

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra výtvarné kultury

**Mechanismus sociokognitivního konfliktu, coby
nástroje vzdělávání a výchovy žáků v expresivně
tvořivých činnostech ve výtvarné výchově**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kateřina Štolová

Učitelství výtvarné výchovy pro SŠ a ZUŠ

vedoucí práce:

Mgr. Jindřich Lukavský Ph.D.

Plzeň 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s
použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni

.....

Vlastnoruční podpis

Chtěla bych tímto poděkovat svému vedoucímu práce panu doktorovi Lukavskému za trpělivé a ochotné vedení a užitečné rady.

Můj dík patří dále paní učitelce Janouškové a jejím žákům za to, že mi ochotně věnovali svůj čas při realizaci experimentální učební úlohy a kolegyním z magisterského studia za jejich odborný názor.

V neposlední řadě chci poděkovat své rodině a přátelům za bezmeznou podporu nejen během mého studia.

Obsah

1 ANOTACE.....	2
2 ÚVOD.....	3
3 TEORETICKÁ ČÁST.....	6
3.1 Mechanismus sociokognitivního konfliktu	6
3.2 Koncepty a pojmové učení.....	9
3.3 Obsah a učivo	10
3.4 Konceptualizace námětu	14
3.5 Umělecké koncepty	15
3.6 Sociokognitivní konflikt a rámcově vzdělávací program	18
4 EMPIRICKO - VÝZKUMNÁ ČÁST	21
4.1 Cíle výzkumu a hlavní otázky	21
4.2 Scénář experimentální učební úlohy	21
4.3 Metodika výzkumu	22
4.4 Charakteristika zkoumané skupiny	23
4.5 Výsledky vyhodnocení dat.....	24
4.5.1 Volba námětů	25
4.5.2 Úspěšnost rozpoznávání	26
4.5.3 Hodnocení žáků	26
4.6 Kazuistiky	27
4.6.1 ZLOST (č.1)	29
4.6.2 NADĚJE (č.7)	32
4.6.3. SMUTEK (č.9).....	36
4.6.4. NADĚJE (č.10).....	40
4.6.5 ÚZKOST (č.18)	44
4.7 Shrnutí.....	48
5 ZÁVĚR.....	54
6 RESUMÉ V ANGLICKÉM JAZYCE.....	60
7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62
8 SEZNAM OBRÁZKŮ.....	64
9 SEZNAM TABULEK	65
10 PŘÍLOHY.....	I

1 ANOTACE

Předmětem diplomové práce je zopakování modifikované experimentální učební úlohy využívané v longitudinálním výzkumu výtvarného vyjádření emocí technikou nefigurativní malby u jedenáctiletých dětí. Obsahem zadání experimentální úlohy pro žáky je malba jednoho ze sedmi nabídnutých námětů (označení emocí) a následná reflexe, interpretace a hodnocení vzniklých děl. Dialogické řešení reflektivní fáze výuky zdůrazňuje a předjímá vznik sociokognitivních konfliktů, coby podnětných nebo rozvíjejících situací učebních situací.

Obecným cílem práce je přispět k porozumění mechanismu sociokognitivního konfliktu, coby nástroje vzdělávání a výchovy žáků v expresivně tvořivých činnostech ve výtvarné výchově. Konkrétním cílem práce je zmapovat kvalitu vyjadřovaných prekonceptů jednotlivých aktérů (učitel, žáci) a jejich přínos pro objevování vzdělávacích motivů v experimentální učební úloze.

2 ÚVOD

Téma sociokognitivního konfliktu mě zaujalo již během bakalářského studia a po té, co jsem se ho dotkla i v bakalářské práci, rozhodla jsem se mu nadále věnovat ve své diplomové práci.

Zároveň jsem se během svého studia setkala s názorem, že výtvarná výchova ztrácí svoje postavení mezi ostatními předměty a je často považována za méně významný předmět. Od učitelů v praxi často slýchám, že je velmi těžké na výtvarnou výchovu dostat finanční prostředky, které vedení školy raději přidělí například na vybavení učeben informatiky. Dalším důkazem toho, že výtvarná výchova je považována za druhořadý předmět je to, že je často vyučována neaprobovanými učiteli, kteří ji dostávají přidělenou na doplnění úvazku. Také se na mnoha školách zkracuje časová dotace výtvarné výchovy.

Podle J. Vančáta (2003) se výtvarná výchova dostala do výlučného postavení mezi ostatními předměty způsobeného dosavadním soustředěním na uměleckou (výtvarnou) stránku vizuálně obrazných vyjádření a svým blíže nespecifikovaným zaměřením na tvořivost.

Od ostatních předmětů se výtvarná výchova liší i tím, že učitelé mají větší svobodu při volbě obsahu učiva. To jim sice dává prostor vymýšlet úžasnou originální náplň hodin, ale často se pak ztrácí objektivně obhajitelné vzdělávací cíle.

„Jedním z problémů dosavadní výtvarné výchovy je nepoměr mezi její výchovnou a vzdělávací složkou v přimknutí k výchovné složce. Zatímco vzdělávací předměty jako nap. fyzika či biologie čerpají často až nadsazenou vzdělávací autoritu z obsahu učiva, které mají předat, vzdělávací obsah výtvarné výchovy na základní škole byl dosud nepatrný a obecně těžko uplatnitelný.“¹

Kvůli nejasnosti jejích cílů, zaměření na abreaktivní funkci a domnělé nutnosti talentu, by ji dokonce někteří nejradyji odsunuli na úroveň mimoškolních aktivit. To by byla ale obrovská škoda, protože stejně jako je výtvarné umění jedinečným

¹ VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: MAC, 2003. ISBN 80-86015-90-4, str.28

způsobem pohledu na svět, je výtvarná výchova předmět, který může (je-li vyučován správně) žáky rozvíjet stejně významně avšak úplně jiným způsobem, než ostatní předměty a měl by tedy vedle nich zaujímat rovnocenné místo.

Přestože sociokognitivní konflikt je většinou vnímán jako něco samozřejmého a mimoděčného, lze ho využít jako nástroj vzdělávání a výchovy. Právě to, jak sociokognitivní konflikt probíhá v rámci výtvarné výchovy a jak se s ním zde dá pracovat, činí výtvarnou výchovu předmětem, který žáky rozvíjí unikátním způsobem, a dává jí potenciál udržet si význam v konkurenci ostatních předmětů.

Uvedené problémy by měly řešit kurikulární dokumenty, které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání) - především rámcově vzdělávací program (RVP). Mnoho učitelů však stále s RVP pracuje jen formálně a nevnímá ho jako pomocné vodítko, kterým by měl být. Proto jsem se ve své práci pokusila nejen popsat sociokognitivní konflikt, ale také najít jeho využití v pojetí výtvarné výchovy v souladu s RVP a navrhnout, jak s ním v praxi pracovat k naplnění cílů a kompetencí uvedených v RVP.

Moje práce navazuje na longitudinální výzkum výtvarného vyjádření emocí technikou nefigurativní malby u jedenáctiletých dětí.

„Koncepce výzkumu je analogií podobného projektu věnovaného kresbě postavy pána v pojetí testu F. L. Goodenoughové řešeného společně s M. Klusákem (Klusák; Slavík 2005). Shoda je v pojetí námětu výtvarné tvorby, jímž je v obou případech poměrně jednoznačně vymezený pojem: druh lidské postavy, resp. druh emoce. Rozdíl mezi oběma projekty je ve způsobu provedení – kresba oproti malbě. A kromě toho v charakteru extense, k níž se pojem vztahuje. Zatímco kresba pána má poměrně zřetelnou oporu především ve vnější smyslové evidenci („jak vypadá pán“), v malbě emoce je podobná vnější opora („jak vypadá projev citu“) méně jednoznačná a je záměrně potlačena důrazem na nefigurativní způsob vyjádření.

Bez ohledu na uvedené rozdíly se však domníváme, že v obou projektech pokaždé jiným způsobem ožívá dávný problém umění a estetiky rozpoznáný již Aristotelem: problém mimeze neboli zpodobnění. Je-li mimeze úspěšná, dá se vztah mezi vypoobňujícím dílem a jím zpodoběným objektem (ať již jde o designát – jednotlivinu, nebo denotát – třídu) nejjednodušeji vyjádřit shodou v jejich

pojmenování.“²

Tento výzkum se ale převážně soustředil na analýzu faktorů, které vedou žáky k výběru námětu a faktorů, které ovlivňují rozpoznávání námětu. Na tyto faktory bylo usuzováno z individuálně sbíraných dat. Ta byla následně statisticky zpracovávána. Latentní sociokognitivní konflikt, jeho dynamika a rozbor procesu nebyl vůbec sledován. To byla slepá skvrna, kterou se bude zabývat moje práce. (Stanoviska, postoje, motivy, hodnoty žáků a pedagoga a jejich schopnost formulovat je prostřednictvím úsudků, či soudů).

² SLAVÍK, Jan; LUKAVSKÝ, Jindřich. *Didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí*. In KOCUROVÁ, Marie . *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu* (2006 : Plzeň, Česko). 1. Plzeň : ZČU v Plzni, 2006. s. 76. ISBN 80-7043-483-X, str. 3

3 TEORETICKÁ ČÁST

3.1 Mechanismus sociokognitivního konfliktu

Každý z nás vnímá svět kolem sebe trochu jinak a jinak mu i rozumí. Tyto rozdíly jsou dány mnoha faktory, ať už jde o věk, pohlaví či sociální a kulturní prostředí, ve kterém žijeme. Velkou roli ale hraje také naše osobní zkušenost. Každý z nás se s určitou věcí setkává v jiné situaci, za jiných okolností, vytváří si k ní jiný vztah. Na základě zkušenosti také k určitému pojmu (do množiny věcí, které daným pojmem označujeme) přiřazujeme jiné jednotliviny.

Například pod pojmem pes si někdo vybaví vlčáka a jiný jezevčíka, bude se lišit barva psa, kterého si představíme a někomu se rovnou vybaví i jméno. Lišit se bude i pocit, který bude naši představu doprovázet, protože někdo má psy rád a někdo ne. A ten, kdo nemá dostatečnou zkušenost na to, aby je od sebe odlišil, může za psa mylně označit i vlka. Neznámé psí plemeno naopak může být považováno za úplně jiný živočišný druh.

To, co si představíme pod určitým pojmem, soubor vlastností, které přiřazujeme určitému jevu, označujeme jako prekoncept.

„Obecně vzato lze pojem prekoncept definovat jako vymezitelnou veličinu duševní reality jedince, kterou můžeme vyjadřovat pomocí výrazu a u které si všímáme dvou znaků: (1) je individuálně osobitá a (2) mezi lidmi sdělitelná, ať už slovem, kresbou, pantomimou či melodií.“³

Přes zmíněné rozdíly je možné najít dostatek shod k tomu, abychom si navzájem porozuměli. Náš prekoncept určitého pojmu nebo jevu má téměř vždy něco společného s prekoncepty jiných lidí.

Průnik prekonceptů, to, co mají společného, označujeme jako koncept.

³SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění. 2. díl: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3, str. 145

V čem se různé představy manifestované různými výrazy o tom, co je pes, shodují (čtyřnohý suchozemský savec, který štěká atd.), můžeme považovat za koncept psa.

Koncept lze vyjádřit obecně přijímanou definicí daného pojmu.

„Pokud se budeme zamýšlet nad rozměrem konceptu, dojdeme k závěru, že jde o jakýsi věčně nekompletní soubor všech korektních formulací a odpovídajících prožitků, které vztahujeme k danému bodu – jádru konceptu – v našem případě k vizuálnímu artefaktu. A právě pro tuto svou poznávací nesmírnost a proměnlivost je koncept něco, co nikdo z nás nikdy úplně nepozná, neboť dokážeme svět vnímat pouze prostřednictvím svých prekonceptů.“⁴

Je nutné poznamenat, že koncepty jsou lidem přístupné a vzájemně sdělitelné nejen za pomoci slov, ale i všemi ostatními typy kulturních výrazových projevů člověka. Přestože v konečném důsledku můžeme všechny koncepty pojmenovat, ne všechny koncepty se dají plně uspokojivě vystihnout pomocí běžných výrazových prostředků přirozeného jazyka.

„Mnohdy totiž k jejich optimálnímu vyjádření potřebujeme zvláštní typy výrazů a výrazových systémů. Mohou to být třeba systémy specifických znaků – např. matematické nebo chemické znaky. Ale nezřídka to musejí být výrazy, které výhradně patří do oblasti umění.“⁵

Naše prekoncepty se během našeho života mění a rozvíjí směrem k poznání konceptu (což je ale v konečné míře nemožné, protože koncepty nás dalece přesahují) díky naší osobní zkušenosti, ale také díky tomu, že se setkáváme s prekoncepty ostatních lidí. V dialogu pak můžeme posuzovat rozdíly a shody a podle nich upravovat naše vlastní prekoncepty.

Jako příklad bych ráda uvedla vlastní zážitek, který utváření prekonceptů demonstruje. Malá holčička byla v obchodě s chovatelskými potřebami v doprovodu své babičky. Dívka ukázala na klec s morčaty a přesvědčeně pronesla „hať“.

