užití barvy:** užívání barvy odlišuje vztah k haptickému a vizuálnímu typu.

II. Praktická část

4 Cíl výzkumu

Cílem praktické části této práce je zmapování výtvarného vyjadřování vybraných dětí ve věku 11-16 let, tedy žáků především druhého stupně, v souvislosti s ontogenetickým modelem navrženým V. Lowenfeldem. Námi provedený výzkum by měl ověřit, zda tento model, především jeho poslední tři stadia, odpovídají tvorbě vybraných skupin pubescentů a raných adolescentů.

Výzkumný materiál budeme posuzovat zejména z hlediska ontogeneze dětského výtvarného projevu. Prostřednictvím porovnávání výtvarných prací žáků, které jsme rozčlenili dle věku do příslušných vývojových stadií,¹¹⁰ příznačných věkově pubescentům a raným adolescentům, budeme sledovat četnost jevů, které jsou typické pro jednotlivá stadia. Tím získáme informace o celkové úrovni výtvarného vyjadřování těchto žáků a o tom, zda výtvarný projev dnešních dospívajících jedinců odpovídá zákonitostem výtvarného vývoje dle V. Lowenfelda.

4.1 Výzkumná metoda

Metoda **analýzy spontánních produktů** představuje jednu z psychodiagnostických metod, která má výrazně klinický charakter, jako například rozhovor, pozorování či anamnéza. Prostřednictvím této metody lze zjišťovat diagnostická data zkoumaného subjektu, přičemž vycházíme z díla samotného tvůrce.¹¹¹ V našem případě se bude jednat zejména o výtvoří vzniklé na základě kresby, okrajově i malby.

Učitelé mohou prostřednictvím tohoto rozboru výsledků činnosti využít i jiných produktů, například písemných projevů, slohových prací nebo deníků či dopisů. Učitel může posuzovat i různé výrobky vzniklé při různých hrách v rámci vyučovacího procesu. Při interpretaci je zapotřebí určité zkušenosti, značné opatrnosti v interpretaci výtvoru a zasazení do celkového rozboru osobnosti.¹¹²

V psychologické diagnostice existuje celá řada testových metod týkající se dětské kresby. Tyto metody nebývají mnohdy časově náročné a jsou vhodné například při

¹¹⁰ Stadia: kresebného realismu, pseudonaturalistické a adolescentní tvorby.

¹¹¹ SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 47.

¹¹² TRPIŠOVSKÁ, D. a kol. *Psychologická diagnostika pro učitele*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1997, s. 28.

úvodním navozování kontaktu s klientem. Prostřednictvím těchto metod jsme schopni zjistit cenné informace o zkoumaném jedinci. Prostřednictvím kresby jsme schopni určit úroveň rozumových schopností, ale i úroveň senzomotorických dovedností, aktuální naladění a emoční stav prožívání či specifické vztahy a postoje jedince. Na základě této interpretace lze zjistit více o osobnosti zkoumaného dítěte, o jeho přáních, prožitcích, postojích aj.

Kresebné projevy se řadí k nejstarším projektivním psychodiagnostickým metodám. Při doplňování začatých kreseb (S–test, Warteggův test aj.) nebo při testu, kdy dítě „kreslí, co chce“, je využito volné kresby. K technikám, kde je vymezeno téma, se řadí například Kresba postavy (DAP) nebo Baltruschův test (FDT). Mezi další projektivní testy lze zařadit test Hvězd a vln, Kochův Test stromu nebo novější Corozeho Test tří stromů. Kresba rodiny či kresba tzv. začarované rodiny patří k nejoblíbenějším technikám.¹¹³

Metody, které jsme zde zmínili, mohou využívat pouze erudovaní odborníci a lze je aplikovat ve specializovaných a poradenských zařízeních. Pro náš výzkum si tedy stanovíme vlastní kritéria, dle kterých budeme hodnotit námi sebraný vzorek dětských výtvarných prací. Tato kritéria budou vycházet především z ontogeneze dětského výtvarného projevu, přičemž naším cílem bude najít společné rysy ve výtvarné tvorbě dospívajících žáků.

Tvorba vlastních kritérií se může zdát jako neadekvátní a možná odvážný počín, a to především z důvodu zkreslení informací a sebeprojekcí interpreta. Na druhou stranu výzkum, opírající se o promyšlená kritéria, zachovávající si jasnost a řád, přinese zajímavé postřehy a platný náhled na danou problematiku. Při vzniku posuzovacích kritérií a při samotné interpretaci výzkumného materiálu bylo naší snahou stát po celou dobu objektivně „nad věcí“, nenechat se ovlivnit osobním zaujetím a momentálním rozpoložením.

4.2 Výzkumné otázky

K cíli, který jsme si zvolili, se nabízí jednoznačná otázka, a to, zda odpovídá ontogenetický model výtvarného vyjadřování dle V. Lowenfelda i v současné době.

¹¹³ Existuje celá řada dalších projektivních technik a metod. Více o těchto metodách, např.: SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 1999, s. 271-316.

Abychom tuto otázku mohli zodpovědět objektivně a co možná nejpřesněji, rozhodli jsme se stanovit si tři hlavní výzkumné otázky týkající se vždy jednoho stadia příznačného dnešním pubescentům. Tyto hlavní otázky jsou doplněny o speciální podotázky, které se týkají stejné problematiky.

4.2.1 Hlavní výzkumná otázka číslo 1.

Odpovídá výtvarný projev vybraných dětí ve věku 11-12 let stadiu kresebného realismu popsanému V. Lowenfeldem?

Podotázky:

Začínají se objekty přesouvat ze spodní hrany papíru na vlastní základnu?

Objevuje se ve výtvarné tvorbě překrývání? (Například při práci s prostorem.)

Setkáme se již ve výtvarném vyjadřování s profilem?

Přetrvává schematické používání barev?

Setkáme se se správným stínováním?

Jsou ve výtvarných pracích patrné známky výtvarné krize?

4.2.2 Hlavní výzkumná otázka číslo 2.

Odpovídá výtvarný projev vybraných dětí ve věku 12-15 let stadiu pseudonaturalistickému popsanému V. Lowenfeldem?

Jsou u dětí patrné individuální rozdíly?

Přibývá více detailů?

Setkáme se správnými proporcemi u figur?

Jak je vyjádřen prostor? (Správnou perspektivou nebo subjektivně.)

Je již v torbě lépe vyjádřen či naznačen pohyb?

Jsou ve výtvarných pracích patrné známky výtvarné krize?

4.2.3 Hlavní výzkumná otázka číslo 3.

Odpovídá výtvarný projev vybraných dětí ve věku 14-16 let adolescentnímu stadiu popsánému V. Lowenfeldem?

Setkáme se se správnou perspektivou a stínováním?

Mají vyobrazené figury správné proporce?

Je z obrázků patrná atmosféra či nálada?

Jsou zde patrné známky osobitého výtvarného vyjadřování?

Je užívání barvy více osobité?

Jsou ve výtvarných pracích patrné známky výtvarné krize?

4.3 Výzkumný soubor a průběh výzkumu

Než jsme začali se samotným sběrem dat, bylo nutné si stanovit kritéria pro tento výzkum a jeho průběh. Cílovou skupinu již podle názvu práce tvoří pubescentní žáci, přesněji žáci navštěvující šestý až devátý ročník základní školy a několik žáků šestnáctiletých.

Výzkum byl realizován od poloviny měsíce září 2013 do konce ledna 2014. Jako výzkumný materiál nám posloužily výtvarné práce dětí základní školy, jež jsme obdrželi od vyučujícího výtvarné výchovy, který byl s námi ochoten spolupracovat a poskytnout nám výzkumný materiál po dobu jeho analýzy a zpracování. Výtvarné práce jsme obdrželi ze čtyř základních škol v Jihočeském kraji.

Jelikož jsme práci nezadávali žákům přímo my, stanovili jsme kritéria, která byla podrobně sdělena každému vyučujícímu výtvarné výchovy. Nejprve však následoval rozhovor s ředitelem dané školy, kterého jsme informovali o našem výzkumu a žádali jsme o svolení o provedení výzkumu na jeho škole. Každá námi oslovená základní škola souhlasila a ředitel dané školy nás ve všech případech odkázal na určitého vyučujícího výtvarné výchovy.

S vyučujícím jsme vedli rozhovor o realizovaném výzkumu. Následovalo sdělení přesných kritérií, požadavků a instrukcí na výtvarnou činnost tak, aby výtvarná práce byla vhodná k analýze. Požadavky jsou shrnuty v těchto bodech:

- Žáci se mají pokusit výtvarně ztvárnit nějaké dobrodružství.¹¹⁴ (Co jsem zažil se svým kamarádem? Co se mi přihodilo na dovolené či výletě?)
- Formát A4, nejlépe A3 (u starších dětí).
- Zpracování pastelkami.¹¹⁵
- Na zadní straně musí být uveden věk, ale i třída a pohlaví dítěte.
- Jednou větou se mohou žáci pokusit nazvat svůj výtvar nebo stručně popsat, co obrázek vyobrazuje.
- Čas vymezený na práci byl maximálně dvě vyučovací hodiny (2×45 min).

S vyučujícím výtvarné výchovy na dané základní škole jsme si vždy vyměnili kontakty a zhruba po třech až čtyřech týdnech jsme obdrželi zprávu, zda jsou již s prací žáci hotovi. V několika případech jsme vyzvedávali artefakty zhruba po dvou měsících, neboť žáci během výtvarné výchovy připravovali například školní výstavu nebo vytvářeli práce pro výtvarné soutěže. Ne z každé školy jsme obdrželi obrázky od šesté po devátou třídu. Vždy jsme se domlouvali s vyučujícím, v jaké třídě je ochoten práci zadat. Ve dvou základních školách jsme obdrželi artefakty od všech ročníků a na víceletém gymnáziu jsme získali vzorek 20 obrázků od šestnáctiletých probandů.

Celkem jsme obdrželi 310 artefaktů od žáků námi oslovených škol. Padesát šest obrázků nesplňovalo námi popsané požadavky, a byly tudíž vyřazeny. Ve většině případů jsme se setkali s absencí věku či třídy, tudíž jsme obrázek nemohli přesně zařadit do příslušného stádia. V tabulce č. 2 jsou uvedené počty žáků v jednotlivých třídách. Celkem jsme tedy analyzovali 254 obrázků.

¹¹⁴ Zadáním tohoto tématu jsme očekávali, že by se v kresbách mohla objevit jak postava, tak náznak například pohybu. Jedná se o téma na jednu stranu vymezené, na druhou stranu mají žáci prostor pro vlastní představy a pojetí. Domnívali jsme se, že by nebylo vhodné zadat práci typu: „Nakresli postavu, jak běží po louce.“ Období dospívání je spojováno s výtvarnou krizí a přesně stanoveným tématem bychom žákům, kteří jsou nejistí ve vyjadřování, nemají sebedůvěru ve své schopnosti, nedali možnost se alespoň pokusit výtvarně vyjádřit. Takto mají větší prostor téma výtvarně zpracovat nebo se o to alespoň pokusit.

¹¹⁵ S několika vyučujícími jsme se domluvili, že žáci práci zpracují prostřednictvím temperových či akvarelových barev.

třída	věk	dívky	chlapci	celkový počet
6	11	21	28	49
	12	23	28	51
7	12	18	16	34
	13	7	7	14
8	13	14	6	20
	14	6	14	20
9	14	8	3	11
	15	12	23	35
	16	10	10	20

Tabulka č. 2

V následující tabulce (tabulka č. 3) jsme rozdělili celkový počet žáků do příslušných stadií s tím, aby se v každém stadiu objevily artefakty od žáků příslušného věku.¹¹⁶ Například ve stádiu kresebného realismu jsou zařazené práce od žáků dvanáctiletých, ale i v následujícím pseudonaturalistickém stadiu se vyskytují práce takto starých žáků. Tím bychom měli dojít k objektivním závěrům vykazujícím komplexní informace o jednotlivých stádiích. Zároveň získáme informace o výtvarném vyjadřování u pubescentního vzorku probandů.

období	třída	věk	dívky	chlapci	třída/počet	celkový počet
kresebný realismus	6	11, 12	44	56	100	100
pseudonaturalistické	7	12, 13	25	23	48	88
	8	13, 14	20	20	40	
adolescentní	9	14, 15	20	26	46	66
	SŠ	16	10	10	20	

Tabulka č. 3

¹¹⁶ Ačkoliv není počet v jednotlivých stádiích vyrovnaný, domníváme se však, že množství materiálu je dostatečné k tomu, aby přineslo nezkreslené informace o daném období.

4.4 Kritéria pro hodnocení

V kritériích popsaných níže vycházíme z poznatků, které jsme zpracovávali v teoretické části, jedná se především o tři poslední vývojová stadia popsaná V. Lowenfeldem, příznačná právě pro naši cílovou skupinu žáků.

Tak jak popisuje výtvarný projev žáků V. Lowenfeld, rozhodli jsme se v každém stadiu zvlášť zaměřit na tyto aspekty:

- ztvárnění objektů a prostoru,
- lidská postava,
- užívání barvy,
- celková charakteristika kresebných projevů.¹¹⁷

Tyto základní kategorie jsme rozčlenili na dílčí okruhy, týkající se konkrétních sledovaných jevů daného stadia. Tato kritéria a sledované jevy jsme pro přehlednost doplnili do tabulek, z kterých budeme vycházet po celou dobu výzkumu.

V části, kde se budeme zabývat celkovou charakteristikou kresebných projevů, jsme zahrnuli též možnost: osobitý projev a jevy naznačující krizi výtvarného vyjadřování. Do složky osobitého projevu budou patřit práce, které budou obsahovat několik jevů níže popsaných:

- jistota tahů,
- práce s hmotou, prostorem, stínování,
- odlehčenost,
- ucelenost,
- zajímavé pojetí tématu,
- a jiné.¹¹⁸

Do složky jevů týkajících se krize budou patřit takové výtvarné práce, které budou obsahovat několik jevů níže popsaných:

- ustrnutí na předešlých stádiích (regresivní vývoj),¹¹⁹

¹¹⁷ V této kategorii se budeme zabývat taktéž projevy příznačnými pro výtvarnou krizi.