⁴ SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění. 2. díl: teorie a praxe artefilitiky*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3, str. 148 - 149

⁵ tamtéž, str. 148

Její babička jí odpověděla, že to není haf, ale morčátko. Holčička ukázala na další klec, tentokrát s králíky a znovu je označila jako „haf.“ I tentokrát se dozvěděla, že se mylí. Potřetí, když ukazovala na skupinku potkanů, zněla už trochu nejistě. „Haf?“

Z této situace se dalo vyzorovat, že pro pojem „haf,“ který běžně označuje psa, měla holčička prekoncept, který by se dal popsat asi jako něco živého, chlupatého a menšího než já. Tento prekoncept byl ale moc neurčitý a tak, když na jeho základě děvčátko označovalo věci kolem sebe, docházelo k nedorozumění. Její prekoncept se střetl s prekonceptem její babičky a na základě tohoto konfliktu se holčička naučila, že ne každé malé zvířátko je pes.

Takovýto střet prekonceptů označujeme jako sociokognitivní konflikt.

Přestože název konflikt má spíše negativní konotaci, v případě sociokognitivního konfliktu můžeme mluvit o pozitivních důsledcích. Jde totiž o proces vyjednávání, o nalézání shod mezi rozdíly, o snahu domluvit se. Pokud by existovaly prekoncepty jako množiny, které mají jisté interindividuální průniky, ale nejsou samy podmnožinou konceptu, nebyla by šance porozumět si. Bylo by to jako by si každý z nás vedl svou, aniž by poslouchal ostatní, jako bychom se mýjeli s jinými lidmi, ale nikdy se s nimi skutečně nesetkali - tímto setkáním prekonceptů je totiž koncept, který by v takovémto modelu chyběl.

Sociokognitivní konflikt tedy není prostorem pro lité boje, ale pro vzájemné obohacování, pro rozšiřování zorného pole, kterým se díváme na svět a zároveň pro „zaostřování“ či „vyjasňování“ našeho pohledu.

V případě pojmu pes bude mezi různými prekoncepty velké množství shod a proto se na tom, zda něco je nebo není pes, většinou lidé snadno shodnou. Co ale když dojde na mnohem složitější abstraktní pojmy jako je láska nebo dobro a zlo? V tomto případě bude dialog, který sociokognitivní konflikt vyvolá, mnohem zajímavější a pro osobní rozvoj a poznání světa mnohem přínosnější a to právě proto, že tyto koncepty nelze zcela pojmut a dojít k jednoduché a všemi přijímané definici.

„Řešením sociokognitivního konfliktu můžeme dosáhnout odhalení dosud skrytých rozdílů nebo shod mezi lidmi, respektování jedinečnosti a vzájemné odlišnosti,

poznávání interpretační rozmanitosti a vzájemného intelektuálního, citového i motivačního podněcování a inspiraci.“⁶

3.2 Koncepty a pojmové učení

„Učení se pojmy má významnou funkci v poznání a ve vzdělávání. Pojmy redukovat složitost okolního světa tím, že nám pomáhají identifikovat a klasifikovat objekty v realitě. To umožňuje využívat minulé zkušenosti i tehdy, střetneme-li se s novými případy dané množiny. Pojmy nám zajišťují, že nemusíme nový objekt znovu zkoumat, pokud jsme ho schopni zařadit do už známé množiny objektů. Znamená to, že pojmy redukovat nezbytnost neustálého učení.“⁷

Pojem je tedy protějškem konceptu, pojem daný jev označuje, zatímco koncept je množinou všech vlastností a jednotlivin, které pojmu náleží.

Při pojmovém učení je nejdříve nutné se naučit pojem, potom si vytvoříme jeho prekoncept a na jeho základě poznáváme koncept.⁸

V klasickém vyučování se žákům předává pojem hotový, nejčastěji skrze definici. Často se pak setkáváme s tím, že žák sice dokáže pojem vysvětlit naučenou definicí, ale nedokáže ho použít a spojit s jinými pojmy.

V sociokognitivním konfliktu se o konceptu vyjednává, zapojuje se vlastní zkušenost žáka, žák ve spolupráci s partnery v diskusi hledá vlastní cestu k pojmu, což může vést k pevnějšímu zapamatování a hlubšímu pochopení. Je to přirozenější forma pojmového učení, stejná jako když v nejútlejším věku poznáváme základní prvky světa kolem nás.

Z praktického hlediska nelze v běžném vyučování vyjednávat o každém pojmu, množství vědomostí, které jsou v současné době společností považovány za základní

⁶ SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění. 2. díl: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3, str. 154

⁷ ŠIŠÁK, Petr. *Základy pedagogické psychologie pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2006. str.17

⁸ To platí při pojmovém učení např. ve škole, kdy se postupuje od pojmu k poznání konceptu. Při přirozeném poznávání světa je samozřejmě možné si vytvořit prekoncept, aniž bychom znali příslušný pojem, malé dítě se tak učí milovat svou matku (vytváří si prekoncept lásky) aniž by znalo slovo láska.

je totiž tak velké, že kdyby se vůbec nepředávaly hotové vědomosti, žáci by ve školních lavicích museli strávit ještě více času než teď.

Přesto se ale v moderním školství memorování stále více opouští a razí se cesta přirozenějšího poznávání, kde právě sociokognitivní konflikt hraje velkou roli.

Výtvarná výchova je však již teď perfektním polem pro tento přístup. To nejen protože je její náplň „volnější“ a netlačí se tolik na viditelné výsledky, ale především pro její specifický způsob práce s prekoncepty. Ve výtvarné výchově totiž prekoncepty, které jsou normálně skryty pouze v naší mysli, „vytahujeme“ na světlo tím, že jim dáváme formu vizuálně obrazného výrazu. Ten pak lze reflektovat, hledat koncepty v něm obsažené, uvědomovat si vlastní prekoncepty a rozpoutat sociokognitivní konflikt jako prostředek poznání.

3.3 Obsah a učivo

Obsah je vše, co si můžeme zapamatovat, vybavit si v myšlenkách a představách a uvažovat o tom. Jednotkou obsahu je koncept (prekoncept).

Obsah v pedagogickém díle má potenciál stát se podmětem k poznávání a učení, má za úkol ovlivnit žáky v jejich prožívání, myšlení, postojích a chování a je zárodkem poznání.

Ve výchově uměním je pojetí obsahu velmi široké a otevřené téměř jakýmkoliv podnětům pro učení a poučení.

„Tato otevřenost má svůj dobrý důvod – vždyť pedagogické dílo ve výchově uměním je místem, v němž by všichni aktéři měli být citliví téměř doslova na každý podnět, na každé oslovení, měli by být co nejvíc pozorní a vstřícní pro poznání. Jinak řečeno, cokoliv se v pedagogickém díle objeví, to může být vystaveno pozornosti a může se stát podkladem pro poznávání či učení: stačí se jen podívat z vhodného místa a položit si dobře zacílené a přiléhavé otázky, které by otevřely cestu k porozumění.“⁹

⁹ SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění. 2. díl: teorie a praxe artefilitiky*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3, str.136

Znamená to ale, že by se žáci měli zabývat úplně vším, co se v pedagogickém díle objeví? A objevují se obsahy v díle samovolně, náhodně a nepředvídatelně?

Pokud by tomu tak bylo, pedagogické dílo by se nestalo místem pro poznání, ale naplnilo by se chaosem. Obsahů by se totiž objevilo tolik, že by je žáci nebyli schopni zpracovat, natož si z nich vzít nějaké poučení. Dění by jim sice nějakou poučnou zkušenost přinést mohlo, ale bylo by to naprosto mimo kontrolu učitele.

Úlohou učitele je proto vybírat obsahy, které jsou obecně vnímané jako přínosné a užitečné. Na tyto obsahy pak učitel klade důraz, vede k nim žákovi pozornost. Tyto obsahy se stávají učivem.

Pro to, aby obsah měl potenciál stát se učivem, často však nestačí, aby byl obecně považován za vítanou a uznávanou vědomost, schopnost či dovednost, ale je nutná i jeho návaznost na obhájené a kulturně zasazené obory vědy nebo umění.

„Závislost učiva na určité verzi světa však platí i v těch případech, kdy ono samo je v rozporu s kulturně zavedenými tradičními obory. Aby se učivo mohlo prosadit, musí se totiž tak jako tak hlásit k nějakému okruhu poznání, tj. k nějaké verzi světa – v tomto případě k takové jeho verzi, která je konkurenční vůči tradičním oborům. I tentokrát je tedy učivo závislé na nějakém tematickém poli, k němuž se přimyká a které tvoří základ a podporu jeho existence.“¹⁰

Přestože tedy učitelé výtvarné výchovy mají, na rozdíl od kolegů, kteří učí exaktní vědy, velkou volnost ve výběru obsahů, kterými se budou zabývat, nemohou úplně vybočit za hranice toho, co je považováno za umění a co o něm říkají teorie.

Práce s učivem však pro učitele nekončí jeho výběrem. Obsahy, které příslušný obor umění či vědy předkládá, je nutné předložit žákům v jim srozumitelné formě. Tento „překlad“ z odborného jazyka do jazyka žáků nazýváme pedagogickou transformací obsahu.

Nemusíme ovšem vycházet z toho, že žáci jsou tím, co je chceme naučit, zcela nedotčeni. Pravděpodobně se totiž se specializovanými verzemi světa již potkali, byť třeba jen ve velmi povrchní a zjednodušené formě. Na takovouto přirozenou

¹⁰ SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění. 2. díl: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3, str.138

zkušenost lze pak při výchově a vzdělání navázat a brát ji jako zárodek vzdělání v daném oboru.

„Tvorba učiva vyžaduje od učitelů nejenom hlubokou znalost příslušného vědního nebo uměleckého oboru, ale současně i velké porozumění pro zkušenosti, poznávací schopnosti a potřeby žáků.“¹¹

Východiskem pro naplnění a strukturaci výuky je vzdělávací obsah, který je soustředěn kolem několika hlavních pojmů. Tyto pojmy nazýváme obsahovými jádry a organizuje se kolem nich celá obsahová struktura výuky. Proto, aby byla obsahová jádra pro žáka přístupná, musí do výuky vstupovat ve dvou podobách - učitel s nimi pracuje na dvou úrovních.

„Rozdíl je způsoben tím, že jedna z obou vrstev musí zachovat korektní souvislost s oborem vzdělávání, zatímco druhá musí zabezpečit co nejlepší žákovské porozumění.“¹²

Tematická vrstva vychází z běžné žákovské zkušenosti. Uplatní se při motivaci žáků, protože jim nabízí dobře známé podněty a možnost uplatnění vlastních zkušeností.

Konceptová vrstva je zakotvena v příslušném expertním diskursu. Je to tedy zároveň i úroveň, ze které vycházejí cíle.

Aby se učitel mohl pohybovat mezi těmito dvěma vrstvami, využívá svých didaktických znalostí obsahu, přibližuje konceptovou vrstvu žákovi použitím pojmů vrstvy tematické - tedy pojmů žákovi dobře známých.

„Koncept (pojem, význam) v mysli žáka není totéž, co týž pojem v expertním kontextu oboru. A zdaleka to není jen „slovo“, ale celý obsahový a činnostní komplex. V tom případě koncepty nelze chápat pouze jako prvky abstraktní nadosobní struktury

¹¹ SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění. 2. díl: teorie a praxe artefaktiky*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3, str. 142

¹² Kolektiv autorů. *Kurikulární reforma na gymnáziích – od virtuálních hospitací k videostudiím*, Výzkumná zpráva. Praha: VÚP v Praze, 2011 ISBN: 978-80-904966-7-5, str. 146

významů. Učitel musí současně brát v úvahu jejich subjektivní podobu, která zahrnuje i smyslové nebo kinestetické představy a motorické operace“¹³

Aby žák mohl konceptům porozumět až do úrovně své oborové kompetence, musí je nejprve zapracovat do svých činností a myšlení a následně je rekonstruovat na základě vlastní zkušenosti.

Ve vlastní činnosti tedy žák pracuje s obsahem subjektivně, toto subjektivní užití obsahu má pak být vystaveno intersubjektivnímu ověřování, při němž se užití obsahu významově potvrzuje nebo zpochybňuje. Učitel tedy nepotřebuje jen schopnost „překládat“ z odborného jazyka do jazyka žáků, ale i v opačném směru, aby mohl žákovi radit, zaměřovat jeho pozornost a učit ho zacházet s případnými chybami.

Přechod mezi tematickou a konceptovou vrstvou, tedy mezi obsahem určitého oboru abstrahovaným v pojmech a reálnou, prostřednictvím činností ve výuce aktivně získávanou zkušeností žáka se označuje jako **abstrakční činnostní úroveň**.

Jde o nalézání principů, které setrvává v rámci vzdělávacích oborů nebo oblastí a směřuje k oborovým kompetencím, resp. k očekávaným výstupům. Jedná se o doménu *oborově didaktickou*.

Třetí a „nejhlubší“ obsahovou vrstvou výuky je **vrstva kompetenční**.

„Pojmy typické pro kompetenční vrstvu jsou na nejvyšší úrovni zobecnění cílů: týkají se rozvíjení nejobecnějších dispozic, metakognice anebo tzv. myšlení vyššího řádu, tj. uvažování o vlastním myšlení nebo jednání a o lidském pojetí světa.“¹⁴

Specifické pro klíčové kompetence je, že mohou být jak cílem, tak obsahem - tedy učivem.¹⁵

Přechod mezi rozvíjením klíčové kompetence a zkušeností žáka se nazývá **generalizační činnostní úrovní**. Jde o proces, který jde za rámec oborů směrem k osvojování obecných principů lidského jednání a myšlení. Jedná se o doménu *transdidaktickou*.

¹³ Kolektiv autorů. *Kurikulární reforma na gymnáziích – od virtuálních hospitací k videostudiím*, Výzkumná zpráva. Praha: VÚP v Praze, 2011 ISBN: 978-80-904966-7-5, str. 149

¹⁴ tamtéž, str.154

¹⁵ Pro to, aby se kompetence stala učivem - tedy uvědomovaným obsahem, je ze strany žáka nutná metakognice - myšlení vyššího řádu (jak se učím, jak řeším problémy, jak komunikuji...)

Úlohou učitele je tedy „vidět“ skrze všechny tři vrstvy a vytvářet pro žáky cestu, která tyto vrstvy spojuje a následně je po ní provést. Při tom pracuje se sociokognitivním konfliktem, jehož je mediátorem - usměrňuje konflikt vznikající nejen mezi prekoncepty jednotlivých žáků, ale i mezi žákovským prekonceptem a svým vlastním - expertním, tak, aby se žákovské prekoncepty vyvíjely směrem k odbornému chápání konceptu. Při tom je potřeba neustále vybírat, co je podstatné a užitečné, hledat souvislosti a interpretovat je tak, aby jim žák porozuměl.

3.4 Konceptualizace námětu

Konceptualizace námětu je proces nalézání a pojmenovávání obsahů, které jsou obsaženy v díle, a které si jen stěží uvědomujeme jako explicitní.

Konceptualizace námětu probíhá

1) při zadání úlohy

Žák je zpravidla konfrontován s nějakým výrazem zprostředkovaným učitelem, ať už jde o slovní zadání, zápis na tabuli, ukázkou z knihy, imaginaci, atd. Tento výraz musí žák nejprve sám interpretovat konceptualizovat - tj. říct si jaké prekoncepty bude vyjadřovat, jak bude postupovat.

2) při reflexi díla žáky a učitelem

Při tomto procesu hraje hlavní roli autor (žák), ale nelze se obejít ani bez diváka (žák, učitel). Vracíme se k zážitku z výrazové hry a na základě vybavení své vlastní výrazové aktivity provádíme interpretaci.

3) při vyhledávání vzdělávacích motivů v učební úloze

Vzdělávací motiv je vazba mezi tím, co se děje v hodině, co žák sám vytváří a širším socio-kulturním kontextem. Slouží jako podmět k poznávání podobností a rozdílů mezi individuálními projevy a obecně lidským chováním.

Učitel by měl být znalým a vstřícným průvodcem na cestě od individuální zkušenosti k hlubšímu poznání té verze světa, která je v pedagogickém díle kladena do středu

pozornosti. To vyžaduje dobrou pedagogickou znalost obsahu a schopnost pedagogické transformace obsahu.

Záleží pak na učitelově pojetí, jak s obsahy (učivem) pracuje. Při zprostředkujícím pojetí je vzdělávací cíl předem daný a veškeré dění se odvíjí tak, aby se cíle dosáhlo. V tomto případě je výraznější konceptualizace námětu učitelem. Ten navrhuje námět a činnosti v úloze tak, aby do ní zapojil určité obsahy – vzdělávací motiv.

Při vstřícném pojetí hraje větší roli konceptualizace během reflexe. Vzdělávací motiv se hledá jakoby zpětně, učitel musí pohotově reagovat na dění a vést žáky k poznávání obsahů, které z pedagogického díla vyplynou.

3.5 Umělecké koncepty

Koncepty ve výtvarné výchově dělíme do čtyř složek.

„Prostřednictvím této kategorizace se snažíme podchytit lidskou schopnost bezděčně či vědomě zdůrazňovat určité věcné nebo prožitkové stránky zážitku a naopak jiné zanedbávat. To znamená, že někdy si lze povšimnout např. především toho, co jmenovitého je na obrázku vyjádřeno (významová složka), jindy spíše toho, jak je daný objekt výtvarně zpracován (konstruktivní složka) atp. Zanedbávání a důrazy rozhodují o tom, jakou kvalitu zážitku pocítujeme, jaký typ poznání se v zážitku odhaluje a jakým způsobem o něm můžeme v reflexi uvažovat anebo mluvit.“¹⁶

Tematické složce uměleckého zážitku odpovídají koncepty všeho, co je nezbytně nutné pro plnohodnotný život a toho, co charakterizuje člověka jako bytost biologickou, sociální a kulturní. Patří k nim například lidské pohlaví a sociální role, velké kulturní resp. mytické role a s nimi související zásadní existenciální kvality v jejich hodnotové protikladnosti (dobro x zlo, život x smrt) stejně jako koncepty přírodních živlů a existenciálních kvalit prostředí. Samozřejmě sem můžeme zařadit i známé kulturní a přírodní symboly v podobě živých bytostí i neživých objektů, s nimiž se lze potkat v běžné každodennosti reálného života.

¹⁶ SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění. 2. díl: teorie a praxe artefilitiky*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3, str. 159-160

„Přístup k významovým konceptům začíná objevem určité vnější podoby, která jim odpovídá. Tato podoba buď již předtím byla záměrně vytvořena jako umělecký výraz (dílo - věc), nebo ji člověk v její umělecké kvalitě právě objevuje, tzn. že ji vyzdvihuje do středu své umělecké pozornosti. S tím přirozeně souvisejí otázky: ‚Co to je a jak to prožívám? Zažíváš a uvědomuješ si něco podobného jako já, když se setkáváš právě s touto podobou? Anebo v ní spatřuješ něco jiného? Co všechno se ti v souvislosti s ní vybavuje?‘ Uvedené otázky otevírají prostor k dialogu a k rozehrávání sociokognitivního konfliktu“¹⁷

Konstruktivní složka uměleckého zážitku odpovídá konstrukci díla, jeho vzhledu a zpracování. Je založená na smyslovém vnímání a kinestetickém pociťování.

„Jde o to, že smyslově přístupné objekty z uměleckého hlediska můžeme třídit nejenom ‚významově‘ jako jednotlivé bytosti, věci, skutky či hodnoty (toto jsou koně, tamto jsou kameny, toto je dobro, tamto je zlo). Ale můžeme je odlišovat také jako smyslově obecné kvality, které se dají abstrahovat z fyzické podoby uměleckého výrazu a ze způsobu jeho konstruování. Nazýváme je barva, tvar, rozměr, rychlost nebo prudkost pohybu, kompozice prvků, kvalita grafické linie apod. A právě tento druhý typ třídění na úrovni obecných struktur a vlastností vede ke konstruktivním konceptům.“¹⁸

Konstruktivní koncepty jsou odvozené z uspořádanosti formy. Jsou to koncepty jako linie, tvar, světlo, barva, povrch, objem či hmota. Řadíme sem též obecné strukturální vztahy a obecné kategorie času, prostoru, pohybu, množství apod. např. kompozice, kontrast, harmonie,...

Mezi konstruktivní koncepty patří i všechny způsoby umělecké tvorby (techniky), jako jsou malba, kresba, grafika, plastika a další. K nim je obvykle zapotřebí zmínit i příslušný materiál nebo nástroj.

„Konstruktivní koncepty si ve výchově uměním zaslouhují zvláštní pozornost především proto, že bývají nejtýpickejší a hojně diskutovaným předmětem uměleckého zájmu (...) Na jejich základě se nejenom často posuzuje umělecká tvorba,

¹⁷ SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění. 2. díl: teorie a praxe artefilitiky*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3, str. 161

¹⁸ tamtéž, str. 161

ale také se třídí a navzájem rozlišují jednotlivé styly (druhy, žánry) v umění podle příznačné podoby svých výrazových forem.“¹⁹

Přístup k **empatické složce** se otevírá na základě vztahů mezi lidmi, odpovídají jí tedy kategorie jako přitažlivost x odpudivost, vstřícnost x útočnost apod. Ve vztahu s uměleckým dílem se týká dialogu mezi autorem - tvůrcem díla a jeho divákem, případně jde o vnitřní dialog mezi autorem a jeho alter-egem. Tento dialog je veden se znalostí příslušných pravidel uměleckého konstruování formy a s patřičným porozuměním pro její významy.

Empatická složka je tedy mnohostranná a složitá, mívá hraniční charakter a při jejím reflektování se často pohybujeme i v oblastech ostatních složek.

„Vyjadřovat a sdělovat empatické koncepty tak, abychom je mohli zachytit v jejich úplnosti a v jejich zážitkově typickém charakteru, nelze jinak než prostředky umění. Žádný jiný způsob výrazu totiž není natolik komplexní a při vnímání natolik prožitkově nasycený, aby mohl empatický koncept dostatečně postihnout.“²⁰

Koncepty **prožitkové složky** jsou odpovědí na otázku „Co právě teď prožíváš?“

Jde o konkrétní pojmenovatelné emoční stavy odvozené od čtyř základních emocí, jimiž jsou strach, smutek, radost a zlost. Díky vazbě mezi pojmenováním a odpovídajícím prožitkem daného stavu si jedinec vytváří individuální prekoncept tohoto stavu, na jehož základě se postupně dobírá poznání příslušného konceptu emoce skrze poznávání shodných a rozdílných rysů v prožívání jiných lidí. Nakonec danou emoci nechápe jen jako svou vlastní, ale vnímá ji mnohem hlouběji, ve větší šíři, a za různých okolností k ní dokáže přistupovat i z pozice jiných lidí, jako by se uměl podívat jejich očima.

U prožitkových konceptů platí, stejně jako u konceptů empatických, že pro ně v lidské kultuře neexistuje žádný jiný vyjadřovací a sdělovací prostředek, který by je dokázal uchopit a předávat v jejich plnosti a podstatě, než umění

¹⁹ SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění. 2. díl: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3, str. 161

²⁰ tamtéž, str. 161

3.6 Sociokognitivní konflikt a rámcově vzdělávací program

Pojetí výtvarné výchovy podle RVP používá semantický model.

Semantický model pracuje nejen se znakem samotným a tím, co zastupuje (případně tím, kdo ho vytvořil), ale nově bere v potaz i toho, kdo znak vnímá a interpretuje. Znak není obrazem skutečnosti a lze ho vykládat různými způsoby. Vždy však můžeme vykládat znak jen pomocí vlastních znakových systémů. Semantický přístup nám také dává možnost se znakem zacházet, upravovat ho, vytvářet vlastní znaky a ověřovat jejich účinky.

V praxi jde o to, že vizuálně obrazná vyjádření chápeme jen na základě naší osobní zkušenosti - našeho znakového systému. Je ale potřeba si svůj znakový systém (naše prekoncepty) rozšiřovat a to nelze jinak, než tím, že se budeme s vizuálně obraznými vyjádřeními setkávat, snažit se jim porozumět a porovnávat naše interpretace s interpretacemi ostatních - tedy rozšiřovat naše prekoncepty prostřednictvím sociokognitivního konfliktu.

Proč je ale tak důležité rozumět vizuálně obrazným znakům?

V první řadě proto, že vizuálně obrazná vyjádření, to nejsou jenom umělecká díla. S vizuálně obraznými vyjádřeními se setkáváme v každodenním životě, ať už je to dopravní značení, obrázek na obalu potraviny, fotka v časopise nebo reklama.

V dnešní uspěchané době vizuálně obrazná vyjádření zastupují i jiné znaky - především slova - nebo slouží k empatickému vyladění, tam, kde chybí neverbální složka komunikace - sms, maily, zprávy na sociálních sítích. Vždyť takový "smajlík" není nic jiného, než vizuálně obrazné vyjádření.

Zároveň dnes mnoho symbolů zaniká a rodí se stovky jiných, takže orientace v nich je stále složitější.

Dalším obrovským fenoménem dnešní doby, který souvisí s vizualitou je performativita ve smyslu předvádět se a komunikovat pomocí znaků a vědomě či

nevědomě se tím zařazovat do určité skupiny, subkultury. Tetování, barva vlasů, oblečení, nápisy na oblečení - to vše je výtvarné vizuální vyjadřování sebe sama v komunikaci, u mládeže, která má stále nižší úroveň slovního a psaného projevu, převládající nad verbálním vyjadřováním. Vizualita nám umožňuje komunikovat obrazem a vyjadřovat svůj názor, postoj, sympatie, bez verbálních prostředků a vypovědět o sobě něco na první pohled. Performativita tedy také zvětšuje potřebu rozumět vizuálnímu vyjádření a učit se performativní kreativě.

Zkusme si na místě vizuálně obrazných vyjádření představit slova. Jazyk totiž není nic jiného než znakový systém, což neznamena, že by jazykový popis a vizuální sdělení byly navzájem nahraditelné, shodují se však ve své expresivní funkci. Podíváme-li se tedy na vizuálně obrazná vyjádření s hlediska komunikace, můžeme je přirovnat k jazyku a vypůjčit si myšlenku jazykového relativismu, který tvrdí, že každý jazyk je vlastní svět a nikdy nelze úplně pochopit svět někoho jiného. To samé se vztahuje na vizuální znaky, nikdy nemůžeme úplně pochopit „svět“ toho druhého, protože nepoužíváme stejný znakový systém.

Na druhou stranu nesnažit se rozumět vizuálně obrazným vyjádřením by bylo jako žít v zemi, kde všichni mluví cizím jazykem a nesnažit se ho naučit.

Výtvarná výchova by tedy měla učit, jak vizuálně obrazným vyjádřením rozumět, tím rozšiřovat žákův znakový systém a učit ho se znaky zacházet, využívat je a vlastní znaky vytvářet.