¹¹⁸ Ve výtvarných pracích, které byly předmětem našeho zkoumání, se objevilo několik takových, které vykazovaly jistou výtvarnou zručnost a tzv. „byly na vyšší úrovni“ oproti většině ostatních věkově shodných prací. Takové práce jsou zařazeny do této kategorie.

¹¹⁹ Jsou tím myšleny takové práce, kde například patnáctiletý žák tvoří na úrovni kresebného realismu. V jeho práci jsme se setkali s několika příznačnými jevy stádia předešlého, například umístění objektů na dolní hranu papíru, loutkovitost, transparentnost, absence pohybu, prostoru atd.

- značná nedokončenost práce,¹²⁰
- špatně zvládnuté zadání aj.

KRESEBNÝ REALISMUS

<p>Ztvárnění objektů a prostoru</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vlastní základna - umístění na dolní hranu papíru (*)¹²¹ - pásová perspektiva - překrývání - prvky perspektivy - jevy týkající se předešlého období
<p>Lidská postava</p>	<ul style="list-style-type: none"> - en face - profil, popř. smíšený profil - spojení předešlých dvou možností - detailnost - strnulost, schematičnost figur - geometrizace (*) - snaha o zachycení pohybu
<p>Užívání barvy</p>	<ul style="list-style-type: none"> - schematické užívání barev - subjektivní užívání barev
<p>Celková charakteristika kresebných projevů</p>	<ul style="list-style-type: none"> - absence správného stínování - schematičnost - jevy týkající se krize - osobitý projev

Tabulka č. 4

¹²⁰ Formát takového žáka je téměř prázdný. (Problém s uchopením výtvarného úkolu, bezradnost.)

¹²¹(*) takto jsou označeny jevy patřící do stadia schematického (vývojově mladšího).

PSEUDONATURALISTIKÉ STADIUM

<p>Ztvárnění objektů a prostoru</p>	<ul style="list-style-type: none"> - snaha o správnou perspektivu¹²² - subjektivní ztvárnění prostoru¹²³ - překrývání - jevy z předešlých stádií (sklápění do půdorysu, transparentnost,...)
<p>Lidská postava</p>	<ul style="list-style-type: none"> - en face - profil, popř. smíšený profil - spojení předešlých dvou možností - pohyb - správné tělesné proporce - mimika obličeje, výraz - odlišení pohlaví - karikaturnost - jevy z předešlých stádií (strnulost figur, loutkový pohyb, geometrizované tělo,...)
<p>Užívání barvy</p>	<ul style="list-style-type: none"> - schematické užívání barev - subjektivní užívání barev
<p>Celková charakteristika kresebných projevů</p>	<ul style="list-style-type: none"> - správné stínování - jevy týkající se krize - osobitý projev

Tabulka č. 5

¹²² Tyto tendence jsou typické spíše pro vizuálně zaměřené typy. V této diplomové práci však nemáme prostor zabývat se rozdělením žáků na jednotlivé typy.

¹²³ Subjektivní ztvárnění prostoru je typické zejména pro haptické typy.

ADOLESCENTNÍ TVORBA

<p>Ztvárnění objektů a prostoru</p>	<ul style="list-style-type: none"> - snaha o správnou perspektivu - subjektivní ztvárnění prostoru - zachycení atmosféry či nálady - jevy z předešlých stadií
<p>Lidská postava</p>	<ul style="list-style-type: none"> - správné proporce - zachycení pohybu postav - detailnost - karikatury - profil, popř. smíšený profil - patrná mimika obličeje, výraz - karikaturnost - jevy z předešlých stadií (strnulost figur, loutkový pohyb, schematičnost, geometrizované tělo,...)
<p>Užívání barvy</p>	<ul style="list-style-type: none"> - schematické užívání barev - subjektivní užívání barev
<p>Celková charakteristika kresebných projevů</p>	<ul style="list-style-type: none"> - popisnost - jevy týkající se krize - osobitý projev

Tabulka č. 6

4.5 Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole a následujících podkapitolách budeme prezentovat výsledky získané výzkumným šetřením, jež se opírá o námi zvolená kritéria.

4.5.1 Kresebný realismus

Z tabulky č. 1 víme, že v kresebném realismu budeme analyzovat práce 44 dívek a 56 chlapců (11-12 let) dle zvolených kritérií. Pro přehlednost nám poslouží tabulky, které budou součástí textu.¹²⁴

ZTVÁRNĚNÍ OBJEKTŮ A PROSTORU

ZTVÁRNĚNÍ PROSTORU	dívky (44)	%	chlapci (56)	%	celkem (100)	%
vlastní základna	22	50,0	27	48,2	49	49,0
dolní hrana papíru	1	2,3	5	8,9	6	6,0
pásová perspektiva	9	20,5	7	12,5	16	16,0
překrývání	9	20,5	5	8,9	14	14,0
objekty volně po ploše	4	9,1	10	17,9	14	14,0
prvky perspektivního zobr.	8	18,2	6	10,7	14	14,0
sklápění do půdorysu	1	2,3	2	3,6	3	3,0
R-princip	1	2,3	3	5,4	4	4,0
vztahy mezi figurami	20	45,5	25	44,6	45	45,0

Tabulka č. 7

Vlastní základna, dolní hrana papíru

Nejčastěji žáci obou pohlaví umísťovali objekty na vlastní základnu (např. obr. č. 1, 2), v průměru se jedná o 49 %¹²⁵. Umístění objektů na dolní hranu papíru (např. obr. č. 4, 5) je již ojedinělé. Takto objekty umístila pouze 1 dívka (2,3 %) a 5 chlapců (8,9 %). Dítě vyobrazuje objekty stojící na zemi do pásu od základny až po čáru, která naznačuje tzv. intelektuální horizont - nebe, nejedná se však ve většině případů o skutečný horizont. Žáci využívají již celou plochu nebo její větší část.

¹²⁴ Vždy nebude platit, že 100 obrázků = 100 %. Například u postavy budeme pracovat s číslem nižším, neboť figura není vyobrazena ve všech zkoumaných pracích.

¹²⁵ 22 dívek a 27 chlapců.

Překrývání, velikost objektů

Hloubku lze vytvořit pomocí překrývání nebo prostřednictvím velikostí objektů. Ve vybraných obrázcích jsme shledali náznak překrývání, a to dvou osob, pouze u 1 dívky, ale překrývání objektů, kdy se například dítě schovává za strom nebo stojí za domem, se vyskytlo ve 13 pracích (např. obr. č. 2 a 6). Překrývání se vyskytuje v práci takto starých žáků v průměru ve 14 %.

Různým velikostem objektů (při práci s prostorem) se žáci mezi 11-12 lety ve většině případů moc nezabývali. Pouze 2 dívky a 1 chlapec vytvořili prostor pomocí různé velikosti figur, kdy v popředí umístili postavu či objekty největší, ve středním pásu se nacházely objekty o poznání menší.

Pásová perspektiva

Pásovou perspektivu (např. obr. č. 8 a 9), tedy umístění objektů do pásů nad sebou, by měli žáci využívat již méně. My jsme pásovou perspektivu zaznamenali na 9 obrázcích dívek a 7 obrázcích chlapců, jedná se v průměru o 16 %.

Objekty bez základny

Deset chlapců (17,9 %) a 4 dívky (9 %) rozmístili objekty volně po celé ploše, neřešili velikosti těchto objektů, ani nebyl nijak naznačen prostor. V téměř polovině těchto obrázků byly shledány jevy, které odkazovaly na opožděný výtvarný vývoj (např. obr. č. 13 a 14).

Náznaky perspektivního vyobrazení

Ve 12 kresbách a ve 2 malbách¹²⁶ jsme zaznamenali jevy nebo prvky naznačující správnou perspektivu. Jednalo se například o správně perspektivně ztvárněnou lavičku nebo dům s otevřeným oknem, u chlapců to poté byla perspektivně ubíhající fotbalová branka nebo celý sportovní stadion.¹²⁷ Jedná se například o obrázky č. 10, 11, 12.¹²⁸

¹²⁶ Celkem se jednalo o 8 dívčích obrázků (18,2 %) a 6 chlapeckých (10,7 %).

¹²⁷ Proporce ani perspektivní zkratka těchto objektů nebyla vždy zcela správná, jedná se však o pozitivní zjištění ve výtvarném vyjadřování takto starých žáků.

¹²⁸ Zajímavě perspektivně řešený prostor je na obrázku č. 22.

Jevy týkající se předešlého nebo předešlých období¹²⁹

Ve zkoumaném souboru jsme u 1 dívky a 2 chlapců vysledovali sklápění do půdorysu (obr. č. 20, 30). U tří chlapců a 1 dívky se objevil též R-princip.¹³⁰ (např. obr. 19).

Na některých artefaktech bylo shledáno několik zkoumaných prvků, týkajících se utváření prostoru a objektů, najednou. Tudíž se běžně stalo, že jsme obrázek zařadili s tím, že jsou objekty umístěny na vlastní základně a zároveň je část plochy z ptačí perspektivy. V jednom případě bylo užito současně pásové a ptačí perspektivy. Dětem takto starým nedělá problém zobrazovat objekty z různého úhlu pohledu, jedná se o běžný jev.

Vztahy mezi figurami

V tomto období se začínají objevovat již užší vztahy mezi figurami. Vzájemné vztahy mezi objekty jsme řešili na těch obrázcích, kde se vyskytovaly 2 a více figur nebo například postava a zvíře (pes, kůň atd.) Ve 20 obrázcích u dívek (44,5 %) a ve 25 u chlapců (44,6 %) byl zřejmý kontakt mezi hlavními aktéry (např. obr. č. 15 a 18). Z artefaktů byl patrný například kontakt hráčů při nějaké hře, při fotbalovém zápase nebo například při společném lyžování několika dívek, kdy se na sebe postavy otáčejí atd. Na 9 kresbách dívek a na 18 kresbách chlapců nebyly patrné žádné známky kontaktu mezi postavami.¹³¹

LIDSKÁ POSTAVA

V části, kde jsme se zabývali hlouběji figurou a jejím ztvárněním, jsme podrobně srovnávali 43 obrázků dívek a 49 obrázků chlapců. Ve zbylých artefaktech se nevyskytla žádná figura.

¹²⁹ Zejména období schematického (7-9 let).

¹³⁰ R-princip neboli pravidlo pravého úhlu. Dítě výrazně rozlišuje směrovost. Typické pro mladší kreslíře.

¹³¹ Každá figura dělá zdánlivě něco jiného nebo jen strnule stojí a dívá se před sebe.

LIDSKÁ FIGURA	dívky (43)	%	chlapci (49)	%	celkem (92)	%
en face	18	41,9	33	67,3	51	55,4
profil, poloprofil	17	39,5	12	24,5	29	31,5
detailnost	18	41,9	16	32,7	34	37,0
strnulost	21	48,8	38	77,6	59	64,1
geometrize	0	0,0	3	6,1	3	3,3
pohyb	11	25,6	5	10,2	16	17,4

Tabulka č. 8

Profil, poloprofil, en face

V tomto věkovém období by se mělo objevovat již profilové zobrazení. Profil (např. obr. č. 15) nebo poloprofil (např. obr. 21) se objevil v 17 obrázcích dívek (39,5 %) a ve 12 obrázcích chlapců (24,5 %). Ale přesto en face zůstává nejčastějším vyobrazením. Zobrazení obličeje „zepředu“ se objevilo v 51 obrázcích obou pohlaví (55,4 %).¹³² Profilové vyobrazení a en face se zároveň nacházelo u 10 obrázků obou pohlaví.¹³³

Sice v tabulce nemáme kategorii vyobrazení postavy „zezadu“, na 9 obrázcích obou pohlaví jsme toto vyobrazení shledali. Tyto postavy v 5 případech byly situovány do prvního plánu a sledovaly dění v pozadí (např. obr. 16).

Detailnost postav

Výtvarná tvorba v kresebném realismu by měla obsahovat již více detailů, a to nejen na figurách. V 18 obrázcích dívek (41,9 %) a v 16 obrázcích chlapců (32,7 %) jsme zaznamenali detailnější vyobrazení, a to především u oblečení těchto figur (např. obr. č. 16). Ve 3 případech byla i detailně prokreslena obličejová část, byl naznačen výraz obličeje, nechyběly nazdobené vlasy ani korále na krku. Právě detaily na oblečení, ale i například délka vlasů odlišují od sebe jednotlivá pohlaví vyobrazených figur.

Strnulost, schematičnost

U žáků tvořících v kresebném realismu je typická jistá strnulost figur. V našem šetření jsme takto vyobrazené figury též zaznamenali v 21 případech u dívek (48,8 %) a

¹³² 18 obrázků dívek a 33 obrázků chlapců.

¹³³ Na jednom obrázku bylo několik postav jak z profilu, tak en face.

v 38 případech u chlapců (77,6 %). Zároveň jsme zjistili, že více než 60 % těchto obrázků vykazuje známky schematičnosti. Jedná se například o několik postav zcela totožných, jež stojí vedle sebe, nebo alespoň o jejich nějaké shodně vyobrazené části (např. obr. č. 1, 5, 7, 8).

Geometrizační těla

Geometrizační těla (např. obr. 31, 19), která je typická pro děti věkově mladší, se v našem výzkumném souboru neobjevila u žádné dívky. U 3 chlapců jsme shledali tělo poskládané z válců, avšak tyto obrázky patřily do takových prací, kde celková úroveň výtvarné tvorby odpovídala věkově mladšímu dítěti. Na figuře byla patrná absence důležitých částí těla atd. Více o tom v odstavci zabývající se krizí.

Pohyb

Pohyb u dětí mezi 11-12 lety je mnohdy nazýván jako loutkový, žáci si zatím neví rady, jak přesně vyjádřit nebo zaznamenat pohyb na papír (např. obr. č. 18, 22). Oceňujeme snahu, že se žáci alespoň pohyb snaží ve svých obrázcích „nějak“ ztvárnit. Ve větší míře jsme vysledovali náznaky pohybu v obrázcích 11 dívek a pouze 5 chlapců (v průměru obou pohlaví 17,4 %), jednalo se ve většině o loutkový pohyb. Nejlépe byl zachycen pohyb na obr. č. 23, 24.