Princip, který by se podle RVP měl uplatňovat ve výtvarné výchově je ale aplikovatelný i na další aspekty lidského života. Naučí totiž žáka vyjadřovat se (ve výtvarné výchově v první řadě pomocí vizuálně obrazných vyjádření, ale i slovy, když o svých výtvorech mluví) a snažit se pochopit vyjádření druhých s uvědoměním, že vždy interpretuje ze svého pohledu, ovlivněn vlastní zkušeností. Dál se žák učí tolerovat názory ostatních, argumentovat, co se mu líbí a proč, ale zároveň neodsuzovat to, co se mu nelíbí.

Tyto schopnosti jsou zakotveny v RVP pro základní vzdělávání (2. stupeň) jako následující očekávané výstupy:

- *„vybírání, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření“*
- *„rozlišuje působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu“*
- *„interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků“*
- *„porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů“²¹*

Zároveň samotné diskutování o prekonceptech a vyjednávání o konceptech vede k naplňování **klíčových kompetencí**, zejména kompetencí *komunikativních, sociálních a personálních a občanských*.

²¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2016-04-04]. Dostupné z WWW:http://www.nuv.cz/file/433_1_1/ str.72

4 EMPIRICKO - VÝZKUMNÁ ČÁST

4.1 Cíle výzkumu a hlavní otázky

Předmětem diplomové práce je experimentální učební úloha, jejíž zadání byla pro malbu jednoho ze sedmi nabídnutých námětů (označení emocí) a následná reflexe, interpretace a hodnocení vzniklých děl. Dialogické řešení reflektivní fáze výuky zdůrazňuje a předjímá vznik sociokognitivních konfliktů, coby podnětných nebo rozvíjejících situací učebních situací.

Obecným cílem práce je přispět k porozumění mechanismu sociokognitivního konfliktu, coby nástroje vzdělávání a výchovy žáků v expresivně tvořivých činnostech ve výtvarné výchově. Konkrétním cílem práce je zmapovat kvalitu vyjadřovaných prekonceptů jednotlivých aktérů a jejich přínos pro objevování vzdělávacích motivů v experimentální učební úloze.

4.2 Scénář experimentální učební úlohy

Pomůcky: štětce, temperové barvy, paleta, kelímek na vodu, bílá čtvrtka formátu A4 (Každý list papíru je na své zadní straně označen ID (identifikačním číslem), které je jedinečné a slouží jako klíč pro identifikaci jednotlivé práce.)

Zadání: Na tabuli je napsáno 7 pojmů (slov), které se vztahují k emocím:

* smutek, úzkost, zoufalství, zlost, naděje, štěstí, radost

Vyberte si jedno slovo a pokuste se ho co nejvýstižněji vyjádřit malbou, namalovat. Jediným omezením (kritériem) je fakt, že jde o nefigurativní malbu.

Svůj výběr nesmíte nikomu prozradit, jinak zkažete hru. Je potřeba uchovat tuto informaci jako tajemství. Aby se však neztratila, napište ji do dotazníkového listu, který je před Vámi položen na stole. Ten pak přeložte, nebo schovejte tak, aby do něj nemohl nikdo další nahlédnout.

Otázky k reflexi:

Nyní Vám budou ukazovány všechny práce postupně a jednotlivě. U každé práce Vám nadiktujeme její číslo. Vy ho zaškrtnete ve Vašem formuláři, na důkaz, že jste práci viděli a dáme se do vyplňování kolonek, které jsou ve stejné řádce, jako číslo práce.

Nejprve známka. Skoro všechny předměty ve škole jsou hodnoceny známkami jedna až pět. Ve výtvarné výchově tomu tak nebývá. My dnes ale při našem hodnocení použijeme všechny známky od jedničky do pětky. Nejde o to někomu ublížit. Jde o to co nejpřesněji a nejjemněji vyjádřit odpověď na otázku: „ jak se mi to líbí?“, a proto je výhodné mít po ruce více, v našem případě pět možností, stupňů ocenění.

Další je kolonka, do které doplníte název díla. Jde o odpověď na otázku: „co si myslím, že to je?“ Při tomto rozhodování Vám pomůže, když se podíváte na výčet všech možných názvů děl, který je uveden na tabuli.

Do třetího políčka je potřeba uvést zdůvodnění Vašeho rozhodnutí. Půjde tedy o to, slovy napsat, odpověď na otázku: „proč jsem udělil tuto známku?“ a „proč si myslím, že jde právě o tuto emoci?“

4.3 Metodika výzkumu

Práce využívá kvalitativní výzkumné postupy a má heuristický charakter.

Experimentální učební úloha byla realizována se žáky 7. třídy ZŠ.

Pořídila jsem záznam pozorování 2 vyučovacích jednotek, videonahrávku jejich průběhu a fotodokumentaci výsledků žákovské činnosti.

Reflexe a interpretace děl proběhla formou dotazníků s otevřenými otázkami a hodnotící škálou.

K pěti vybraným dílům jsem stejný dotazník rozdala kolegyním z navazujícího magisterského studia.

Sebraná data jsem vždy nejprve zpracovala kvantitativně.

Popis výuky a výtvarných děl a jejich hodnocení jsem následně využila pro kategorizaci. Kategorizovaná data byla analyzována nástroji konceptové analýzy.

K interpretacím žáků a autora jsem přistupovala jako ke dvěma stranám pře. Jejich názory jsem doplnila o hodnocení odborníků. Výsledkem mojí práce je interpretace, která povede k identifikaci vzdělávacího motivu tak, aby konflikt posloužil pro obohacení oborových i klíčových kompetencí žáků. V závěru práce navrhu několik alternativ učebních úloh, které by nalezené vzdělávací motivy rozváděly.

4.4 Charakteristika zkoumané skupiny

Hodina proběhla v sedmé třídě na základní škole. Žáků bylo 19, z toho 11 dívek a 8 chlapců. Podle paní učitelky neměli žáci v rámci učebních úloh předchozí zkušenost s nefigurativní malbou, ani s výtvarným vyjadřováním abstraktních konceptů jako jsou emoce.

Paní učitelka rozdělila děti do skupin po čtyřech, každá skupinka dostala sadu osmi temperových barev v kelímku.

Při zadání byli žáci pozorní, na dotaz, zda znají všechna slova napsaná na tabuli, odpověděli kladně, ale po chvíli se jedna dívka přihlásila s tím, že nerozumí slovu úzkost. Vyzvala jsem žáky, aby slovo vysvětlili, při čemž se ukázalo, že dívka nebyla sama, kdo mu nerozumí. Slovo jsem tedy vysvětlila (jako pocit podobný strachu a smutku, často spojený s pocitem svírání hrudi), s dalšími už problém nebyl.

Mnoho dětí dlouho váhalo s výběrem emoce. Většina dětí se poctivě snažila odpovědět na otázku, jak budou postupovat.

Třída měla podle vyjádření paní učitelky zkušenosti s prací s temperami, žáci pracovali samostatně. Při práci se spolu bavili, především organizačně kvůli sdílení pomůcek. Někteří žáci se ptali, zda bude práce známkována. Několik dívek mělo starost, zda jejich obrázek „je poznat“ a prosily mě, abych se podívala na jejich

záznamový arch. Bylo celkem dobře pozorovatelné, kteří žáci měli jasnou představu o výsledku a kteří ho více ponechali náhodě.

Zkušenost s temperami se projevila i na způsobu práce s nimi. Většina žáků „promalovala“ celou plochu čtvrtky, často při tom postupovali od jednoho rohu ke druhému, či od krajů do středu. Děti míchaly barvy, používaly různou hustotu barvy, někteří žáci experimentovali se strukturou. Nejčastější způsob nanášení barvy byl tupování štětcem. V některých případech dokonce takovým způsobem, který ničil štětec. U jednoho chlapce jsem pozorovala velmi zajímavou práci s pastózní barvou a vytváření různých struktur, nakonec ale celý obrázek také „přetupoval“ štětcem.

Dětem se podařilo dokončit práci do zvonění, jen výjimečně dokončovaly ve spěchu. Po přestávce proběhlo hodnocení vzniklých výtvarných děl a vyplňování dotazníků.

Při hodnocení jsem se musela dotazovat na orientaci obrázku, protože jsem nevěděla, jak ho správně ukázat. Většina dětí uvedla, že je jim to jedno nebo že samy nevědí. Žáci tedy vytvářeli kompozice, které podle nich fungovaly „všemi směry“.

4.5 Výsledky vyhodnocení dat

Získaná data jsem nejprve zpracovala kvantitativně.

Zvolený námět, hodnocení a interpretaci jsem zanesla do tabulky (viz. přílohy - tabulka 6) a výsledky zpracovala do grafů.

Stejně jako původní výzkum jsem se zaměřila na četnost zvoleného námětu, na četnost správného rozpoznání a na průměrné hodnocení.

Již tyto statistické údaje předznamenávají vznik sociokognitivního konfliktu.

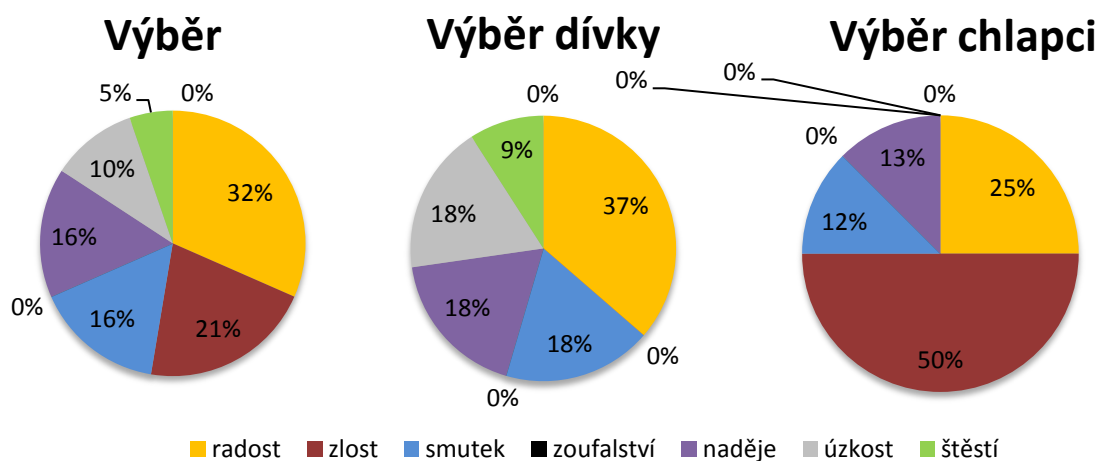
Takto zpracovaná data dále posloužila pro výběr děl, která jsem podrobila podrobnější analýze.

4.5.1 Volba námětů

Žáci si nejčastěji vybírali jako téma své práce radost a zlost, pouze jednou se objevilo štěstí a zoufalství se neobjevilo vůbec. Předpokládám, že tyto emoce si žáci buď nevybrali, protože plně neporozuměli těmto pojmům, nebo protože s těmito „krajními“ emocemi nemají dostatečnou zkušenost.

Výběr se lišil u chlapců a u dívek. Chlapci si v polovině případů vybrali zlost, rozmanitost výběru u nich byla menší. Dívky se od sebe navzájem ve výběru lišily více, žádná z nich si zlost nevybrala.

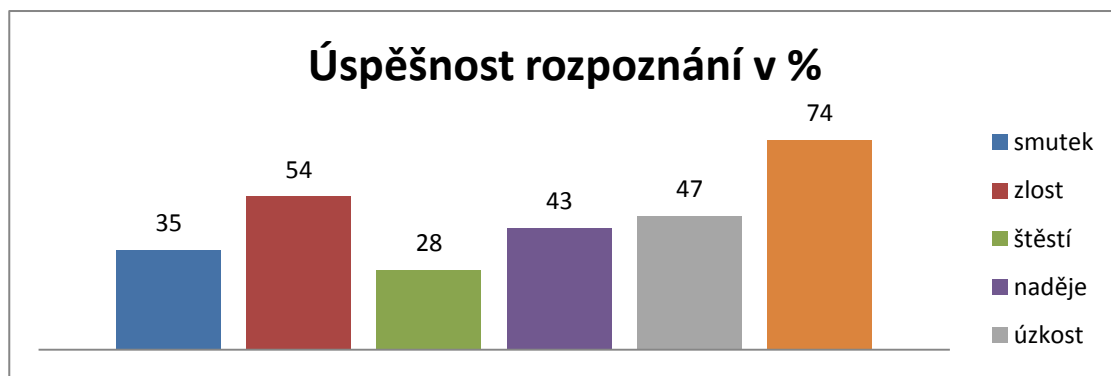
Obrázek 1 výběr



4.5.2 Úspěšnost rozpoznávání

Celková průměrná úspěšnost rozpoznání byla 42,5 %. Nejlépe rozpoznávaná byla radost, po ní zlost, nejhůře štěstí (ale zde šlo o jediný obrázek).

Obrázek 2 rozpoznávání



Srovnáme-li výběr a úspěšnost rozpoznání s výzkumem, na který tato práce navazuje, zjistíme, že výsledky jsou podobné. I v původním výzkumu (jeho části) byla radost zobrazována nejčastěji (42%), následoval smutek (15%). Zlost, která se v mém výzkumu umístila na druhém místě, si účastníci původního výzkumu vybírali jen v 6% případech. Častěji se pouštěli i do štěstí (10%) a zoufalství (11%). Naděje a úzkost naopak volili méně (10% a 6%).

Nejlépe rozpoznávané náměty byly radost (45%) a zlost (37%) stejně jako při mé realizaci experimentální úlohy.