UŽITÍ BARVY

Co se týče práce s barvou, neshledali jsme významné rozdíly mezi tvorbou dívek a chlapců. Žáci se nebojí tvořit barevně, používají výrazné barvy. I přesto, že stále přetrvává jisté schematizované užívání barev, je zřejmá určitá subjektivní zkušenost dospívajícího kreslíře.

CELKOVÁ CHARAKTERISTIKA KRESEBNÝCH PROJEVŮ

Stínování

Absence správného stínování. Tak jsme nazvali jeden jev, který se týká výtvarného projevu žáků nacházejících se v kresebném realismu. I v našem výzkumu

tento jev můžeme potvrdit. Žáci neřeší stínování, pomocí stínování nevytváří hloubku, jen na několika málo obrázcích jsme shledali náznaky správného stínování, například při stínování louky nebo nebe (např. obr. č. 26, 27).

Detaily

Přibývání detailů jsme řešili již na vyobrazených figurách. Detaily přibývají ale i jinde. Jedná se nejen o pojetí domů a jejich částí, ale detailnost je i v celkovém dotvoření obrázků (rostlinstvo, krajina atd., např. obr. č. 6, 16, 24, 25).

Krise a výtvarné práce žáků

Šest prací dívek bylo nedokončeno, plocha formátu byla z větší části prázdná. Dívky si práci nedokázaly rozvrhnout a ani nám jejich obrázek nic nesdělil. V 5 obrázcích plochu tvořila pouze tužkou načrtnutá postava, která sice oplývala poměrně dobře zvládnutými proporcemi, byla patrná snaha zaznamenat nejmenší detaily, ale nic víc.¹³⁴

Pět z 10 maleb a 4 kresby jsme u chlapců vyhodnotili jako obrázky s projevy krize (např. obr. 29, 30). Všechny tyto malby vykazovaly nedokončenost, roztržitost, tvorba připomínala práci věkově mladšího dítěte.

U dalších 6 kreseb byla patrná schematičnost ve vyjadřování, nedokončenost, špatně zvládnutá postava (např. obr. 13, 19, 31, 28), v několika případech dokonce geometrizace těla. Je zřejmé, že si žáci neuměli poradit se zadáním. Pokud se žáci prezentují takovými výtvarnými pracemi opakovaně, je zřejmé, že se nachází ve výtvarné krizi.

Osobitý projev

Čtyři obrázky dívek a 2 obrázky chlapců bychom mohli zařadit do kategorie osobitý projev. Všech 6 prací bylo dokončených, byla zřejmá jistota tahů, náznaky pohybu, postavy ztvárněné z profilu, nechyběl ani kontakt a vztah mezi objekty (např. obr. č. 24, 27). Obrázky mají svoji atmosféru. Zajímavě kompozičně pojatý je i obr. č. 26.

¹³⁴ Pokud by žáci měli za úkol nakreslit pouze postavu, a to jen lehce tužkou, poté by dívka úkol pojala správně.

4.5.2 Pseudonaturalistické období

V této části se budeme zabývat výtvarnou tvorbou žáků 7. a 8. třídy. Jedná se celkem o 88 obrázků, z toho 45 dívčích a 43 chlapeckých (viz tabulka č. 2). Jelikož v tomto věkovém údobí by měly být patrné individuální rozdíly ve výtvarné produkci takto starých žáků, budeme analyzovat některé jevy zvlášť dle jednotlivých tříd a pohlaví.

ZTVÁRNĚNÍ OBJEKTŮ A PROSTORU

LIDSKÁ FIGURA	7.r. D (25)	%	8.r. D (20)	%	D celkem (45)	%	7.r. CH (23)	%	8.r. CH (20)	%	CH celkem (43)	%	D, CH (88)	%
správná perspektiva	8	32	7	35	15	33,3	3	13	4	20	7	16,3	25,0	
subjektivně řešený prostoj	6	24	9	45	15	33,3	2	8,7	6	30	8	18,6	26,1	
překrývání	3	12	4	20	7	15,6	2	8,7	3	15	5	11,6	13,6	
jevy z předešlých stadií		0	0	0	0	0	2	8,7	1	5	3	6,98	3,4	

Tabulka č. 9

Snaha o správnou perspektivu, iluze hloubky

Dívky ze 7. ročníku se o správnou perspektivu snažili ve 32 %. Ve 4 případech byla na obrázku vyobrazena perspektivně ubíhající lavička či střechy domů nebo například skokanské můstky (např. obr. č. 29).

Nejlépe vyjádřily prostor 4 dívky, které námět zpracovávaly prostřednictvím malby. Prostor je řešen pomocí střídání světlých a tmavých barev a jejich různých odstínů (např. obr. 33, 34). Tím dívky docílily určité iluze hloubky, což se nedá říci o zbytku obrázků (17). V těchto obrázcích dívky prostor neřešily de facto vůbec. Pět obrázků si bylo velmi podobných, na vlastní základně nebo jen volně v prostoru byla nakreslena neukotvená postava či postavy bez významnějšího vztahu, a to především z en face. V několika případech se nám dívky snažily skrz obrázek něco sdělit, například jak se koupají v akvaparku či jedou na koni nebo pouští draky, ale opět s absencí prostoru či hloubky tohoto vyobrazení (obr. 35, 36).

V osmé třídě jsou nejlépe řešené práce 4 čtrnáctiletých dívek. V jejich obrázcích prostor vytváří ubíhající perspektiva a správné stínování. V těchto artefaktech je patrná hloubka například i tím, že v popředí jsou figury největší a v pozadí menší (např. obr. č.38). Další 3 obrázky vykazují perspektivní vyobrazení v některé části obrázku, tak jako tomu je u dívek ze sedmého ročníku. Celkem se jedná o 35 %.

Čtyři obrázky působí prostorově věrohodně díky správnému stínování a vnímání světla a stínu (obr. 7, 38, 39).

Třináctileté dívky z osmého ročníku neřeší prostor ani iluzi hloubky. Tak tomu je také v ročníku sedmém, kdy pochází většina prací bez perspektivního nebo subjektivně pojatého prostoru od dívek ve věku třinácti let.

Dívky v pseudonaturalistickém stadiu řeší správnou perspektivu v průměru ve 33,3 %.

Chlapci ze sedmého a osmého ročníku se zabývají perspektivním vyobrazením celkem v 7 obrázcích (např. obr. č. 40). V průměru se jedná o 16,3 %. Ve 3 obrázcích je patrný pohled z ptačí perspektivy a 3 chlapci vyobrazili objekty z pásové perspektivy (např. obr. 41). Ostatní obrázky nelze z perspektivního hlediska hodnotit, neboť jsme v nich nenalezli prvky, o kterých lze pojednávat v rámci perspektivního vyobrazení prostoru a objektů.

Subjektivní ztvárnění prostoru

Z výše popsaného je patrné, že se žáci a zejména chlapci v pseudonaturalistickém období perspektivním vyobrazením a iluzí hloubky příliš nezabývají. Co se týče subjektivně ztvárněného prostoru, sem jsme zařadili ty práce, které jsou ve větší míře dokončené, zejména se jedná o malby a o práce, kde je užito stínování nebo různých odstínů barev. O většině těchto prací jsme pojednávali již v části o perspektivě.

Celkem se jedná o 15 obrázků dívek (33,3 %) a pouze o 8 obrázků chlapců (18,6 %), přičemž pouze 6 obrázků z osmé třídy bylo téměř dokončených, barevně kompaktních, včetně stínování nebo náznaku pohybu. Jelikož chlapecké pohlaví ve většině prostor neřeší, tudíž ani ne iluzi hloubky, tyto obrázky jsme do této kategorie zařadili díky prvkům a jevům, jež ostatní práce postrádají (např. obr. 42, 43).

Překrývání

Pouze u 5 obrázků u chlapců (11,6 %) a 7 obrázků u dívek (15,6 %) jsme shledali překrývání objektů, ne však figur. Jednalo se například o postavu stojící před stromem nebo za plotem (např. obr. 42).

Jevy z předešlých stadií

Již jsme se zmínili o pásové perspektivě, typické pro věkově mladší žáky, a to ve 3 artefaktech chlapců. Další typické jevy týkající se práce s prostorem jako například sklápění do půdorysu či transparentnost¹³⁵ jsme neobjevili.

LIDSKÁ POSTAVA

V této části se budeme věnovat obrázkům, kde je vyobrazena figura. Jedná se celkem o 24 obrázků dívek a 30 obrázků chlapců.

LIDSKÁ FIGURA	D 7.r.	D 8.r.	D celkem (24)	%	CH 7.r.	CH 8.r.	CH celkem (30)	%	D,CH celkem (54)	%
en face	6	9	15	62,5	8	12	20	66,7	35	64,8
profil, poloprofil	2	2	4	16,7	3	3	6	20,0	10	18,5
profil, en face	1	0	1	4,2	2	1	3	10,0	4	7,4
správné proporce	3	7	10	41,7	4	5	9	30,0	19	35,2
pohyb	2	3	5	20,8	4	5	9	30,0	14	25,9
mimika, výraz	3	4	7	29,2	3	3	6	20,0	13	24,1
jevy z předešlých stadií	1	2	3	12,5	6	5	11	36,7	14	25,9

Tabulka č. 10

¹³⁵ Příznačné pro věkově mladší žáky.

Profil, poloprofil, en face

Nejčastější zobrazení u obou pohlaví je en face (např. obr. 41). En face vyobrazení se týká 15 obrázků dívek (62,5 %) a 20 obrázků chlapců (66,7 %). Profil nebo poloprofil (obr. 41, 42) užily celkem 2 dívky z každé třídy (celkem 16,7 %) a 6 chlapců (20 %). Současně profil a en face se objevil pouze u 1 dívky a 3 obrázků chlapců (v průměru u obou pohlaví 7,4 %).¹³⁶

Je to dáno zejména tím, že dospívající se nezabývali tolik jako v předešlém stadiu vyobrazením nějaké události nebo například příběhu, kde je nutná interakce několika postav. Z obrázků není mnohdy zřejmé, co vůbec žáci chtěli svým provedením vyjádřit.

Na jednotlivých figurách, jejich proporcích, detailech a celkovém ztvárnění není v mnoha případech patrný žádný vývojový a výtvarný posun (např. obr. 46, 47, 48).

Setkali jsme se také s figurami tzv. „zezadu“. Výraz obličeje není zřejmý a pohlaví figur jde určit dle délky vlasů. Takto se objevily figury u 8 chlapců a 7 dívek (v průměru 27,8 %).

Celkem v 9 případech (16,7 %) jsme nebyli schopni určit, o jaký se jedná pohled a jaké pohlaví žáci kreslili. Opět je zde patrný problém se samotným ztvárněním figury (obr. 48).

Správné tělesné proporce

Správné proporce jsme shledali v 9 obrázcích chlapců (30 %) a v 10 obrázcích dívek (41,7 %). Jednotlivé figury byly mnohdy příliš malé, že byl problém se zařazením obrázku. Správná proporcnost byla především tam, kde se žáci primárně zaměřili pouze na figuru a neřešili například pozadí nebo nějaký příběh oné postavy (např. obr. 49).

Pohyb

Předpokládali jsme, že s přibývajícím věkem bude již pohyb lépe vyjádřen a nebude se jednat o pohyb tzv. loutkový. Bohužel žáci v pseudonaturalistickém období se velmi zřídka snažili vyjádřit pohyb postav, a když už tak učinili, jednalo se především o pohyb loutkový (obr. 50). Dívky naznačily pohyb v 5 obrázcích (20,8 %), ve 3 případech se jednalo o pohyb loutkový. Chlapci naznačili pohyb celkem v 9

¹³⁶ Na jednom artefaktu bylo vyobrazeno vícero figur s různými pohledy.

obrázcích (30 %). V šesti případech se jednalo o loutkový pohyb a pouze tři chlapci dokázali u figury pohyb výtvarně naznačit. Například obr. č. 42, 43.

Mimika obličeje, výraz, odlišení pohlaví

Sedm dívek a 6 chlapců (v průměru u obou pohlaví 24,1 %) se zabývalo detailem obličeje, znázornili výraz a náladu kreslené figury (např. obr. 38, 43, 44). Jedná se o velmi malé číslo v porovnání s celkem.

Předpokládali jsme, že figury starších jedinců budou nejen proporčně, ale i výrazově lépe prokreslené. Bohužel jsme shledali, že žákům dělalo mnohdy problém odlišit postavy i dle pohlaví. V mnoha případech bychom nevěděli, zda se jedná o mužskou či dívčí postavu (např. obr. č. 46, 47, 48, 51, 53), v zařazování nám pomohlo rozdělení všech zkoumaných artefaktů dle pohlaví. Chlapecká populace většinou ztvárňovala postavy mužské a naopak. Ani detailů a znázornění typicky ženských a mužských znaků na figurách nepřibýlo oproti žákům věkově mladším. Naopak můžeme konstatovat, že figury v mnoha případech vypadají, jakoby je výtvarně vypodobili věkově mladší jedinci (např. obr. 48, 51, 53).

Karikaturnost

S přibývajícím věkem by jedinci mohli využít satirického vyobrazení figur anebo pojmout část figury jako tzv. karikaturu, kdy kreslí zjednodušeně a záměrně zvýrazní například určitou část obličeje, přičemž na ni vtipně upozorní. Pubescenti mnohdy zvýrazňují i sexuální znaky dané figury. V našem výzkumném souboru se záměrně vyobrazená karikatura neobjevila. Musíme konstatovat, že mnoho figur však jako karikatura vypadá, bohužel se jedná o objekty, jež jsou výtvarně nedokonalé, nepropracované a odpovídají věkově mladšímu dítěti (např. obr. 54). Avšak 4 obrázky patnáctiletých žáků, které jsme analyzovali až ve stadiu adolescentní tvorby, obsahují karikaturní vyobrazení figur. Tyto práce lze zařadit do této kategorie, neboť se jedná o žáky ve věku 15 let. My víme, že tato stadia se věkově překrývají, tudíž musíme na věkovou hranici nahlížet i tímto způsobem.

Jevy z předešlých stadií

Pokud se budeme zabývat konkrétními jevy příznačnými věkově mladším dětem, musíme uvést výskyt geometrizovaného těla u 3 žáků (obr. 53). Tyto obrázky svědčí o krizi výtvarného vyjadřování. Ve 3 případech jsme se setkali s R-principem (obr. 48).

O loutkovém pohybu jsme se již zmiňovali. V tomto období by pohyb neměl působit již loutkově, bohužel jsme se s takovým pohybem setkali celkem v 9 obrázcích u obou pohlaví. Celkem jsme tedy označili 14 obrázků obou pohlaví (25,9 %) obsahujících jmenované jevy předešlých stadií.

Ve velké míře postavy působily strnule a zároveň schematicky. Předpokládali jsme, že naopak s přibývajícím věkem budou postavy zpracovány více osobitě a budou výtvarně prokreslenější. Pouze 5 postav z 30 chlapeckých figur nebyly křečovitě a strnulé. To se nedá říci o zbytku výzkumného vzorku. U dívek jsme se dostaly celkem na 9 obrázků (37,5 %), které hodnotíme kladně, postava je poměrně zvládnutá, není schematická ani strnulá (obr. 37, 38). Téměř 60 % postav je naopak nezvládnutých, nedokončených a většinou proporčně nedokonalých (obr. 46, 48, 58). Větší polovina postav je ve srovnání s formátem velikostně malá. Žáci mají s vyobrazením figur značné potíže.

UŽÍVÁNÍ BARVY

Za pozitivní zjištění považujeme fakt, že se žáci nebojí pracovat s barvami jako takovými. V tomto věkovém údobí jsme se setkali s nejvíce žáky využívajícími techniku malby vodovými či akrylovými barvami, celkem se jedná o 14 maleb. Také 8 jedinců využilo suchého pastelu. Oproti kresebnému realismu, kdy jsme malby vyhodnotily jako velmi nezdařilé, v tomto případě patří naopak k nejzdařilejším pracím ze zkoumaného materiálu pseudonaturalistického stadia.

Z mnohých prací je cítit atmosféra a barvy jsou míchaný subjektivně (např. obr. č. 59, 60, 61). Z celkového počtu 22 žáků, kteří se vyjadřovali malbou¹³⁷, je v 10 případech (45,5 %) užito subjektivně namíchaných barev.

Kresbou pouze tužkou nebo pastelem se vyjádřilo celkem 15 jedinců, zde nelze hovořit o subjektivním užívání barev. Co se však týče kresby samotné, na 8 obrázcích

¹³⁷ do celkového počtu jsme zahrnuli práci s akvarelovými barvami a se suchým pastelem.

obou pohlaví je patrná snaha o správné stínování a o světlo a stín. Sedm obrázků obou pohlaví je zpracováno prostřednictvím kresby tužkou. Přičemž 3 obrázky jsou vystínované a nabývají jisté grafické podoby (např. obr. č. 39) Zbylých 5 obrázků obsahuje pouze lehké obrysy nějakého objektu či postavy, obrázky jsou nedokončeny a svým projevem je lze řadit mezi „krizové“.

V ostatních obrázcích, celkem se jedná o 51 prací, je barevnost vyjádřena především pastelkami. Tyto práce jsou ve většině schematické a popisné. Žáci se nesnažili o zajímavé barevné ztvárnění daného tématu.

CELKOVÁ CHARAKTERISTIKA KRESEBNÝCH PROJEVŮ

Správné stínování

V průběhu výše popsaného rozboru jsme se již stínováním zabývali. Pokud bychom tento jev měli nějakým způsobem kategorizovat, budeme rozebírat 74 prací bez zařazení maleb. Z tohoto počtu se správným stínováním zabývá 10 žáků (6 dívek a 4 chlapci), ostatní práce jsou na úrovni prací kresebného realismu. Mnohé práce jsou nedokončené a pouze tzv. naznačené. Což je v porovnání s celkem většina.

Detailnost

Když se jednalo o detaily, ve většině případů žáci řešili detailněji pouze oblečení figur, vrásky nebo záhyby na látce nebyly více zdůrazněny. Pouze 8 dívek a 4 chlapci (v průměru 13,6 %) se zabývali detailněji oblečením nebo určitou částí obrázku (např. obr. č. 37, 38, 54). U tří obrázků jsme vysledovali naznačené například svaly u chlapce a zdůrazněné poprsí u dívky. Celkem jsme detaily zaznamenali v 17 % u obou pohlaví.

Jevy týkající se krize

Pokud se budeme bavit jmenovitě o jednotlivých prvcích, které by neměly patřit do daného stadia, musíme uvést již zmiňovaný R-princip, pásovou perspektivu a loutkový pohyb. Také figury by neměly být již schematické a strnulé. Dokonce jsme

objevili tělo skládající se z geometrických tvarů. Tyto jevy rozhodně nepřispívají ke zvyšující se výtvarné úrovni takto starých žáků.

Výtvarná úroveň mnohých prací však jako celek odkazuje ke stadiu předešlému. Abychom se na práce dívali z více úhlů pohledu a naše závěry byly co možná nejobjektivnější, musíme brát v potaz i to, že do tohoto období jsou zařazeny práce ze sedmých ročníků, přičemž 34 prací je výtvarně ztvárněno dvanáctiletými žáky, které lze též zařadit do období kresebného realismu. Z těchto prací je více než polovina (18 obrázků) nedokončena a zároveň se v nich vyskytují jevy krizového charakteru jako například zmiňovaný R-princip, pásová perspektiva, absence výrazu, pohybu, roztržitost atd. Tudíž tyto práce včetně dalších 19 obrázků mezi 13-14 lety (12 chlapeckých a 7 dívčích) řadíme do krizových obrázků. Celkem jsme tedy označili 37 žáků (42 %) nacházejících se v krizi.

Žáci si mnohdy v obrázku dopomáhali těsnopisnými poznámkami (8 obrázků). Můžeme tak uvažovat o tom, že si neví rady jak dobrodružství, které bylo předmětem jejich práce, vůbec ztvárnit. Pubescenti nezobrazovali figury v tak hojném množství jako žáci věkově mladší. Možná jsou kritičtí ke své práci, a proto se do vyobrazení figur pouští méně, tím pádem ubývá interakce a vztahů mezi vyobrazovanými lidmi na obrázcích a nepřibývá ani více detailů.

Osobitý projev

Do osobitě ztvárněných prací jsme zařadili 7 prací téměř dokončených a kompaktních. Bylo v nich užito správného stínování, perspektivy a byly barevně vyvážené. Jednoznačně se jednalo o práce na nejlepší výtvarné úrovni v období pseudonaturalistickém.

4.5.3 Adolescentní výtvarná tvorba

V tomto stadiu se budeme zabývat 66 obrázky. Jedná se o 30 obrázků dívčích a 36 obrázků chlapců. Detailní dělení viz tabulka č. 2.

ZTVÁRNĚNÍ OBJEKTŮ A PROSTORU

Co se týče práce s prostorem, ale i práce například s barvou, světlem a stínem, jsou v tomto stadiu patrné značné rozdíly, a to zejména mezi chlapci a dívkami devátých ročníků. Výtvarné vyjadřování dospívajících chlapců odkazuje na jistou stagnaci a absenci výtvarného vyjadřování.

PROSTOR, OBJEKTY	D 14,15 let (20)	D 16 let (10)	D celkem (30)	%	CH 14, 15 let (26)	CH 16 let (10)	CH celkem (36)	%	D, CH celkem (66)	%
perspektiva	9	3	12	40,0	4	2	6	16,7	18	27,3
barevná perspektiva	2	2	4	13,3	3	4	7	19,4	11	16,7
subjektivní ztvárnění prostoru	7	6	13	43,3	0	3	3	8,3	16	24,2

Tabulka č. 11

Snaha o správnou perspektivu, iluze hloubky

Z 26 obrázků chlapců z devátých tříd není na 18 z nich nijak naznačen nebo vyjádřen prostor (např. obr. č. 62). Práce takto starých žáků jsou ve většině nedodělané a nejčastěji jen načrtnuté tužkou (např. obr. č. 87, 88). Čtyři chlapci (15,4 %) řeší prostor prostřednictvím ubíhající perspektivy nebo alespoň náznakem perspektivního vyobrazení (např. obr. č. 63). U 3 chlapců (11,5 %) je prostor na obrázku vyjádřen pomocí barevných ploch. Žáci šestnáctiletí ve 4 případech též prostor vyjadřují pomocí barev, především akrylových, kdy vytváří iluzi prostoru různým mícháním a kladením barev vedle sebe. Ve 2 obrázcích je naznačena ubíhající perspektiva. Žáci mužského pohlaví řeší perspektivně prostor v 6 případech (16,7 %) a pomocí barevné perspektivy v 7 případech (19,4 %). U zbytku výzkumného souboru nelze obrázky perspektivně hodnotit. Mnohdy jsou objekty neukotvené, nedodělané a nezasazené do prostoru.

Ve 12 obrázcích dívek je perspektivně řešen prostor (např. obr. č. 66), což představuje v průměru 40 %. Ostatní dívky objekty umístily na vlastní základnu nebo je volně rozmístily po ploše a prostor se nesnažily výtvarně naznačit. Starší dívky ve 4 případech (40 %) naznačily prostor pomocí barevné perspektivy (např. obr. č. 67) či ubíhající perspektivy a u tří obrázků jsme shledali absenci prostoru a hloubky.

Subjektivní ztvárnění prostoru

S přibývajícím věkem je evidentní, že žáci dokážou pracovat subjektivně a více osobitě. I když v celkovém součtu je těchto žáků prokazatelně méně, dané práce jsou již výtvarně velmi zajímavé. Bohužel převažují práce, které jsou suché, popisné, nedokončené, s jevy poukazujícími na výtvarnou stagnaci a tvorbu odkazující na práci mladších žáků.

Subjektivně ztvárněný prostor jsme vyhodnotili u 3 maleb chlapců (30 %) a 6 maleb dívek (60 %) ve věku šestnácti let (např. obr. č. 65, 68, 69, 70). Z jejich obrázků je cítit atmosféra, nálada a obrázek poukazuje na barevnou vyváženost, prostorovost a vhodný výběr motivu. Z devátých ročníků subjektivně prostor vyjádřilo 7 dívek (35 %). U chlapců jsme do této kategorie nezařadili žádný obrázek.

Zachycení atmosféry či nálady

Z výše popsaného je patrné, že jsme atmosféru zaznamenali u 9 prací se subjektivně pojatým prostorem. Atmosféra je však „cítit“ i z dalších obrázků.

LIDSKÁ POSTAVA

V této kategorii hodnotíme obrázky obsahující minimálně jednu vyobrazenou figuru. Celkem se jedná o 50 obrázků obou pohlaví.¹³⁸

LIDSKÁ FIGURA	dívky (25)	%	chlapci (25)	%	celkem (50)	%
správné proporce	11	44,0	6	24,0	17	34,0
profil, poloprofil	6	24,0	4	16,0	10	20,0
en face	14	56,0	11	44,0	25	50,0
pohyb	4	16,0	4	16,0	8	16,0
detaily	7	28,0	5	20,0	12	24,0
výraz	7	28,0	3	12,0	10	20,0
karikaturnost	4	16	4	16	8	16

Tabulka č. 12

Správné proporce

¹³⁸ Celkem jsme hodnotili figuru u 25 obrázků chlapců a 25 obrázků dívek.

Správné proporce nebo téměř správně zachycené proporce jsme shledali celkem u 6 obrázků chlapců (16,7 %) a 11 obrázků dívek (44 %). Ostatní práce, především však obrázky chlapců devátých tříd se vyznačují schematičností, strnulostí a disproporčností vyobrazených figur (např. obr. č. 1, 71, 87, 88). Mnohé z těchto figur odpovídají úrovni výtvarného vyjadřování věkově mladšího dítěte.

En face, profil a poloprofil

Nejčastějším vyobrazením je en face. Na 25 obrázcích (50 %) je postava vyobrazena právě en face (např. obr. č. 71). Profil (např. obr. č. 67) nebo poloprofil (např. obr. č. 72) se objevil ve 4 případech chlapců (16 %) a v 6 případech dívek (24 %). Tři figury jsou vyobrazeny zezadu. Je tedy vidět pouze vlasová část.

Pohyb

Pohyb byl naznačen u 8 obrázků chlapců (např. obr. 68), přičemž ve 4 případech se jednalo o pohyb loutkový (např. obr. č. 63, 73).¹³⁹ Čtyři dívky vyobrazily postavy v pohybu přirozeně a správně (např. obr. č. 74). Celkem se jedná o správné zachycení pohybu v 8 obrázcích obou pohlaví (16 %).

Detaily

Detailně vyobrazené figury jsme shledali pouze na 5 obrázcích chlapců a na 7 obrázcích dívek (v průměru obou pohlaví 24 %). Detaily se týkají především vyobrazeného oblečení postav nebo jejích částí, jedná se například o zvýrazněné svaly (obr. č. 76) atd. Detailně vyobrazené objekty či části obrázku, které jsou vyloženy popisného charakteru (např. obr. č. 75), se objevily ve 3 případech. Naopak musíme konstatovat, že mnohé figury jsou zpracovány osobitě, mnohdy s absencí obličejové části nebo jen s lehce naznačeným výrazem, bez množství detailů. Avšak celková atmosféra a výraz obrázku jsou velice příjemné a subjektivní, výtvarný rukopis je uvolněný.

¹³⁹ V tabulce jsme počítali pouze se správně znázorněným pohybem.

Mimika, výraz obličeje

Celkem ve 3 případech chlapců a v 7 případech dívek (v průměru obou pohlaví 20 %) jsme zaznamenali výrazy obličeje (např. obr. č. 72, 74). V ostatních obrázcích nelze výraz či mimiku hodnotit. Za výraz obličeje nepovažujeme čárkou naznačený úsměv (např. obr. č. 62). U maleb, kde je vyobrazena figura, je problematické vyjádřit výraz či mimiku obličeje (např. obr. č. 64, 76).

Karikaturnost

Z teoretické části víme, že takto staří žáci mnohdy figury vyobrazují jako karikatury nebo pracují s výtvarnou zkratkou či objekty stylizují. Figury dospívajících jsou často jen jednoduše a uvolněně „nahozené“. V našem výzkumu jsme se setkali jak s karikaturním vyobrazením figur, a to v 5 obrázcích (např. obr. č. 79, 80), tak i se stylizací a nahodilostí figur (např. obr. č. 77, 78), ve 3 obrázcích (v průměru obou pohlaví 16 %). Můžeme tedy vyvodit závěr, že takovéto jevy se již u pubescentů ve výtvarné práci vyskytují, ale v porovnání s celkem se jedná o minimum.