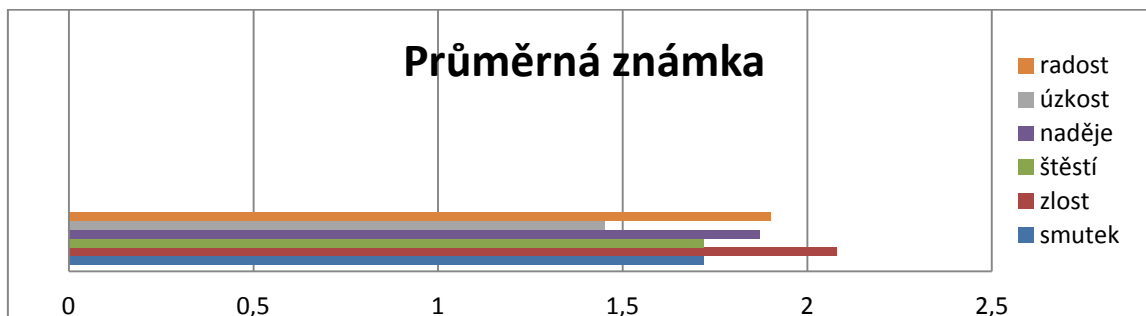
4.5.3 Hodnocení žáků

Dále se podíváme na hodnocení. Děti hodnotily na stupnici 1-5 kde 1 byla nejlepší. Průměrně nejlépe hodnocená byla úzkost, nejhůře pak zlost.

Témata, která byla volena nejčastěji (zlost a radost), mají nejhorší průměrné hodnocení. Jelikož výzkumný vzorek je celkem malý, nedá se z průměrného hodnocení usoudit, které téma bylo pro žáky nejtěžší. Výsledky spíše souvisí s tím, že jiné než „nejpopulárnější“ náměty (úzkost, naděje, štěstí) si volili ti žáci, kteří si byli

více jisti svým výtvarným projevem. Mezi díly na často volené téma (radost, zlost) je velký rozdíl v hodnocení, protože se do nich pustili i ti, kterým se výtvarně vyjadřovat tolik nedaří.

Obrázek 3



4.6 Kazuistiky

Pro další analýzu jsem vybrala 5 děl, která něčím vynikala. Šlo převážně o díla, která byla špatně rozpoznávána, či špatně hodnocená, protože u nich se dalo nejvíce usuzovat o zárodcích sociokognitivního konfliktu.

Sociokognitivní konflikt je proces porovnávání různých prekonceptů, který by měl vést k jejich obohacování a upřesňování směrem k poznání konceptu.

U každého díla uvádím, jak se k němu jeho autor vyjádřil (bez gramatických korekcí). Jde o odpověď na otázku „Co budu dělat?“ Tato otázka měla sloužit k zachycení prvotní konceptualizace námětu. Druhá otázka byla „Jak se mi to povedlo?“, která vyzývala děti ke stručné reflexi jejich díla.

Dále jsem každý obrázek popsala a zaznamenala pozorování jeho tvorby, případně přiložila fotodokumentaci.

Ke každému autorovi jsem také uvedla, jak on sám hodnotí ostatní díla. To mi přišlo zajímavé, protože autoři mnou vybraných děl se často vymykali právě i hodnocením ostatních.

Pomocí grafů uvádím, jak bylo dílo interpretováno a hodnoceno.

Hodnocení dětí jsem pak doplnila o hodnocení a interpretaci kolegyně z magisterského studia. To přineslo pohled lidí, kteří mají více životních zkušeností, takže jejich prekoncepty by měly být bohatší. Jsou to také lidé, kteří mají zkušenost jak s „velkým“ výtvarným uměním, tak s vlastní výtvarnou tvorbou i s dětským výtvarným projevem. Navíc hodnocení dětských prací bude náplní jejich práce jako učitelek výtvarné výchovy. Jejich hlas proto budu považovat za hlas expertní. Hodnocení a interpretaci čtyř oslovených kolegyně jsem srovnala s tím, jak díla interpretovaly a hodnotily děti. Nalezené rozdíly pak naznačují možný vznik latentního sociokognitivního konfliktu, který se objevuje v běžných učebních situacích.

Pro další náhled na vzniklá díla jsem využila nástroje Google Reverse Image Search, který pomocí algoritmů vyhledává podobné obrázky na základě jejich morfologické podobnosti (především barevnost, kompozice a technika) se zadaným (nahraným) obrázkem. Nabízí tedy do určité míry objektivní pohled, daný pouze mechanickým porovnáváním určitých znaků. Při tom u některých děl vybírá jako podstatné jiné znaky, než skutečný divák.

Takto vznikl diskurs expertních děl, která se vyznačují morfologickou podobností a v jejichž kontextu je tak možné nahlížet na výtvary dětí.

Pakliže si představíme sociokognitivní konflikt jako metaforu soudního dvora, autor bude v roli pachatele kulturního činu. Předkládá k uvěření vlastní verzi (já udělal radost), ostatní jsou svědky, kteří jeho verzi podporují, nebo vyvracejí. Experti v tomto případě hrají roli soudních znalců, kteří poskytují odborný náhled na čin. Všemmu předsedá soudce – tedy učitel, jemuž jde o nalezení nějakého výkladu přijatelného pro všechny zúčastněné tak, aby v nich nezbyla pachůť křivdy. Navíc je jeho úkolem vést celý soudní proces tak, aby obohatil všechny zúčastněné. V závěru interpretuji hodnocení dětí, snažím se vyvodit jeho důvody a vyhledat sociokognitivní konflikt vzniklý odlišností názorů.

4.6.1 ZLOST (č.1)

Obrázek 4 zlost



Vyjádření autora:

„Budu používat červenou, žlutou a oranžovou i žlutou, budu kreslit neobvyklé tvary. Obrázek by měl vypadat jako v mojí hlavě když se naštvu“

„Snažil jsem se aby to vypadalo jako tekoucí láva a taky se mi to celkem povedlo“

Pozorování:

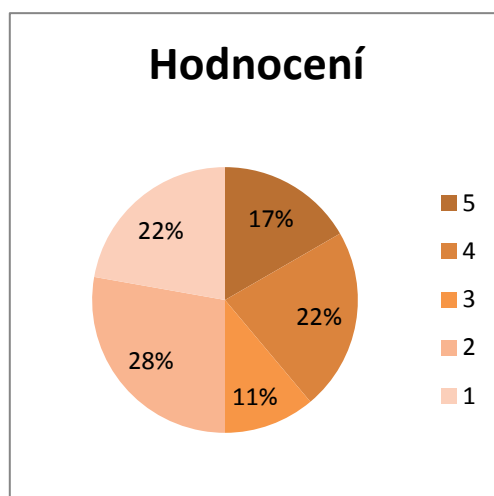
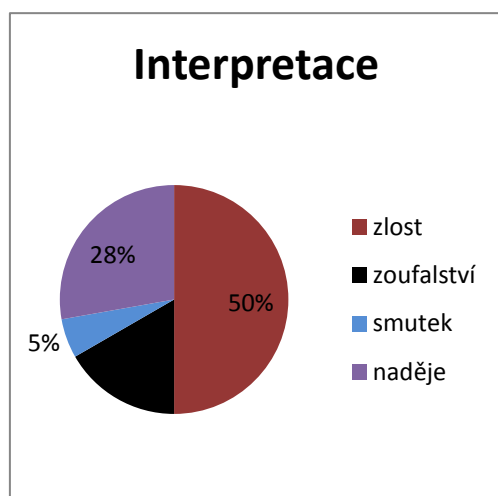
Používá míchané barvy, které jsou nanесeny v ohraničených plochách, které mají ostrý tvar. Barva je poměrně řídká, prosvítá pod ní bílá čtvrtka. Chlapec používá energické tahy, které narušují hranice barevných ploch, pravděpodobně nejde o snahu dílo rychle dokončit a o „odfláknutost“, ale souvisí s vyjadřovaným tématem a má navodit dramatický efekt. Zlost je dále vyjádřena kontrastem černé a teplých barev.

Poznámka k autorovi:

Používá pouze popisné hodnocení. Dobře popisuje, jak ho barvy a tvary ovlivnily v interpretaci

Obrázek 6 interpretace

Obrázek 5 hodnocení



Úspěšné rozpoznání: 50%

Průměrné hodnocení: 2,83

Vyjádření spolužáků:

Tabulka 1

co to je	hodnocení	zdůvodnění
zlost	1	Povedená práce
zlost	2	přečmáraný
zlost	4	Je to docela poznat
naděje	1	je tam červená, žlutá ale i černá proto naděje
zlost	4	Nejsem si jistá jestli to je zlost nebo radost je tam oranžová což na mě působí jako radost ale černá a červená
zoufalství	5	Není to poznat. Okolo jsou různé barvy
naděje	5	Hrůza, ale jsou tam veselé barvy v ohraničení smutných
zlost	5	Jsou tam světlé i tmavé barvy
naděje	2	Je to divné
naděje	2	Jediná černá jinak všechny teplý
zlost	1	
zlost	4	Nic moc daly tam žlutou
Zoufalství	1	Dobře zvolené barvy
naděje	2	Jsou tam teplé i studené barvy. Moc přečmáraný přes sebe
zoufalství	3	3 protože to je hodně přečmáraný, zoufalství protože je tam i černá
smutek	2	Je tam černá a tmavě červená
zlost	3	Nepoznám to ale hezký
zlost	4	Má to „naštvaný“ barvy

Hodnocení dospělých:

Kolegyně z magisterského studia jednoznačně rozeznaly, že jde o zlost. Obrázek hodnotily známkou 3, jen v jednom případě známkou 1.

Při hodnocení se zaměřují na barevnost, která jim připadá agresivní, vyvolává asociaci s ohněm. Dále komentují způsob nanášení barvy, který působí „jako v amoku“.

Morfologicky podobná díla:

Obrázek 7 náhled



Obrázek 8 diskurs



Nejpatrnější je zde shoda v barvě a kompozici, kdy převládají jasné teplé barvy. Tvary jsou ostré, nepravidelné. Ve všech nabízených možnostech jde o malbu, barvy jsou nanášeny v plochách, tahy jsou excentrické, všechna díla působí velmi expresivně. Nabízené obrázky mají rozmanitější barevnost, objevují se na nich i studené barvy. Zajímavé také je, že ve většině případů jde o figuru, algoritmus Googlu tedy tvar na původním obrázku nejspíš rozeznal jako lidskou postavu.

Závěry:

Nejhůře hodnocený výtvar.

Z rozboru sociokognitivního konfliktu vyplývá, že se při interpretaci řídí především podle barev. Tmavé a studené barvy přiřazují k negativním emocím, světlé a teplé barvy k pozitivním.

Pokud se na obrázku objeví jak teplé, tak studené barvy, jako je tomu v tomto případě, a zároveň nejsou postaveny do jasného kontrastu (v tom případě by dílo interpretovali jako naději) je to vnímáno jako chyba.

Pojem zlost děti vnímaly jako nejvíc negativní emoci a přiřazovaly k ní hlavně černou barvu.

Zdá se, že děti se při interpretaci řídily hlavně tímto „pravidlem barev“, aniž by si emoci snažily představit, vžít se do ní.

Naopak autor si pocit zlosti nejspíš vybavil velmi dobře. Svůj záměr popsal „jak to vypadá v mojí hlavě, když se naštvu“ a výsledek později popsal jako tekoucí lávu. Obrázek skutečně evokuje „horkost“ a „výbušnost“ a to nejen díky barvám, ale i díky způsobu nanášení barvy. Znatelné a excentrické tahy štětce jsou ovšem dalším důvodem negativního hodnocení ze strany spolužáků, obrázek popisují jako „přečmáraný.“

4.6.2 NADĚJE (č.7)

Obrázek 9 naděje



Vyjádření autora:

„Zkusím vyjádřit naději. Budu postupovat tak že jste na nějakém špatném místě takže nejspíše tmavou barvu. Pak je tu vždy naděje to budu postupovat tak že to zesvětlí takže světlou barvou“

„Myslím že celkem dobře vyjádřila sem to co sem chtěla“

Pozorování:

Žákyně nepostupuje z jednoho rohu do druhého, jak je to často vidět u jejích spolužáků, ale zpracovává celou plochu najednou. Ani u barev nepostupuje od tmavých ke světlým (jako většina spolužáků), ale části výkresu různě ztmavuje a zesvětluje, maluje světlou barvou přes tmavou. Míchá barvy na paletě i nanášením přes sebe. Při jednom tahu má na štětcí více barev. Téměř všechny barvy jsou lomené, kromě tmavě modré není žádná „přímo z tuby“. Tmavá plocha není černá, pod šedou prosvítá hnědá (kterou sama namíchala). Prolínají se teplé a studené barvy. Tahy štětcem jsou čitelné, nanášené promyšleně v určitém směru, což dodává obrazu dynamiku.