Jevy z předešlých stadií

Především jsme se setkali se strnulostí a schematičností postav (např. obr. č. 81, 82) nebo s určitým stereotypním opakováním určitého motivu, např. stromů, mraků nebo živočichů u obou pohlaví. Ve dvou obrázcích chlapců bylo tělo poskládáno z geometrických částí. Na jednom obrázku jsme zaznamenali dokonce R-princip. Žáci měli též problém se správnými proporcemi postav, a to zejména chlapci.

UŽÍVÁNÍ BARVY

Subjektivní, schematické

Pouze 8 chlapců z deváté třídy využilo ve svých pracích pastelky či suchých pastelů. Avšak nejedná se o užití subjektivní. Ostatní pracovali pouze tužkou, a to velmi lineárně a v mnoha případech s absencí stínování. Žáci šestnáctiletí se vyjadřovali ve větší míře malbou. V pěti artefaktech je užito zajímavě namíchaných barev a celkovou práci s barvou lze hodnotit jako subjektivní (např. obr. č. 65). Tři kresby chlapců jsou též poměrně zdařile vystínované (např. obr. č. 72).

Dívčí obrázky jsou více barevně dotvořené, užívání barev je uvolněnější, barvy jsou míchané a můžeme říci, že se dívky s barvami nebojí i experimentovat. Ve dvou případech jsme obdrželi ryze abstraktní artefakty. Šestnáctileté žačky využily více techniku malby, dívky z devátých tříd používaly zejména pastelky. Práce tužkou se objevila pouze ve 4 pracích.

CELKOVÁ CHARAKTERISTIKA PROJEVU

Stínování, světlo a stín

Z výše popsaného je zřejmé, že největší problém se světlem a stínem, tím pádem i se správným stínováním budou mít chlapci z devátých tříd. Jejich práce je především nedodělaná, pouze načrtnutá tužkou s absencí správného stínování. Jen u dvou obrázků jsme zaznamenali tendence řešit světlo a stín. Chlapci starší se zabývali ve své práci stínováním a světlem ve 4 případech (40 %).

U dívčí populace jsme zaznamenali stínování a ohled na světlo a stín celkem ve 14 pracích (46,7 %), což je pozitivní zjištění. Dívky jsou více pečlivé a dle získaných obrázků můžeme předpokládat, že je výtvarná výchova baví více než chlapce (např. obr. č. 69, 88).

Jevy týkající se krize

Již jsme se zmínili o loutkovém pohybu, geometrizaci těla a R-principu. Tyto jevy v tvorbě takto starých žáků považujeme za regresivní, tedy krizové. Avšak takovýchto prací bylo minimum. Do této kategorie musíme zahrnout dalších 16 prací chlapců (44,4 %) Obrázky jsou nedodělané, plocha formátu téměř prázdná, figury disproporční, schematické. Celkem jsme tedy označili 19 chlapeckých obrázků jako krizových (52,8 %).

Devět prací dívek (30 %) vykazuje obdobné jevy jako chlapecké obrázky zahrnuté do krize. Jedná se především o práci suchou, nedokončenou, nesplňující zadání (např. obr. č. 82, 71).

Celkem u 4 prací obou pohlaví jsme zaznamenali jevy a znaky odkazující na opožděný výtvarný vývoj, co se týče nejen celého výtvarného zpracování, ale i práce

s barvou s detaily. Pokud by tito žáci takto výtvarně pracovali dlouhodobě, zařadili bychom je ke krizovým obrázkům též.

Osobitý projev

V této kategorii bychom uvedli jevy, které se vyskytly poprvé ve výzkumném materiálu a jsou typické pro adolescentní tvorbu. Již jsme se zmiňovali o karikatuře u 3 obrázků. Tři práce jsou pojaty ryze abstraktně (obr. č. 84, 83, lze zařadit i obr. č. 86), jejich autoři tedy inklinují k imaginárnímu či abstraktnímu výtvarnému vyjadřování.

Devět kreseb (13,6 %), 6 dívčích a 3 chlapecké, jsme zařadili do této kategorie. Práce jsou uvolněné, dokončené, stylisticky zajímavé, mají svoji atmosféru a náladu (např. obr. č. 65, 67, 72, 75, 77, 85). Kresebný rukopis, práce s barvami a výběr motivu je též zajímavý. Můžeme říci, že tyto práce „něčím převyšují“ ostatní.

4.6 Zodpovězení výzkumných otázek a diskuze výsledků

Na základě získaných údajů prostřednictvím tohoto šetření nyní zodpovíme hlavní výzkumné otázky. Nejprve se však zaměříme na zodpovězení stanovených podotázek, jež nám pomohou formulovat odpovědi na hlavní výzkumné otázky.

Získané informace a výsledky budou následně předmětem diskuze, přičemž se budeme zamýšlet nad zjištěnými údaji a pojednávat o nich v širších souvislostech, v souvislosti s odbornou literaturou.

4.6.1 Kresebný realismus

I. Zodpovězení výzkumných podotázek:

Začínají se objekty přesouvat ze spodní hrany papíru na vlastní základnu?

Ano, objekty jsou již umísťovány na vlastní základnu. Takto umístilo objekty 49 % všech žáků.

Objevuje se ve výtvarné tvorbě překrývání? (Například při práci s prostorem.)

Ano, překrývání objektů se již v tvorbě takto starých žáků objevuje. Celkem jsme překrývání zaznamenali na 14 obrázcích obou pohlaví. V průměru se jedná o 14 %.

Setkáme se již ve výtvarném vyjadřování s profilem?

Ano, profil nebo poloprofil se objevil v 17 obrázcích dívek (39,5 %) a ve 12 obrázcích chlapců (24,5 %). Profil se v průměru vyskytuje v 31,5 %.

Přetrvává schematické používání barev?

Ano, shledali jsme, že ve většině prací přetrvává schematické užívání barev.

Setkáme se se správným stínováním?

V tomto vývojovém období jsme se s náznakem správného stínování setkali minimálně, a to například jen v části obrázku, kdy žák spíše náhodně vystínoval např. část louky nebo.

Jsou ve výtvarných pracích patrné známky výtvarné krize?

Ano, jsou. Celkem 21 obrázků (21 %) jsme zařadili do výtvarného projevu poznamenaného výtvarnou krizí.

II. Zodpovězení hlavní výzkumné otázky číslo 1:

Odpovídá výtvarný projev vybraných dětí ve věku 11-12 let stadiu kresebného realismu popsánému V. Lowenfeldem?

Na základě odpovědí na výzkumné podotázky týkající se stadia kresebného realismu můžeme potvrdit, že skutečně tvorba vybraných dětí ve věku 11-12 let odpovídá stadiu kresebného realismu popsánému V. Lowenfeldem.

III. Diskuze k této otázce:

Skutečně jsme se setkali s většinou jevů, jež by měla výtvarná tvorba takto starých žáků dle V. Lowenfelda vykazovat.

Umístění objektů na dolní hraně papíru se již vyskytuje ojediněle. Objekty jsou umístěny ve 49 % na vlastní základnu. Již je využívána větší část plochy. Může to souviset s tím, že žáci mají větší povědomí o vlastní tvorbě o atmosféře

vyobrazovaného, tudíž mají tendence a zájem na plochu „sdělit“ co nejvíce. S tímto souvisí i to, že se začínají objevovat i vnitřní vztahy mezi objekty, a to ve 45 %.

Co se týče ztvárnění figur, mělo by se objevovat profilové zobrazení, mělo by přibývat detailů. I tyto jevy můžeme v našem výzkumu potvrdit, a to poměrně v hojném procentuálním zastoupení. Profil se vyskytuje v průměru 31,5 % a detaily objevující se především na oblečení a doplňcích figur dokonce v 37 %. Dle J. Uždila profilu děti začínají užívat zejména proto, že poté usnadňuje tvorbu pohybového schématu.¹⁴⁰

Strnulost figur, též typická pro toto věkové období, se nám potvrdila v obrázcích současně se schematičností těchto figur. V průměru se jedná přes 60 % výzkumného vzorku kresebného realismu.

Správně nakreslit či namalovat figuru je problémem prolínajícím se napříč celým druhým stupněm. Dle našeho názoru to souvisí i se samotnou strategií vyučujícího výtvarné výchovy. Obdrželi jsme obrázky, které obsahovaly poměrně velké množství naznačených či nakreslených figur, avšak většinou disproporčních, popisných, bez vztahu figury k prostředí a bez náznaku nálady či atmosféry.

Figury, které nejsou zcela proporčně správné, ale je zřejmé, že žáci mají povědomí o základních proporčních zákonitostech, jsou mnohdy zajímavé například díky zasazení figury do konkrétního prostředí, které když je ještě barevně dokomponované, utváří zajímavou dětskou výtvarnou práci.

Pohyb žáci neumí ještě správně vyobrazit. To můžeme též potvrdit. Když se žáci u postavy snaží o nějaký pohyb, většinou se jedná o loutkový pohyb, který se zatím nevyznačuje pohybem přirozeným.

Hodnotili jsme i práce, a to pouze 3, kde jsou figury tvořeny geometrickými tvary. Takto by se dvanáctiletí žáci již vyjadřovat neměli. Celková úroveň ostatních jevů na obrázku odkazuje na opožděný výtvarný vývoj. Tyto práce, a to především díky dalším jevům příznačným výtvarné krizi, řadíme do krizových obrázků.

Samozřejmě vývoj jak výtvarného vyjadřování, tak vývoj například kognitivní není u každého jedince vždy shodný, vyskytují se interindividuální rozdíly. Někdo se vyvíjí a rozvíjí v určitých oblastech pomaleji oproti ostatním. Proto nemůžeme hodnotit například obrázek, kde se objeví jev příznačný věkově mladším dětem hned jako

¹⁴⁰ UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1976, s. 115.

„špatný“ a krizový. Záleží na celkovém dojmu a výtvarném zpracování obrázku a dalších výtvarných aspektech, jež výtvarná tvorba vykazuje.

Co se týče barevnosti, shledali jsme přetrvávající schematické užívání barev, které je typické pro takto staré žáky. Domníváme se však, že právě i to, jak žáci nakládají s barevnou paletou, záleží na daném vedení vyučujícího výtvarné výchovy. Ač předmětem našeho výzkumu není porovnávání výtvarné tvorby mezi jednotlivými školami, můžeme potvrdit, že úroveň výtvarné práce nejen šestých ročníků, kterými se v této části zabýváme, byla v jednotlivých školách odlišná. Z jedné základní školy jsme obdrželi obrázky všech ročníků, většina prací byla nedokončená, nevýrazná, barevnost byla oproti ostatním školám značně omezená. I komentář vyučujícího mluví za vše: „*Tak tady máte ty výtvarné práce. Nevím však, kolik z toho vyčtete informací, žáky na druhém stupni výtvarná výchova nebaví, nechtějí nic dělat,...*“ Považujeme i tyto postřehy za přínosné a je vhodné se o nich v této části zmínit.

Víme, že žáci s rozvojem myšlení a intelektu jsou schopni se také výtvarně rozvíjet, zároveň se v době, kdy si nedokážou odůvodnit chyby ve svých pracích, mohou ocitnout v krizovém období. Je však velmi důležité, jak s žáky pracuje sám vyučující a jak tento vyučující na žáky nahlíží a vnímá je. Pokud se domnívá, že žáci v období dospívání nejsou schopni kreativně a zajímavě pracovat, tak jak s nimi tedy pracuje a jakých dosáhne výsledků? Tyto a další otázky, ke kterým nás tento výzkum přivedl, jsou přinejmenším podmětem k zamyšlení nebo výzvou k dalšímu bádání a zkoumání.

Zajímavé je taktéž zjištění, že malby, které jsme od žáků obdrželi, byly na nejhorší výtvarné úrovni právě u dětí nejmladších. Přitom musíme souhlasit s J. Uždilem, který píše, že děti barvu používají svobodněji, bez omezujícího vztahu k věcné podstatě vyobrazovaných jevů.¹⁴¹ Z vlastní praxe můžeme potvrdit, že malba u dětí kolem 11-12 let vykazuje opravdu subjektivní prvky a tvorba s barvami žáky baví mnohdy více než například pouze kresba tužkou.

Musíme však připustit fakt, že většinu těchto maleb jsme zařadili do výtvarného vyjadřování postiženého výtvarnou krizí, neboť práce vykazovala další příznačné prvky výtvarné krizi. Na tuto problematiku bychom mohli reagovat konkrétně zejména tehdy,

¹⁴¹ UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1976, s. 120.

pokud by předmětem naší analýzy byly právě výtvarné práce využívající techniku malby.

4.6.2 Pseudonaturalistické stadium

I. Zodpovězení výzkumných podotázek:

Jsou u dětí patrné individuální rozdíly?

Ano, jsou. Shledali jsme rozdíly především mezi výtvarnou úrovní a výtvarnou tvorbou chlapců a dívek, a to například při práci s prostorem. Chlapci se perspektivním vyobrazením zabývají pouze v 7 případech (16,3 %), dívky ve 33 %. Co se týče subjektivního ztvárnění prostoru, dívky jsou více výtvarně zdatné a jejich práce vykazuje kvalitativnější výtvarný rozvoj oproti chlapcům. S tímto souvisí i užívání barev, které je též podmíněno dle inklinace k určitému výtvarnému typu. I když se náš výzkum primárně nevěnuje dělení žáků dle určitých grafických typů, rozdíly v tvorbě však potvrdit můžeme.

Přibývá více detailů?

Detaily jsme shledali v tvorbě dospívající mládeže obou pohlaví v 15 obrázcích, v průměru se jedná o 17 %. Můžeme tedy konstatovat, že se detailnost ve výtvarné tvorbě dospívající mládeže vyskytuje, ale ne v tak hojném zastoupení například oproti žákům mladším.

Setkáme se se správnými proporcemi u figur?

Ano, již se objevují správné proporce, a to v průměru 35,2 %. Lépe správné proporce vyjádřily dívky (41,7 %).

Jak je vyjádřen prostor? (Správnou perspektivou nebo subjektivně?)

Prostor je vyjádřen jak správnou perspektivou, tak subjektivně. Můžeme tedy potvrdit snahu vyjádřit prostor obojím způsobem. Opět se správnou perspektivou zabývají více dívky (33,3 %) oproti chlapcům (16,3 %).

Je již v tvorbě lépe vyjádřen či naznačen pohyb?

Pohyb žáci vyjadřovali sporadicky (25,9 % u obou pohlaví), a když už tak učinili, většinou stále přetrvával pohyb loutkový.

Jsou ve výtvarných pracích patrné známky výtvarné krize?

Ano, jsou. Výskyt krizových jevů v tomto věkovém období vykazuje obdobné hodnoty jako u adolescentní výtvarné tvorby. Jedná se o 42 % u obou pohlaví.

II. Zodpovězení hlavní výzkumné otázky číslo 2:

Odpovídá výtvarný projev vybraných dětí ve věku 12-15 let stadiu pseudonaturalistickému popsanému V. Lowenfeldem?

Na základě odpovědí na výzkumné podotázky týkající se stadia pseudonaturalistického můžeme potvrdit, že skutečně tvorba vybraných dětí ve věku 12-15 let odpovídá stadiu pseudonaturalistickému popsanému V. Lowenfeldem.

K takovému závěru nám dopomohly další vyzkoumané jevy, o kterých se ve své ontogenezi výtvarného projevu zmiňuje V. Lowenfeld, ale i ostatní teoretici. Například se objevuje náznak karikaturního vyobrazení, práce jsou doprovázeny mnohdy těsnopisnými poznámkami. Náš výzkum sice nepotvrdil přibývání detailů ve výtvarné produkci takto starých žáků. Ty se sice objevují, ale jen v malé míře. Příznačné jevy objevující se v tvorbě takto starých žáků jsme však ve výzkumném materiálu zaznamenali.

III. Diskuze:

Pseudonaturalistické stadium je obdobím, kde dle Lowenfelda dochází k velkým rozdílům v mentální, emoční a sociální oblasti. Dochází k individuálním rozdílům a výtvarná tvorba ztrácí svoji spontánnost. Jedinec si sám určuje, jak bude trávit volný čas a jakým se bude věnovat činností. Výtvarná aktivita se mnohdy odsouvá „na druhou kolej“.

Dle našeho výzkumu jsme rádi, že můžeme ve výtvarné tvorbě nalézt i takové práce, které začínají mít osobité rysy. Výtvarná tvorba je obohacena o subjektivní užívání barev, figury začínají mít správné proporce, je patrný i výraz v obličejí.

I když je rozvoj myšlení v tomto období markantní, žáci jsou schopni vyobrazovat objekty trojrozměrně, včetně správné perspektivy, tak jsou taktéž se svými pracemi nespokojení, vidí na nich problematické momenty, které mnohdy neumí opravit a ani si je vysvětlit. Proto musíme zdůraznit procento žáků, které jsme označili jako žáky nacházející se ve výtvarné krizi (42 %). Víme, že výtvarná krize se může objevit de facto v průběhu celé školní docházky, ale období dospívání je velmi náchylné ke stagnaci ve výtvarné tvorbě a v nezájmu o výtvarné umění a výtvarnou činnost jako takovou. Této problematice jsme věnovali poměrně velký prostor v teoretické části a je nutné zdůraznit, že lze výtvarné krizi předcházet a eliminovat její vznik. Budeme se opakovat, ale velmi záleží na metodickém a odborném vedení pedagoga výtvarné výchovy.

Ze své výtvarné praxe víme, že lze s žáky pracovat rozličným způsobem, využívat v tomto věku různého materiálu a technik, které naopak žáka výtvarně rozvíjejí a zabraňují pochybnostem a nechuti se výtvarně vyjadřovat. Na druhou stranu není nic jednoduššího než žákovi rozdat papír a nechat ho dvě hodiny výtvarné výchovy se tzv. „plácát s libovolným tématem“. Poté snadno pedagog může říci, *„že je zvědavý, co z daného výzkumu vyzkoumáme, že jeho pubertáky výtvarka nebaví a nejde s nimi pracovat“*.

Domníváme se, že by bylo velmi přínosné například v budoucnu sledovat nejen výtvarnou produkci žáků v daném věkovém období, ale taktéž povědomí výtvarných pedagogů o ontogenetickém vývoji výtvarného vyjadřování (viz výše). Neboť si myslíme, že je možné krizi vhodným výtvarným vedením předcházet.

Samozřejmě bereme v potaz i fakt, že období dospívání s sebou přináší i rozvoj takových zájmů, které daného jedince baví a ke kterým má i vhodné dispozice. Pokud se na výtvarnou krizi zaměříme napříč celým druhým stupněm, byli to chlapci, kteří měli nejčastěji problém s výtvarným projevem. V mnoha případech vyobrazovali sportovce, fotbalisty či hokejisty nebo tenisové kurty či branky. Můžeme tedy předpokládat, že například sportovní aktivity upřednostňují před výtvarnými činnostmi.

Pokud však žáci pracují podnětným způsobem, nemělo by se stát, že ve třinácti letech se u žáků, a to i těch méně zdatných, ve výtvarné tvorbě objevuje tělo z geometrických částí, R-princip či pásová perspektiva. To jsou jevy, které nás u takto starých žáků přinejmenším překvapily.

Předpokládali jsme, že přibude i více detailů, a to především těch, které zdůrazňují pohlaví. My jsme zaznamenali pouze ve 3 případech zdůrazněné svaly nebo poprsí. Toto souvisí i s vývojovými změnami.

Mnohdy se objevují přehnané sexuální charakteristiky ve spontánních kresbách takto starých žáků, jedná se o určitou reflexi vlastního fyzického vývoje.¹⁴² Žáci však pracovali ve školním prostředí a téma dostali za úkol v hodině výtvarné výchovy, tudíž můžeme předpokládat, že neměli tendence takto figury zdůrazňovat.

4.6.3 Adolescentní výtvarná tvorba

I. Zodpovězení výzkumných podotázek:

Setkáme se se správnou perspektivou a stínováním?

Ano. Žáci obou pohlaví využívají jak perspektivního ubíhání (27,3 %), tak řeší prostor pomocí barevné perspektivy (16,7 %). Správné stínování je naznačeno ve více než polovině dívčích prací.

Mají vyobrazené figury správné proporce?

Ano. Správné proporce se objevují ve 34 % obrázků všech žáků. Správné proporce jsme zaznamenali především u dívčí populace, a to ve 44 %.

Je z obrázků patrná atmosféra či nálada?

Ano, je. V období adolescentní výtvarné tvorby je nálada a atmosféra zřejmá na první pohled v mnoha obrázcích. Můžeme potvrdit, že s přibývajícím věkem přibývá i atmosféry a nálady daného obrázku.

¹⁴² PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005, s. 44.

Jsou zde patrné známky osobitého výtvarného vyjadřování?

S touto otázkou souvisí i otázka předchozí. Vysledovali jsme ve 12 obrázcích adolescentních žáků prvky osobitého vyjadřování, atmosféru a náladu daného obrázku. Zajímavé provedení práce, jistotu tahů a zajímavé stylizační provedení. Můžeme tedy zcela jistě potvrdit, že práce takto starých žáků vykazuje osobité rysy výtvarného vyjadřování.

Je užívání barvy více osobité?

Ano, je. V obrázcích, kde se žáci vyjadřují barvami, můžeme potvrdit, že s přibývajícím věkem je užívání barev stále subjektivnější a osobitější. Práce vykazují známky experimentace s barvami, a to především tam, kde se žáci vyjadřují prostřednictvím malby.

Jsou ve výtvarných pracích patrné známky výtvarné krize?

Ano, jsou. A to zejména u chlapeckého pohlaví. Celkem 19 obrázků chlapců jsme označili jako krizových (52 %). Tyto obrázky vedle jednoznačných problémů s výtvarným vyjadřováním ve třech případech obsahovaly taktéž geometrizaci těla a dokonce R-princip. U dívek jsme známky výtvarné krize zaznamenali v 9 artefaktech (30 %). Další 4 práce svým provedením též inklinují k opožděnému výtvarnému vývoji.

II. Zodpovězení hlavní výzkumné otázky č. 3:

Odpovídá výtvarný projev vybraných dětí ve věku 14-16 let adolescentnímu stadiu popsanému V. Lowenfeldem?

Na základě odpovědí na výzkumné podotázky týkající se stadia adolescentní výtvarné tvorby můžeme potvrdit, že skutečně tvorba vybraných dětí ve věku 14-16 let odpovídá stadiu adolescentnímu popsanému V. Lowenfeldem.

III. Diskuze:

Prostřednictvím výzkumu můžeme potvrdit, že výtvarný vývoj je s přibývajícím věkem obohacen vždy o nové prvky a jevy, které věkově mladší děti ve většině ve své tvorbě postrádají. Na druhou stranu musíme ale zdůraznit, že s přibývajícím věkem přibývá i žáků, jejichž výtvarná práce odkazuje přinejmenším na opožděný výtvarný vývoj nebo na výtvarnou krizi. Tím vlastně souhlasíme s V. Lowenfeldem, který uvádí, že pokud výtvarná práce není u takto starých žáků vhodně rozvíjena, výtvarná tvorba odpovídá produkci věkově mladšího dítěte.

Na druhou stranu „oživení zájmu o výtvarné aktivity může být výrazem hledání metaforického prostoru pro ideální sebeprojekci, která potencionálně zahrnuje i korektivní zkušenost deziluze.“¹⁴³ Byli jsme překvapeni, že ve výtvarné produkci takto starých žáků jsme objevili obrázky, které byly na vysoké výtvarné úrovni. Například kresba krajiny (obr. č. 65), která je v příloze, nebo torzo postavy nakreslené tužkou (obr. č. 72). I takové práce, které byly pojaté abstraktně, jsou důkazem, že lze zdařile pracovat i s žáky adolescentními. To, že jsme objevili práce abstraktní nebo onu zmiňovanou krajinomalbu na zadané téma dobrodružství, svědčí o abstraktním uvažování a využívání formálních operací tak, jak je popisuje Piaget (viz kapitola č. 3.1).

Můžeme tedy souhlasit s V. Lowenfeldem (viz kapitola č. 3.4), že tvorba žáků, kteří se výtvarně rozvíjejí, se zpřesňuje a vykazuje již osobité a individuální rysy (viz kapitola č. 3.4). To taktéž potvrzuje C. Burnt, který hovoří o tzv. výtvarném vyhasínání neboli o fázi potlačení mezi 11.-15. rokem (viz kapitola č. 3.3). My jsme zaznamenali právě mezi 13-15 lety nejvíce žáků majících problémy s výtvarným vyjadřováním a jejich tvorbu jsme zařadili do prací odkazujících na výtvarnou krizi.

Po fázi potlačení C. Burnt hovoří o fázi uměleckého oživení (viz kapitola č. 3.3). To znamená, že pokud žáky výtvarná tvorba baví a zajímá, práce začíná již být na vysoké výtvarné úrovni.

Na základě třídění, porovnávání a hodnocení výzkumného materiálu jsme došli ke zjištění uváděným v kapitole č. 4.5. V souvislosti s tím jsme byli schopni odpovědět na námi stanovené výzkumné otázky. Došli jsme k závěrům, že námi analyzované

¹⁴³ PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005, s. 44.

výtvarné práce ve věku mezi 11-16 lety odpovídají ontogenezi popsané V. Lowenfeldem.

Jsme si vědomi toho, že jsme výzkum založili na vlastních kritériích. Ovšem tato kritéria vycházela z vývoje výtvarného vyjadřování dle V. Lowenfelda a právě tento vývoj byl předmětem našeho zkoumání.

Můžeme potvrdit, že většinu jevů, které jsme zkoumali a na které jsme odpovídali ve výzkumných otázkách, jsme shledali v analyzovaném výzkumném materiálu.

Například v pseudonaturalistickém stadiu jsme očekávali výskyt více detailů ve výtvarné tvorbě žáků. Detaily jsme zaznamenali, ale ne v tak hojném počtu. Je nutné se však zmínit i o dalších jevech, které s tímto souvisí. V devíti případech jsme měli problém určit, zda žáci kreslili dívčí či chlapeckou figuru. Pokud tedy mají žáci problém s odlišením pohlaví, lze očekávat, že se nebudou zabývat ani detaily u vyobrazených figur. S tím posléze souvisí i znázornění pohybu u těchto postav. Pokud bychom chtěli tyto aspekty dále zkoumat, bylo by vhodné poupravit téma a zadání a chtít po žácích nakreslit například běžící figuru a poté tyto jevy s větší přesností doložit. Zabývali jsme se však výtvarnou tvorbou v její komplexnosti, tudíž jsme na tyto jevy chtěli jen upozornit a zamyslet se nad nimi.

V závěru této kapitoly můžeme konstatovat, že výtvarný vývoj pubescentů a raných adolescentů souvisí s rozvojem intelektu a myšlení. S přibývajícím věkem se výtvarná činnost nejen zdokonaluje, individualizuje a obsahuje osobité rysy, ale je také schopná ustrnout nebo se dále nerozvíjet a dokonce se ocitnout ve výtvarné krizi, tak jak o tom píše V. Lowenfeld, ale i jiní teoretici citovaní v této práci.

Závěr

Tato diplomová práce se snažila blíže specifikovat pubescenta v souvislosti s biologickým a psychosociálním vývojem a zároveň s vývojem výtvarným, a to i s jeho zvláštnostmi a zákonitostmi. Poté následuje obeznámení čtenáře s ontogenetickými stadii výtvarného vyjadřování dle různých autorů. Východiskem pro náš výzkum se však stal ontogenetický model popsany V. Lowenfeldem, přičemž jsme se snažili zodpovědět, zda výtvarné vyjadřování žáků mezi 11-16 lety odpovídá i v současné době tomuto modelu.

Celkem jsme analyzovali 256 obrázků, jež jsme rozčlenili do stadií dle příslušného věku žáků. Při zodpovězení námi stanovených výzkumných otázek, můžeme potvrdit, že zkoumaný vzorek obrázků lze skutečně zařadit do stadia kresebného realismu, pseudonaturalistického stadia a stadia adolescentní výtvarné tvorby.