Obrázek 10 tvorba

Obrázek 11 tvorba

Obrázek 12 tvorba

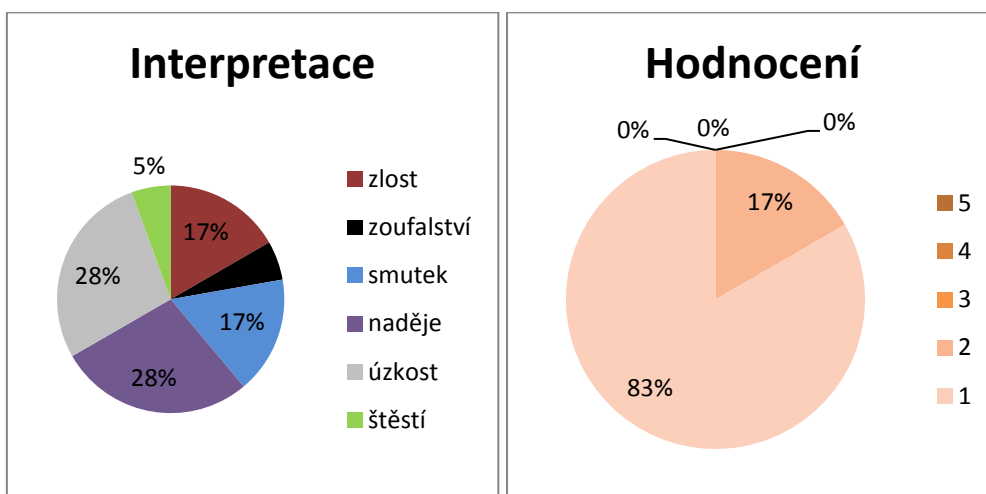


Poznámka k autorovi:

Hodnotí subjektivně („mě se to nelíbí“), interpretuje na základě tmavých a světlých barev. Využívá celou hodnotící škálu, rozdala 4 pětky a jen 5 jedniček.

Obrázek 13 interpretace

Obrázek 14 hodnocení



Úspěšné rozpoznání: 28%

Průměrné hodnocení: 1,17

Vyjádření spolužáků:

Tabulka 2

co to je	hodnocení	zdůvodnění
úzkost	2	Připomíná to tvar, který se neustále smršťuje
zlost	1	Hezké, působí to zajímavě
naděje	1	Moc hezké
úzkost	1	krásné
zoufalství	1	Trochu načmárané ale jinak hezké. Je tam zelená a černá to mi to připomíná
úzkost	1	Je tam takový víc ze studených barev což podle mě je úzkost
naděje	1	Hezky nakreslené, jde to poznat
naděje	1	3 různé odstíny stejné barvy které jsou stupňované
šťěstí	1	Velice originální
smutek	1	Studené barvy
zlost	1	
smutek	1	Je to bomba!
smutek	1*	Nejkrásnější vyjádření smutku ze všech! nádherný kontrast barev
naděje	1	barvy
zlost	1	Protože je tam hodně černá
naděje	1	Od neveselých barev po veselé
úzkost	1	Vidím nějaký vodopád voda úteče silný
úzkost	2	

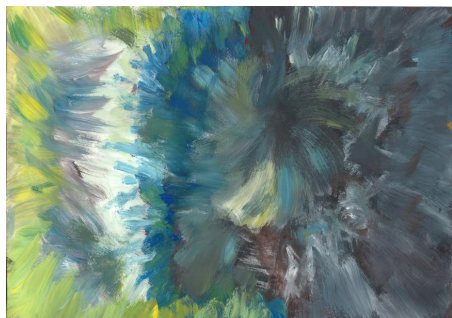
Hodnocení dospělých:

Jako naději tento obrázek jasně označila jen jedna respondentka. Ostatní hodnotí jako smutek, úzkost, či si vůbec netroufnou uvést jen jednu emoci.

Při hodnocení se dospělí zaměřovali více než na barvy na celkovou kompozici a na uspořádání do kruhu. Popsali ho jako něco, co „vyvěrá zevnitř“.

Morfologicky podobná díla:

Obrázek 16 náhled



Obrázek 15 diskurs



V tomto případě se vyhledávač méně řídil kompozicí. U vybraných obrázků je typická kombinace modrých tónů se zelenožlutou a červenohnědou. Zajímavý je také konkrétní obraz páva - ten jediný odpovídá svou kompozicí.

Závěry:

Velmi dobře hodnocený výkres. Největší rozptyl interpretace. Jen v 5 případech rozpoznáno jako naděje. Spolužáci hodnotí jako hezké, krásné, dobře nakreslené, či originální. Podle mě k dobrému hodnocení vedla vysoká komplexita a integrita díla - autorka použila mnoho různých odstínů barev, které spolu dobře ladí.

I v tomto případě se objevuje komentář „trochu načmárané“, podle mě se opět projevuje vnímání jiného způsobu nanášení barvy, než na jaký jsou děti zvyklé, jako nesprávného.

Velká rozlišnost interpretací a nízká úspěšnost interpretace je podle mě způsobena tím, že autorka použila jak studené, tak teplé barvy a to ve světlých i tmavých odstínech. Zároveň kontrast barev a kompozice díla nejspíš nebyly pro děti dostatečně rozpoznatelné jako naděje.

Pro srovnání dobře rozeznávané (83%) i dobře hodnocené (1,3) vyjádření naděje.

Obrázek 17 srovnání



4.6.3. SMUTEK (č.9)

Obrázek 18 smutek



Vyjádření autora:

„Chci jako smutek nakreslit něco jako nebo naznačit rozchod.“

„Celkem si myslím že to vyšlo jak jsem chtěl sice trošičku hůř, ale snad to nevádí.“

Pozorování:

Chlapec začíná tvarem uprostřed, potom vybarvuje vzniklé plochy červeně. Červené plochy zpracovává tupováním štětce, při čemž štětec drží v pěsti. Další dvě červené

skvrny, které jsou na opačných stranách, jsou tmavší a světlejší než „políčka“ uprostřed. Světlejší barva nevzniká mícháním s bílou, ale použitím zředěné barvy, tmavší je nejspíš smíchaná s černou. Nakonec pokrývá zbytek plochy černou barvou. Hranice tvaru uprostřed vypadají jako přetřené červenou barvou. Žák postupoval cílevědomě, s jasným plánem.

Obrázek 20 tvorba



Obrázek 19 tvorba

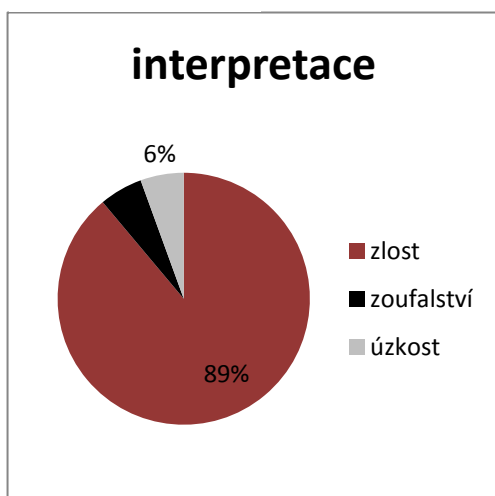


Poznámka k autorovi:

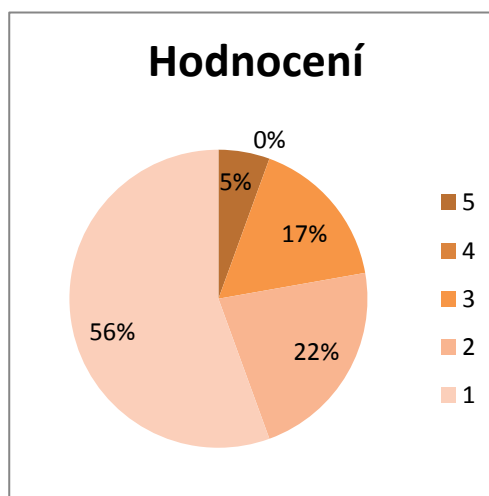
Obrázek ztvárňující radost (č.15), který byl ostatními poměrně dobře rozpoznáván (83%) interpretuje jako zoufalství a hodnotí pětkou. Slovní hodnocení k tomuto obrázku: je tam v podstatě jen jedna barva. Pětkou hodnotí v dalších 4 případech, což je nejvyšší počet udělených pěték (jeden spolužák také rozdal 5 pěték)

Obrázky interpretuje stejně jako jejich autoři v 55% případů.

Obrázek 21 interpretace



Obrázek 22 hodnocení



Úspěšné rozpoznání: 0%

Průměr hodnocení: 1,78

Vyjádření spolužáků:

Tabulka 3

co to je	hodnocení	zdůvodnění
zlost	2	červená a černá mi připomíná našťvaného člověka
zlost	1	černá tma a červené skvrny k sobě ladí, velmi hezká práce
zlost	1	hezké barvy
zlost	1	je to moc pěkné
zlost	1	černá a červená spolu hezky ladí
zlost	2	kombinace barev je sice dobrá ale celek se mi až tak nelíbí
zlost	3	je to tmavé a takové né moc hezké
zlost	3	podle barev červené+černé
zlost	1	červená, černá
zoufalství	1	červená, černá
zlost	1	
zlost	5	odfláknutý, moc rychle to udělal
zlost	1*	krásné vyjádření a také nejhezčí ze zlosti! Nádherně vybrané a seřazené barvy!
zlost	1	barvy,tvary, už to jde vidět z obrázku
zlost	2	červená a černá jsou zlé barvy
zlost	2	černá s černou
úzkost	1	je moc hezký
zlost	3	červená a černá

Hodnocení dospělých:

Dospělí interpretovali toto dílo jako zoufalství či úzkost. Dílo dostalo dvě jedničky, jednu dvojku a jednu čtyřku.

Všechny kolegyně vnímaly červený tvar jako konkrétní objekt nebo metaforu, za dílem tušily nějaký konkrétní příběh. Popisují ho jako plot nebo mříž, které jako by člověka uzavíraly v bezvýchodné situaci.

Černou barvu interpretují jako smutek, červenou jako agresi. Barevnost hodnotí kladně a oceňují nejen kontrast v barvách, ale i ve strukturách.

Morfologicky podobná díla:

Obrázek 24 náhled



Obrázek 23 diskurs



Podobnost opět spočívá především v barvách. Kompozičně je podobný pouze obrázek vlevo nahoře. Je tedy úplně ignorována geometrická podstata díla, možná protože tvary nebyly Googlem rozpoznány jako pravidelné. Naopak ale má podle algoritmů Googlu obrázek charakter šablony, protože většina vybraných děl je vytvořena právě přes šablonu.

Závěry:

Obrázek nebyl ani jednou rozpoznán jako smutek, ale je hodnocen průměrně. Děti pozitivně hodnotí především výběr barev, které podle nich dobře ladí. Zároveň tyto barvy vnímají jako „zlé“ a proto nejčastěji dílo interpretují jako zlost.

Červená je často používaná jako výstražná barva a bývá spojována s velmi silnými a bouřlivými emocemi nejspíš díky svému spojení s ohněm. Červená sice také může evokovat krev, málokdo si ji ale spojí přímo se smutkem. Černá naopak sama o sobě je v evropské kultuře vnímána jako smuteční barva.

Toto dílo je vynikajícím příkladem toho, jakou roli hrají ve výtvarné tvorbě tedy i v expresivních výtvarných úlohách prekoncepty. Pokud neznáme autorův záměr,

pak skutečně jen těžko poznáme, že se mělo jednat o smutek. Když ale víme, že autor chtěl „nakreslit něco jako nebo naznačit rozchod,“ pak je všechno mnohem jasnější. Nyní je pochopitelné, proč je plocha obrázku rozdělena na dvě poloviny jakousi překážkou a na každé její straně jsou dva objekty, podobné a přitom na první pohled odlišné. Červenou barvu pak lze interpretovat buď jako vztek, který často rozchod doprovází, nebo na druhou stranu lásku, která mu předchází.

Autor ve svém vyjádření smutku vychází ze své zkušenosti, že rozchod bývá doprovázen smutkem. Tato zkušenost může být buď přímá (vlastní rozchod, nebo rozchod rodičů), nebo zprostředkovaná (knihy, filmy), ale každopádně je to zkušenost, kterou má většina lidí.

Zajímavé je, že oslovení dospělí odhadli, že dílo má nějaký osobní obsah. Aniž by znali autorův záměr, tušili, že se snažil zachytit nějaký konkrétní příběh. Když se pak dozvěděli, že obrázek měl znázorňovat rozchod, reagovali často slovy: „No jo!“, jako by šlo o něco, co podvědomě věděli, jen to nedokázali vyjádřit.

4.6.4. NADĚJE (č.10)

Obrázek 25 naděje



Vyjádření autora:

„Celý papír zakryju neutrální barvou (ne bílá) a tmavě modrou a červenou a uprostřed udělám světlé barvy jako naděje“

„Nevyšlo to tak jak jsem si představoval, světlé barvy my nevyšli“

Pozorování:

Chlapec velmi dlouho přemýšlel nad tím, co napsat, takže začíná malovat pozdě. Nejprve nanáší černou barvu. Používá dost suchou barvu. Barvy nanáší promyšleně energickými tahy. Nechává pod barvou prosvítat bílou čtvrtku. Postupuje od krajů do středu. Používá míchané barvy. Dokončuje v rychlosti

Obrázek 26 tvorba

Obrázek 27 tvorba

Obrázek 28 tvorba

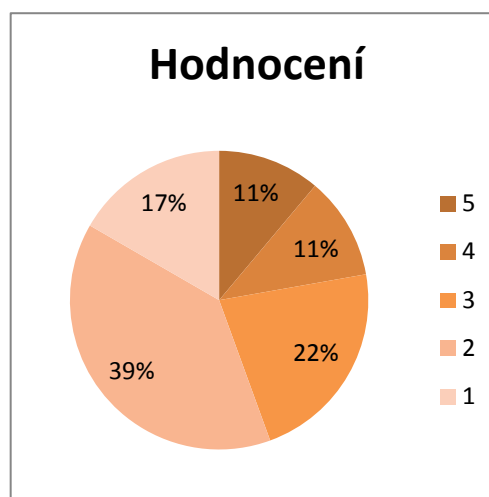
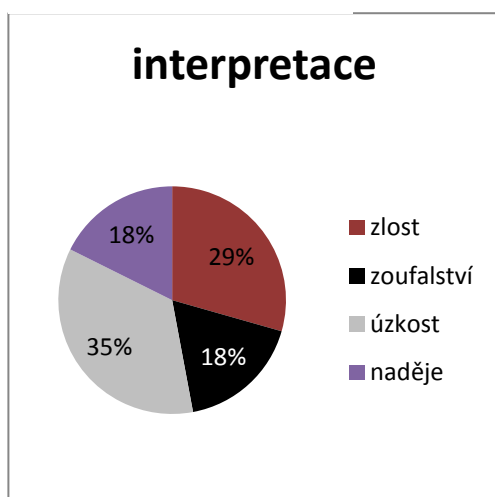


Poznámka k autorovi:

Hodnotí hlavně pozitivně (2 trojky, jinak jedničky a dvojky). Zdá se, že hodnotí podle klasických kritérií (integrita, intenzita, komplexita) Např.: „Originální“, „moc jednoduché“, „dokážu si pod tím něco představit“, „líbí se mi zpracování“, „bílá tam nepatří a bylo by to hezčí“

Obrázek 30 interpretace

Obrázek 29 hodnocení



Úspěšné rozpoznání: 18%

Průměr hodnocení: 2,61

Vyjádření spolužáků:

Tabulka 4

co to je	hodnocení	zdůvodnění
úzkost	3	Nevím co si pod tím mám představit
úzkost	1	hezký
zoufalství	3	načmárané
zoufalství	2	Není to moc poznat
naděje	4	Moc načmárané ale uprostřed černo-modré je zelenožlutá proto naděje
To nevím	5	Jenom čmáranice
úzkost	5	Velmi tmavé barvy
zlost	3	Tmavé „rozzlobené“ barvy
naděje	1	Hodně barev - veprostřed je světlo
úzkost	2	křečovitě
zlost	1	
zlost	2	Je to hezký
zlost	2	Hezké barvy až na žlutou. A namalováno zvláště
zoufalství	2	Nádech toho obrázku tak na mě působil
naděje	4	Je to hodně upatlaný
zlost	3	Zvláště namalované
úzkost	2	
úzkost	2	hádám

Hodnocení dospělých:

Dvě kolegyně správně rozpoznaly naději, jedna interpretovala jako úzkost, jedna jako štěstí. Znamky: 1,3,2,2.

Dospělí respondenti se zaměřovali hlavně na tvar a jeho uzavřenost. Bílý prostor mezi tmavším okrajem a světlejším středem považovaly za izolující prvek, který odděluje negativní od pozitivního. Interpretace se pak řídila tím, které emoce podle nich převažovaly. V hodnocení se také pozastavují nad „neuspořádanými“ tahy štětce. Na rozdíl od dětí je ale nehodnotí negativně.

Morfologicky podobná díla:

Obrázek 31 náhled



Obrázek 32 diskurs



V tomto případě je nalezená podobnost ve způsobu nanášení barev krátkými tahy. na vybraných náhledech se často objevuje bílá plocha, jinak se barvy od originálu dost oskloňují (jsou pestřejší). na několika dílech je náznak kruhové kompozice.

Závěry:

Jeden z nejhůře hodnocených výkresů, málo rozpoznávaný. Spolužáci dílo opakovaně komentují jako zajímavé nebo načmárané.

Toto dílo je velmi jedinečné, ale zároveň na něm můžeme vidět stejné znaky jako u Č.1 - Zlost a Č.7 Naděje. Jednak nedodrжуje rozdělení na „negativní a pozitivní“ barvy, jednak používá „nesprávné“ tahy štětce, ty jsou v případě tohoto díla ještě výraznější. Z pozorování žáka při práci lze říct, že práce s barvou tímto způsobem byla záměrná a promyšlená, přesto je dětmi dílo považováno za „načmárané“, v lepším případě „zvláště namalované.“

To, co já jako dospělý člověk se zkušeností s „velkými“ uměleckými díly a s vlastní výtvarnou tvorbou považuji za dynamické, svěží, grafické a hodnotím jako celkově velmi povedené, tedy autorovi spolužáci odsoudili.

Narážíme tady na rozpor mezi estetickou a uměleckou hodnotou. Děti kladně hodnotí to, co podle nich odpovídá klasickým estetickým kriteriím a zároveň to, co je pro ně tradiční (pozitivní a negativní barvy, způsob nanášení barvy). Na druhé straně já

hodnotím kladně originalitu a hledám známky toho, co by se mohlo vyvinout v osobitý umělecký styl.

U použitých barev už se nedá tak jasně říci, že šlo o záměr, protože se autor vyjádřil, že mu „světlé barvy nevyšly.“ Kdyby tomu tak nebylo, dílo by bývalo mohlo být více rozpoznáváno jako naděje.

4.6.5 ÚZKOST (č.18)

Obrázek 33 úzkost



Vyjádření autora:

„Vyberu černý a červený. Proto noc všude je černý a najednou vidim několik červený oči. Vypadá jako zlý člověk.“

„Povedlo to jako já chtěla“

Pozorování:

Dívka začíná na čtvrtku položenou na výšku malovat bílou barvou obrysy očí, potom čtvrtku otočí na šířku a maluje další dva páry očí. Pokračuje červenými duhovkami. Nakonec zbylou plochu vyplňuje černě.

Obrázek 36 tvorba



Obrázek 35 tvorba



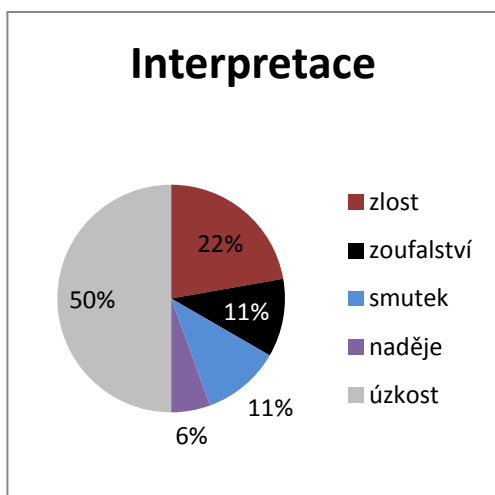
Obrázek 34 tvorba



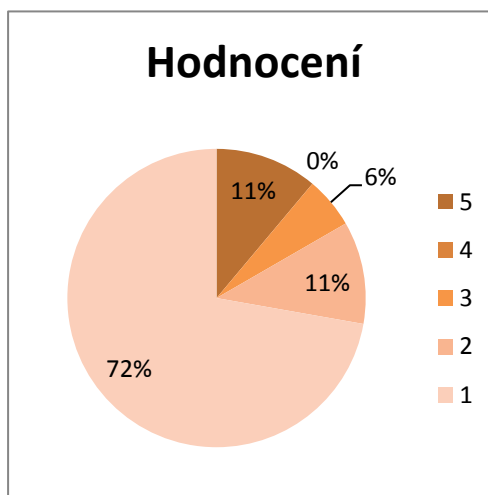
Poznámka k autorovi:

Dívka vietnamského původu, podle paní učitelky se česky domluví, ale zadání úkolu pro ni mohlo být příliš složité. Problém s češtinou se projevuje i u jejího slovního hodnocení výtvorů spolužáků.

Obrázek 38 interpretace



Obrázek 37 hodnocení



Úspěšné rozpoznání: 50%

Průměr hodnocení: 1,67

Vyjádření spolužáků:

Tabulka 5

co to je	hodnocení	zdůvodnění
zoufalství	2	Mám z toho strach
zlost	1	Hezké oči
úzkost	1	hezké
úzkost	1	Ty oči jsou krásné. Není co dodat
úzkost	1	Z černé vykukují něco jako očička
úzkost	1	Působí to jako úzkost ale na tom jsou jenom oči
úzkost	5	Neměli se kreslit tvary, nebo nějaké předměty
zoufalství	3	Neměli se kreslit detaily (oči). Podle barev a těch očí
smutek	2	Černá barva, hodně černé barvy
úzkost	1	Představitost (představivost?)
smutek	1	Černa barvy
zlost	1	Jsou tam hezké oči
zlost	5	Oči se kreslit nesměly
úzkost	1	Vyjádřeno moc hezky!
zlost	1	Barvy, tvary
naděje	1	Ty oči jsou zajímavé
úzkost	1	Je tma bojíš se
úzkost	1	Vyjadřuje to strach

Hodnocení dospělých:

Dospělí byli v rozpoznávání méně úspěšní, než děti. Ve třech případech interpretovali jako smutek, jen v jednom jako zoufalství. Známkovali půl na půl 1 a 2.

Obrázek na ně zapůsobil velmi silně, hlavně díky použití konkrétního motivu očí.

Jedna z kolegyně z magisterského studia upozornila na to, že i v běžném životě jsou oči velmi důležitým nástrojem komunikace.

Oči popisují jako smutné, raněné, plačící, utiskované okolní tmou.

Morfologicky podobná díla:

Obrázek 40 náhled



Obrázek 39 diskurs



Tentokrát se mezi vybranými díly objevují i jiné techniky, než malba, např. fotografie a koláž. Ve všech případech se jedná o konkrétní motiv a téměř vždy jde o obličej. Lze tedy soudit, že Google na obrázku „viděl“ oči.

Závěry:

Autorka porušila zadání, že malba má být nefigurativní, pravděpodobně kvůli komunikační bariéře. Porušení zadání se na hodnocení žáků negativně odrazilo ve třech případech, z toho ve dvou bylo hodnoceno nejhorší známkou. Jinak bylo dílo hodnoceno kladně, často právě kvůli konkrétnímu motivu („hezké oči,“ „ty oči jsou krásné“). Děti, které měly jen malou nebo téměř žádnou zkušenost s nefigurativní malbou, nejspíš uvítaly „známost“ konkrétního znázornění a to do té míry, že autorce odpustily porušení pravidla.

Spolužáci také kladně hodnotili vysokou intenzitu.

Podle mě bylo zadání porušené jen do určité míry, konkrétní motiv očí je totiž velmi stylizovaný a použitý jako dekorativní tvar. Tak působí především díky svému rozmístění, kdy jeden pár očí je na výšku a dva na šířku. To také přispívá

k působivosti obrázku. V tomto případě totiž nemůže jít pouze o několik lidí, či zvířat ve tmě, ale evokuje to představu něčeho nepřirozeného, neznámého.

Zajímavý je opět rozdíl v interpretaci dospělých a dětí. Děti vnímaly oči jako něco cizího, co vystupuje ze tmy, a působí jako hrozba. Dospělí si naopak do motivu očí promítli osobu autora, která se utápí a ztrácí ve tmě.

4.7 Shrnutí

Děti se při interpretaci řídily především barvou. Velmi zřetelné bylo rozdělení na „negativní“ barvy, do nichž děti zahrnuly všechny tmavé a studené tóny, a ke kterým přiřazovaly negativní emoce. Za „pozitivní“ barvy žáci považovali barvy teplé, zářivé.

Porušení tohoto schématu bylo vnímáno a hodnoceno negativně. Především kombinace černé s červenou a žlutou na obrázku Zlost (č. 1.), byla dětmi silně odmítána, pravděpodobně proto, že děti při interpretaci mátl.

Kombinace studených a teplých barev byla akceptována v případě obrázků, které byly jasně rozpoznávány jako naděje či úzkost díky kompozici, která stavěla „pozitivní“ a „negativní“ barvy do jasného kontrastu.

Černá barva byla považována za nejvíce negativní, takže ji děti přiřazovaly k nejvíce negativní emoci, za kterou považovaly zlost, v některých případech zoufalství.

Otázkou je, jestli se neprojevovalo špatné pochopení pojmu zlost. Děti totiž některé kombinace barev (vždy s černou) označovaly jako „zlé“ a pak dané dílo označily jako zlost.

Konvenční asociace černé se smutkem se tedy projevovала jen zřídka. Smutek byl nejvíce spojován s modrou barvou.

Děti se méně než dospělí zaměřovaly na kompozici a tvar. Tyto aspekty díla pravděpodobně vnímaly spíš intuitivně, nezamýšlely se nad nimi a nesnažily se je popsat při zdůvodnění své interpretace, přestože se jimi mohly podvědomě při interpretaci řídit. Nekladly si tedy otázku „co tenhle tvar znamená?“, „proč jsou barvy rozmístěny právě takhle?“. Většina z nich se totiž těmito otázkami nezabývala ani při

vlastní tvorbě, kompozici tvořili intuitivně, proto v ní nehledali žádný větší význam ani u svých spolužáků.

To samozřejmě neplatilo u všech výtvorů, některá díla, včetně většiny těch, které jsem vybrala, měla kompozici promyšlenou vzhledem k vybranému tématu. U těch pak spolužáci častěji ke kompozici přihlíželi při interpretaci.

Způsob nanášení barvy děti při interpretaci v souvislosti s tématem vůbec nezmiňovaly. Autoři obrázků s výraznými energickými tahy štětce je přitom minimálně v některých případech používali záměrně.

Děti práci s barvou pouze hodnotily na škále dobře - špatně.