Většina jevů, typická právě pro konkrétní stadium, byla ve výzkumném materiálu objevena. Některé skutečnosti jsme zaznamenali sice v menší míře, avšak musíme brát v potaz, že ke komplexnímu a objektivnějšímu výsledku by dospěl až dlouhodobější výzkum mající k dispozici větší vzorek respondentů

Domnívám se však, že cíle, které si tento výzkum kladl, se podařilo naplnit. Jsem ráda, že jsem měla možnost prostřednictvím této studie zkoumat dospívající mládež a zabývat se jí v souvislosti s výtvarným projevem. Věřím, že jak teoretické znalosti, tak především možnost analyzovat jednotlivé obrázky budou přínosem pro mé povolání učitele.

K závěrečným slovům bych připojila několik myšlenek, týkajících se „pomyslného“ rozšíření tohoto výzkumu.

Pokud by bylo možno ve výzkumu dále pokračovat nebo ho rozšířit, bylo by zajímavé zaměřit se na inklinaci žáků k jednotlivým grafickým typům tak, jak je popisuje V. Lowenfeld. Primárně se zabývat takovými rysy a jevy ve výtvarné produkci takto starých žáků, které by nám poukázaly na vizuální či haptické zaměření jedinců.

Bylo by též podnětné a zajímavé zkoumat například prostřednictvím dotazníků, jak dospívající jedinec nahlíží na výtvarnou výchovu jako takovou a jaké místo zaujímá výtvarná činnost v pubescentově životě. V neposlední řadě by bylo vhodné podívat se na ontogenezi z druhé strany, a to ze strany samotných učitelů výtvarné výchovy.

Zabývají se pedagogové vývojovými zvláštnostmi svých svěřenců v souvislosti s výtvarným vývojem? Jak předcházejí výtvarné krizi? Takovéto nezodpovězené otázky jsou přinejmenším zajímavé a stále aktuální, neboť se domníváme, že právě erudovanost a znalost výtvarné ontogeneze a jevů s ní souvisejících velmi napomáhá správnému a kultivovanému rozvoji výtvarného vyjadřování všech žáků, a to nejen na druhém stupni.

Seznam použitých zdrojů

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

BARTOŠOVÁ, I. *Rozvoj čtenářských kompetencí učitelů přípravných tříd při ZŠ*.

[online]. [cit. 10. 10. 2011]. Dostupné z:

<<http://www.spolecnetodokazeme.cz/publicita/bartosova.pdf>>.

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

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-7178-449-4.

DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-134-7.

FLAŠKOVÁ, E. *Krize dětského výtvarného projevu a možnosti jejího překonávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. Pedagogická fakulta, 2014. 97 s. diplomová práce.

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

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

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

HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7394-001-0.

HROUZEK, P. *Arteterapie ve speciální pedagogice: Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup* [online]. Brno, 2006. [cit. 4. 1. 2014].

Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/10957/pedf_d/?lang=en>. Dizertační práce. Masarykova univerzita.

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

KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Rožnovská interpretační arteterapie. [cit. 1. 1. 2014]. Dostupné z: <<http://www.arteterapie.wz.cz/6.html>>.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2010. 266 s. ISBN 978-80-7043-891-6.

LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007. 62 s. ISBN 978-80-7367-244-7.

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

MRÁZ, B.; TROJAN, R. *Malý slovník výtvarného umění*. Praha: SPN, 1990. 238 s. ISBN 80-04-22338-9

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

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

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

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

PIZÚROVÁ, L. *Arteterapie v primární pedagogice* [online]. Moravský Beroun, 2008/2009. [cit. 5. 1. 2014]. Dostupné z: <[akademiealternativa.cz/files/Zaverecna prace_Arteterapie_Ludmila Pizurova...](http://akademiealternativa.cz/files/Zaverecna_prace_Arteterapie_Ludmila_Pizurova...)>. Absolventská práce.

PONDĚLÍČEK, I. *Fantaskní umění: jeho vývoj a souvislosti*. Praha: Nakladatelství československých výtvarných umělců, 1964. 202 s. ISBN neuvedeno.

PORTEŠOVÁ, Š. *Možnosti interpretace spontánního dětského výtvarného projevu s využitím kategorií psychologie písma a psychologického výkladu symbolů* [online]. Brno, 2006 [cit. 9. 12. 2013]. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/x6uu8r/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

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

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

ROESELVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1995. ISBN neuvedeno.

ROESELVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1996. ISBN 80-902267--1-X.

Rozvíjíme tvořivost, podporujeme učení [online]. [cit. 28. 1. 2014]. Dostupné z: <<http://www.valided.cz/seminare/76>> .

STAŇKOVÁ, A., FORMÁNKOVÁ, M. *Pubescenti a volný čas*. VEMESTE. CZ [online]. 2011 [cit. 1. 11. 2013]. Dostupné z: <<http://www.vemeste.cz/2011/04/pubescenti-a-volny-cas/>>.

SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

SZOBIOVÁ, E. *Tvorivosť od záhady k poznaniu: Chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti*. 2. vyd. Bratislava: Stimul, 2004. ISBN 80-8898-272-3.

TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. 21 s. ISBN 80-7204-111-8.

TROJAN, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I*. Praha: SPN, 1977. ISBN 17-041-77.

TRPIŠOVSKÁ, D. a kol. *Psychologická diagnostika pro učitele*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1997, 89. ISBN 80-7044-159-3.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, 2002. 128 s. ISBN 80-7178-599-7.

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

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

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

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

VÁGNEROVÁ, M.; VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-384-7.

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

Seznam příloh

Příloha č. 1: Obrázky kresebného realismu.....	90
Příloha č. 2: Obrázky pseudonaturalistického stadia.....	106
Příloha č. 3: Obrázky adolescentní výtvarní tvorby.....	121

Příloha č. 1: Obrázky kresebného realismu



Obr. č. 1



Obr. č. 2



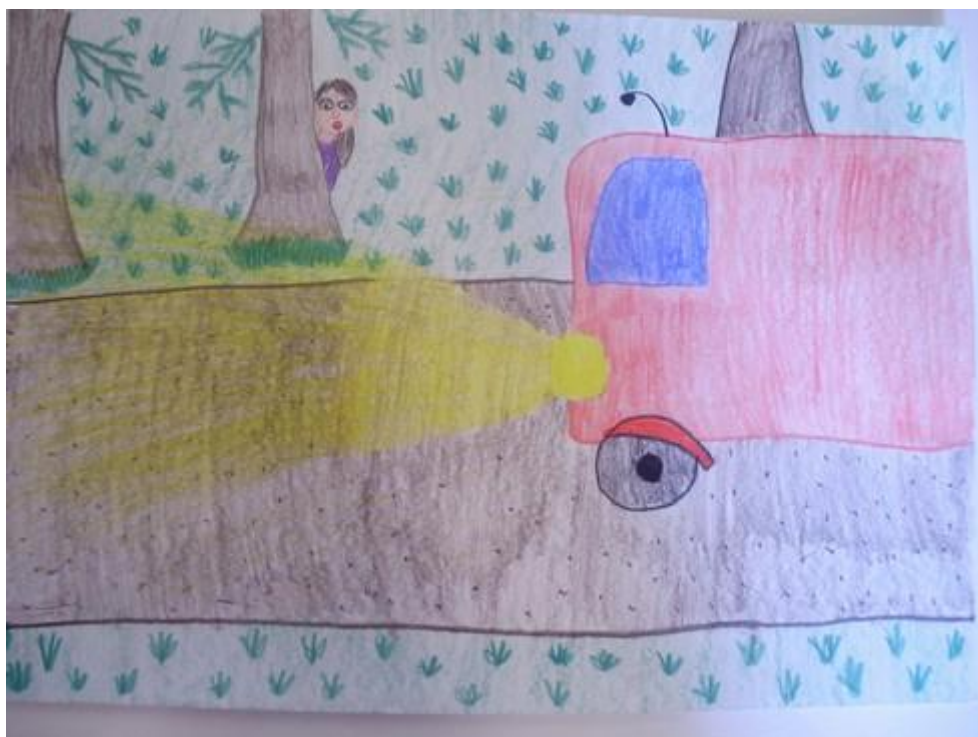
Obr. č. 3



Obr. č. 4



Obr. č. 5



Obr. č. 6



Obr. č. 7



Obr. č. 8



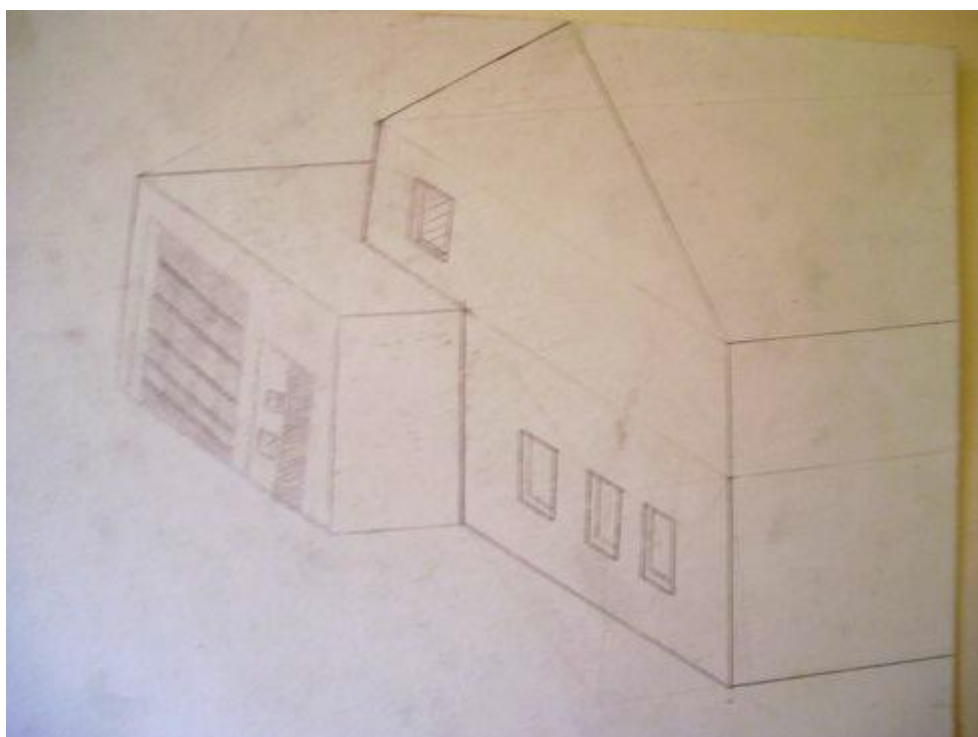
Obr. č. 9



Obr. č. 10



Obr. č. 11



Obr. č. 12



Obr. č. 13



Obr. č. 14



Obr. č. 15



Obr. č. 16



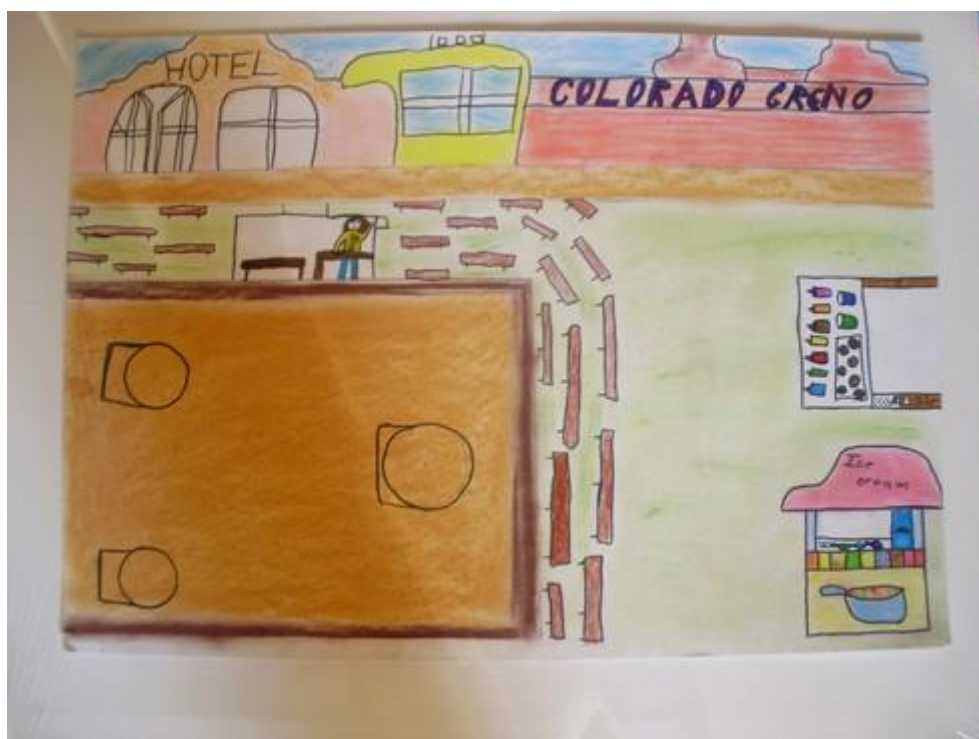
Obr. č. 17



Obr. č. 18



Obr. č. 19



Obr. č. 20



Obr. č. 21



Obr. č. 22



Obr. č. 23



Obr. č. 24



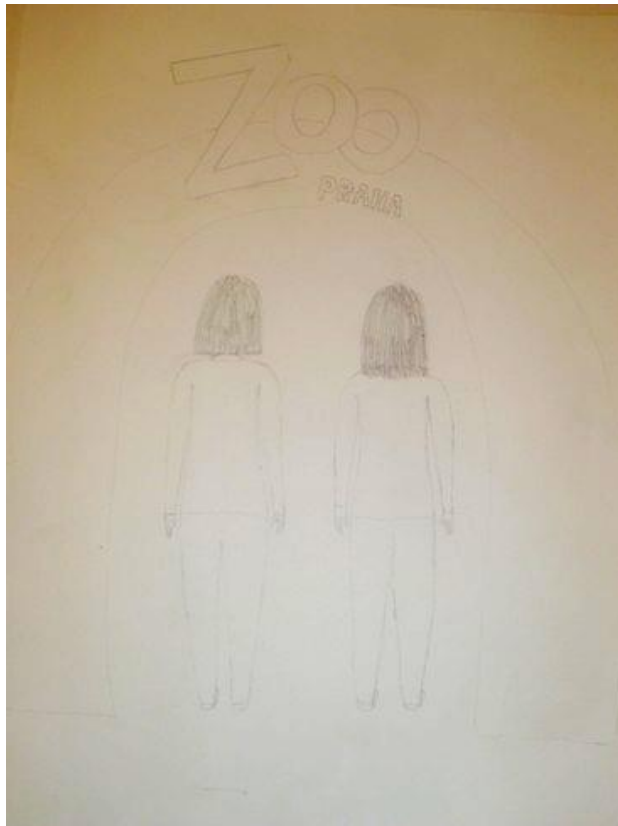
Obr. č. 25



Obr. č. 26



Obr. č. 27



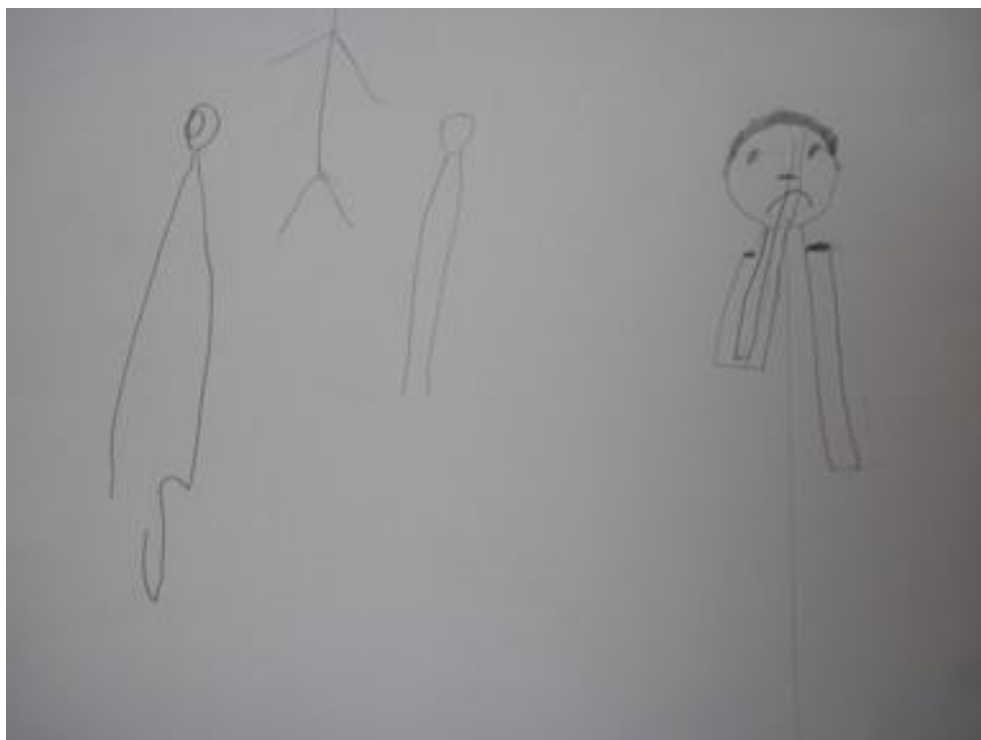
Obr. č. 28



Obr. č. 29



Obr. č. 30



Obr. č. 31

Příloha č. 2: Obrázky pseudonaturalistického stadia



Obr. č. 32



Obr. č. 33



Obr. č. 34



Obr. č. 35



Obr. č. 36



Obr. č. 37



Obr. č. 38



Obr. č. 39



Obr. č. 40



Obr. č. 41



Obr. č. 42



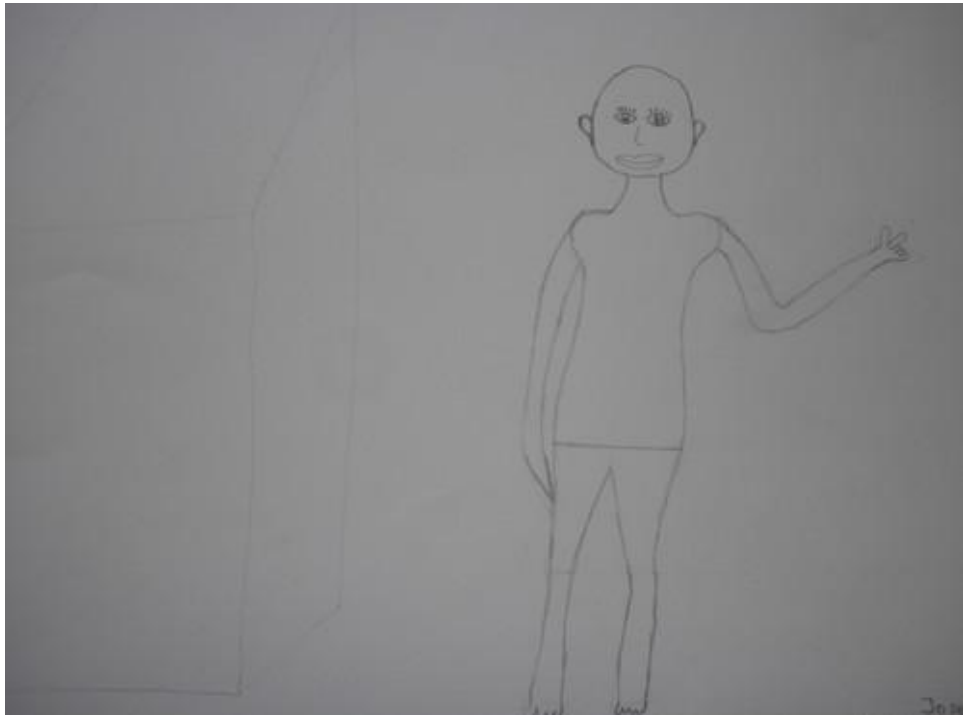
Obr. č. 43



Obr. č. 44



Obr. č. 45



Obr. č. 46



Obr. č. 47



Obr. č. 48



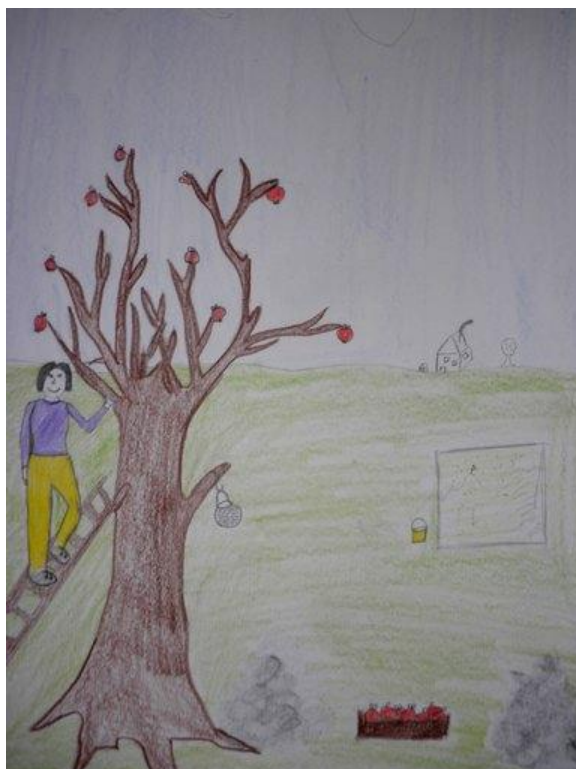
Obr. č. 49



Obr. č. 50



Obr. č. 51



Obr. č. 52



Obr. č. 53



Obr. č. 54



Obr. č. 55



Obr. č. 56



Obr. č. 57



Obr. č. 58



Obr. č. 59



Obr. č. 60



Obr. č. 61

Příloha č. 3: Obrázky adolescentní výtvarní tvorby



Obr. č. 62



Obr. č. 63



Obr. č. 64



Obr. č. 65



Obr. č. 66



Obr. č. 67



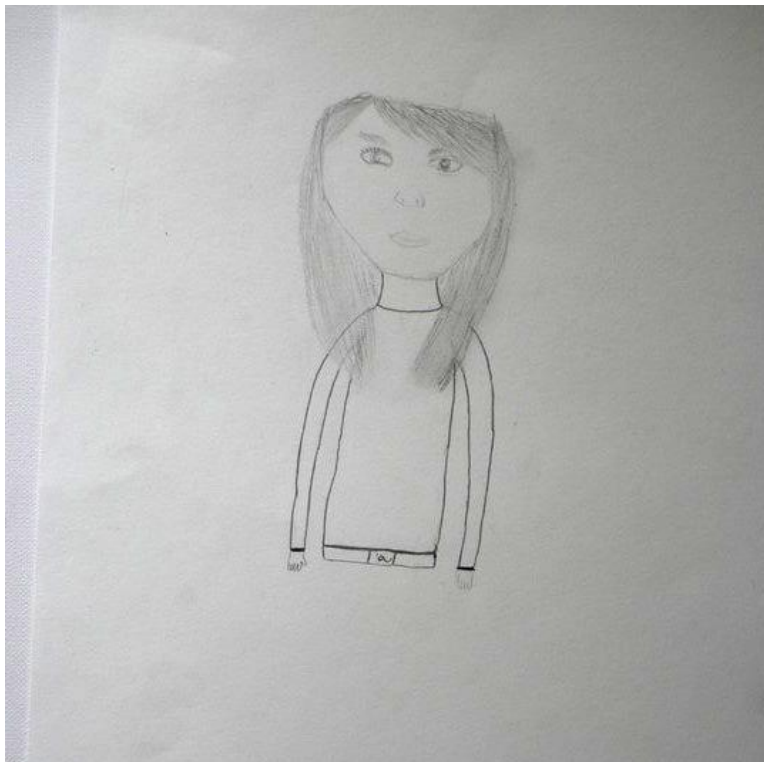
Obr. č. 68



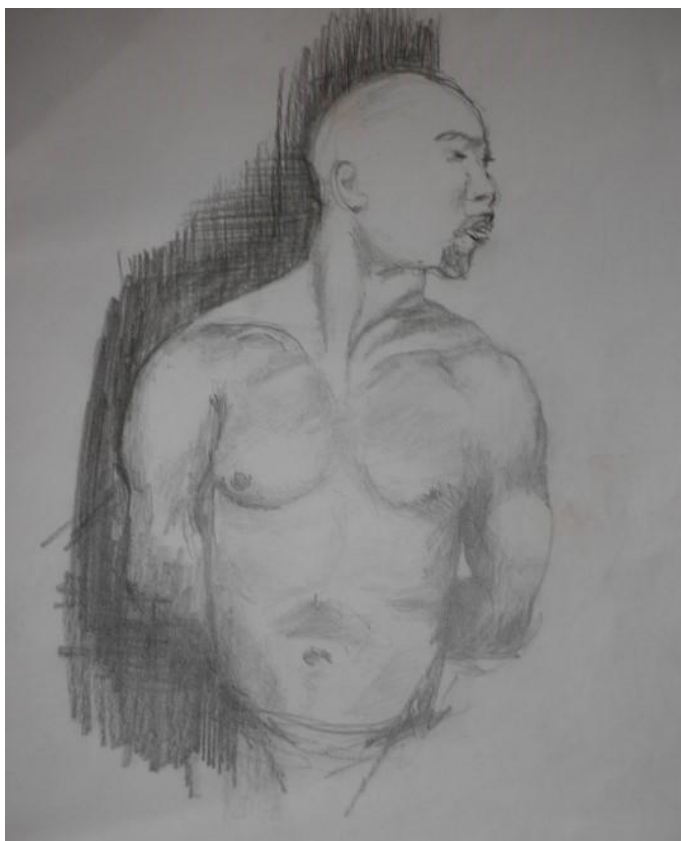
Obr. č. 69



Obr. č. 70



Obr. č. 71



Obr. č. 72



Obr. č. 73



Obr. č. 74



Obr. č. 75



Obr. č. 76



Obr. č. 77



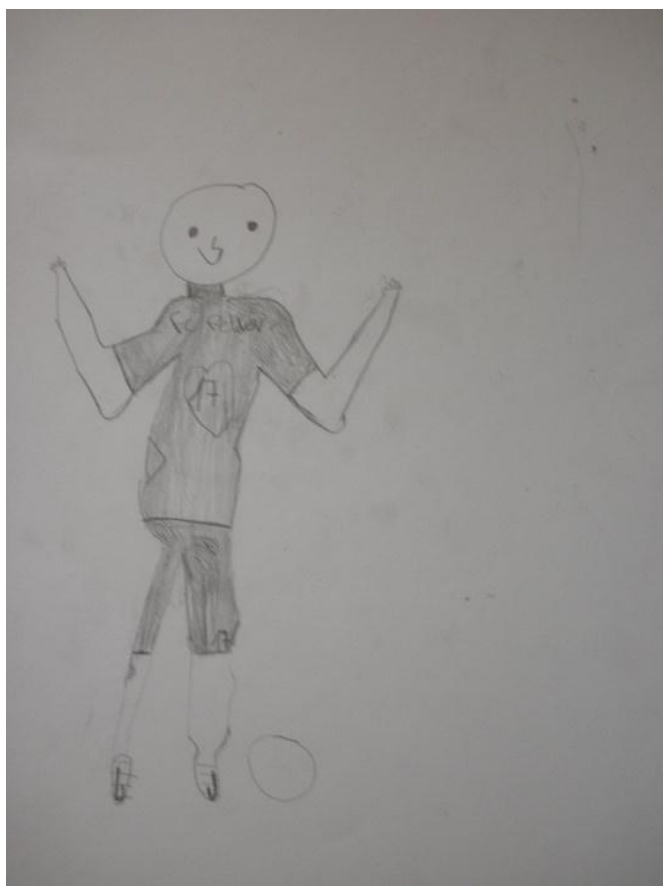
Obr. č. 78



Obr. č. 79



Obr. č. 80



Obr. č. 81



Obr. č. 82



Obr. č. 83



Obr. č. 84



Obr. č. 85



Obr. č. 86



Obr. č. 87



Obr. č. 88