Při práci jsem pozorovala, že děti většinou nanáší barvu tupováním. Pokud byl výkres malovaný jinak, byl většinou hodnocený negativně („odfláknuté“, „přečmárané“), z čehož usuzuji, že děti tento způsob práce s barvou považovaly za jediný správný.

Spojitosť mezi způsobem nanesení barvy a vyjadřovanou emoci nejspíš vůbec nehledaly.

Pro srovnání nejlépe hodnocené obrázky:

Obrázek 42 radost



Obrázek 41 úzkost



U obou obrázků je zachováno použití tmavých a studených barev pro negativní emoce, světlých a teplých barev pro pozitivní.

U díla znázorňujícího radost (obrázek 42) je tupování štětcem zřejmé, u druhého díla znázorňujícího úzkost (obrázek 41) už vidíme tahy štětce. Jeho autorka však celý formát nejprve pokryla barvou technikou tupování (dokonce tak, že při tom ničila štětec) a až později plochu více propracovala. Tahy v tomto případě směřují do středu a vyjadřují autorčin záměr zachytit „že se něco svírá.“ Barva je nanesená v husté pastě, přitom působí uhlazeně, čímž se liší od děl špatně hodnocených pro jejich „načmáranost“, tedy děl, která se odlišují způsobem práce s barvou. Děti ho tedy pravděpodobně vnímají jako dílo s větší integritou, než například Č.1 - Zlost nebo Č.10 - Naděje.

Dá se tedy říct, že děti vysoce oceňovaly integritu obrázků, kterou podle nich výrazné tahy štětce narušovaly. Dalo by se uvažovat o tom, že jim na takových obrázcích vadila prosvítající bílá čtvrtka, která také narušuje integritu, ale díla, na kterých bylo ponechané „papírové“ pozadí a tahy byly hladké nebo se objevilo tupování, byla hodnocena dobře nebo průměrně.

Obrázek 43 štěstí



Štěstí - hodnocení 1,7

Obrázek 45 zlost



Zlost - hodnocení 2

Obrázek 44 radost



Radost - hodnocení 1,5

Podobná díla se objevila v původním výzkumu na pozici nejhůře hodnocených dospělými hodnotiteli pro jejich nízkou integritu. Děti taková díla ani v původním výzkumu neodsuzovali.

Dětem tedy u špatně hodnocených výtvorů musela vysloveně vadit právě práce s barvou, tedy způsob nanášení barvy a tahy štětcem.

Děti se na rozdíl od dospělých při interpretaci nesnažily v dílech spolužáků najít něco známého, nějaký symbol či metaforu. Dospělí při interpretaci používali známá slovní spojení jako „hnul mi žlučí,“ „oči jsou oknem do duše,“ „srší štěstím“. Dospělí měli větší představu „konvenčního“ znázornění dané emoce. Řídili se tedy svou znalostí konceptu a ne pouze svými prekoncepty. Na základě konceptů (nebo svých prekonceptů, které jsou ale rozvinutější a blíží se více poznání konceptu) tedy i interpretovali. Na rozdíl od dětí ale odchylku od konvenčního (známého, obvyklého, častého) znázornění nevnímali jako chybu, byli otevřenější k originálnímu, osobnějšimu přístupu. Děti se konvencemi řídily v případě barev a práce s materiálem, měly představu o tom, co je správně a co je špatně (byly schopné říct „tohle je zlost, ale je špatně“) a byť tato představa byla značně vágní, často se v ní se spolužáky shodly.

S hodnocením toho, co se nějak vymykalo představě „správného“ zobrazení, souvisí jistý nedostatek empatie, který se podle mě projevil. Žáci jako by se vůbec nezamýšleli nad osobou autora a rolí jeho osobních prožitků a zkušeností při tvorbě díla. Žáci si (opět na rozdíl od dospělých) nekladli otázku „proč to udělal takhle?“ Může to stejně jako u kompozice souviset s tím, že sami při své tvorbě tímto způsobem nepřemýšleli, nesnažili se projevit svůj osobní postoj, či svou jedinečnou zkušenost. Lze namítnout, že to nebylo součástí zadání. To znělo „znázornit emoci, tak, aby byla poznatelná.“ Přesto ale zadání předpokládalo, že si žáci emoci představí, vyjdou při jejím znázornění ze zkušenosti jejího prožitku nebo pozorování u druhých lidí. Myslím si, že v tomto ohledu měla většina dětí velmi povrchní přístup.

Předpokládám, že velkou roli hrála hlavně nezkušenost. Jak už jsem uvedla, děti dříve podobnou úlohu ve škole neřešily. Otázkou tedy je, do jaké míry si vůbec uvědomují, že je možné použít vizuálně obrazná vyjádření ke komunikaci? Uvědomují si, že pomocí malby je možné sdílet své pocity? Mají zkušenost s hledáním spojitosti mezi tím, co prožívají oni a co prožívají ostatní?

Z výsledků této experimentální úlohy a z rozhovoru s paní učitelkou si troufám vyvodit, že děti tímto způsobem s vizuálně obraznými vyjádřeními ve škole vůbec nebo téměř vůbec nepracují. Zjevná byla také jejich nezkušenost s interpretací. Pravděpodobně po nich jen málokdy nebo vůbec někdo chce, aby se nějakému obrázku snažily porozumět, aby si ho nějak vyložily.

Ověřování komunikačních účinků a uplatňování subjektivity jsou přitom dva velké okruhy RVP vzdělávacího oboru výtvarná výchova pro základní školy. Pro první stupeň je uveden tento očekávaný výstup:

„Při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy“

Pro druhý stupeň je očekávaný výstup formulován takto:

„Rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu“

V tomto směru se díla, která jsem vybrala, vymykají. Jejich autoři projevili větší schopnost a snahu vcítit se, představit si prožívání dané emoce. Poznáme to z jejich výroků o tom, jaký měli plán - z jejich prvotní konceptualizace námětu.

Autor obrázku Zlost: „Obrázek by měl vypadat jako v mojí hlavě když se naštvu“

Autorka obrázku Naděje: „Budu postupovat tak že jste na nějakém špatném místě“

Autor Smutku: „Chci jako smutek nakreslit něco jako nebo naznačit rozchod.“

Autorka Úzkosti: „Proto noc všude je černý a najednou vidím několik červených očí. Vypadá jako zlý člověk.“

Tyto děti se snažily zachytit konkrétní situaci, kterou si s danou situací spojují. Jejich odlišný přístup a hlubší zamýšlení se nad tématem emocí se projevily i při jejich hodnocení a interpretaci děl spolužáků. Často byli kritičtější, více se zamýšleli nad

jinými charakteristikami obrázku, než jsou použité barvy, hodnotili estetické kvality. Jejich přístup byl tedy „vyspělejší“, posunutý směrem k očekávaným výstupům RVP.

Přitom se však jednalo o díla buď špatně hodnocená, nebo špatně rozeznávaná.

Děti totiž odmítaly to, co bylo jiné, nezvyklé. Skoro jako bychom na malém prostoru školní třídy mohli sledovat vývoj dějin umění, kdy to, co bylo nové a pokrokové, bylo vždy zprvu odmítáno. Otázkou však je, jestli by bez zásahu učitele, byla „odlišná“ díla nakonec přijata a jestli by se přijímaný styl ve třídě změnil podle jejich vzoru.

Ve třídě učitel hraje roli odborné autority, která ve světě výtvarného umění do značné míry určuje, co je považováno za umění, co má uměleckou hodnotu, jak se vyvíjí styl. Ve světě školní třídy určuje, co je správné, jakým směrem by se měl výtvarný projev žáků vyvíjet, kultivuje jejich vkus a styl.

To může dělat buď přímo jasnými instrukcemi, ale také tím, že určitá díla chválí, vyzdvihuje je nad ostatní. V ideálním případě by se to, co je „správné“ vyjednávalo při společné reflexi.

5 ZÁVĚR

Cílem práce bylo popsat mechanismus sociokognitivního konfliktu a teoretické poznatky ilustrovat skrze realizaci konkrétní experimentální učební úlohy, v níž pak bylo možné popsat, jak sociokognitivní konflikt vzniká, jaké byly jeho podněty a jak se dále rozvíjel.

Rozdíly v prekonceptech lze vyčíst ze srovnání výpovědí autorů a interpretujících spolužáků, ve srovnání různých hodnocení stejného díla a v neposlední řadě ze srovnání „expertního“ hodnocení s hodnocením dětí.

Koncepty, kterých se konflikt týkal, nebyly jen koncepty emocí, které byly součástí zadání (tedy koncepty tematické), ale i koncepty konstruktivní (práce s materiálem, barevnost, kontrast, kompozice atd.), prožitkové a empatické (zde opět vstupují do hry zadané emoce, ovšem v trochu jiné roli).

Děti se nejvíce shodly v použití teplých a jasných barev pro pozitivní emoce (radost, štěstí, částečně naděje) a tmavých, studených barev pro negativní emoce (smutek, úzkost, zoufalství, zlost). Míchání teplých a studených barev hodnotili negativně, pokud tyto barvy nebyly postaveny do jasného kontrastu (v takovém případě bylo dílo interpretováno jako naděje). Černou barvu nejvíce spojovali se zlostí a zoufalstvím, smutek byl nejčastěji spojován s modrou barvou. V tom se nejvíce lišili od dospělých respondentů, kteří černou barvu spojovali se smutkem a nefixovali se na rozdělení teplých a studených barev. Obecně byly děti méně otevřené k tomu, co se nějak vymykalo. To se nejvíce projevilo u hodnocení děl, kde byly použity výrazné tahy štětce. Taková díla byla hodnocena negativně, ta „správné“ použití barvy bylo považováno tupování. Děti se při interpretaci méně než dospělí zaměřovaly na kompozici. U dětí se projevovala tendence zachytit nějaký „obecně správný“ vzhled dané emoce, jen ve výjimečných případech vycházely z vlastní zkušenosti, snažily si emoci vybavit, případně se při interpretaci vcítit do autora.

Sociokognitivní konflikt - tedy střet odlišných prekonceptů, prostor pro vyjednávání konceptů a vzájemné obohacování - vzniká při reflexi a hodnocení (ať už jde

o vzájemné hodnocení mezi žáky nebo hodnocení učitelem). V případě realizované úlohy proběhla reflexe psanou formou - vyplňováním dotazníků. V běžné výuce by pravděpodobně proběhla ústně pod vedením učitele, anebo (jak je tomu bohužel ve většině případů) spontánně jen mezi žáky, možná o přestávce při prohlížení obrázků na nástěnce nebo po hodnocení učitelem.

V takovém případě by sociokognitivní konflikt proběhl neřízeně, bez moderátora v podobě učitele, a jeho vliv na rozvoj prekonceptů by byl nejistý a pravděpodobně menší. Vliv by nejspíš mělo sociální postavení žáků ve třídě - názory oblíbených, vlivných žáků by byly brány jako názory s větší vahou, než názory žáků neoblíbených. Nejvíce by se mezi sebou ovlivňovali žáci, kteří k sobě mají nejbližší.

Z výroků žáků a z výsledků jejich práce je zřejmé, že ve třídě, která se experimentální úlohy zúčastnila, se něco podobného už stalo. Bohužel nemám informace o tom, jestli do vývoje nějak zasáhla učitelka nebo vůbec ne, vliv také může mít úroveň ontologického vývoje výtvarného projevu žáků, každopádně ale vznikl ve třídě konsenzus o symbolice barev a o tom, jak barvu „správně“ nanášet.

Pokud bychom eliminovali vliv učitele a jakéhokoliv jiného „expertního hlasu“, žáci by se ovlivňovali pouze mezi sebou, svoje chápání konceptů a toho, co je jejich správné vyjádření, by zakládali na reakci spolužáků, na srovnání svého díla s díly ostatních, na svých zkušenostech se zobrazovaným tématem. V takovém scénáři by si autoři, na které jsem se ve své práci zaměřila, buď stáli za svým a jejich díla by nadále byla odmítána, nebo by se přizpůsobili většině. V nejlepším případě by jejich díla mohla inspirovat někoho dalšího, k tomu měly největší předpoklady ty výtvary, které se vymykaly, ale byly dobře hodnocené (naděje č.7).

Prekoncepty žáků by se tedy vyvíjely, jen stěží by se ale bez expertního zásahu dal předpokládat jejich posun směrem k pochopení socio-kulturně uznávaných hodnot, k expertnímu pojetí. Také by se u nich méně rozvíjela otevřenost, schopnost naslouchat názorům jiných, převládala by přirozená tendence odmítat to, co je jiné, nezvyklé. Při setkání s uměleckými díly, ale i s jinými obrazně vizuálními vyjádřeními, by byl jejich pohled velmi omezený, soustředěný pouze na subjektivní kritéria hodnocení.

Naštěstí v prostředí školy mají děti k dispozici učitele, který hraje roli moderátora, koordinátora a průvodce během sociokognitivního konfliktu. Jeho úkolem je nacházet vzdělávací motiv - analogie objevená mezi postřehy dětí a učitele a širšími socio-kulturními souvislostmi, která slouží jako podmět k sebepoznávání v kulturních souvislostech (introvertní vzdělávací motivy) a k poznávání prostředí společnosti, kultury a přírody (extrovertní motivy).

Při volbě vzdělávacího motivu skrze sociokognitivní konflikt se zachová spojení se žákovskou zkušeností, zachází se se žákovými prekoncepty. Na jejich základě pak učitel dál rozvíjí učební úlohu směrem k obsahu oboru a k naplňování klíčových kompetencí.

V závěru svojí práce se pokusím naznačit práci se sociokognitivním konfliktem a vzdělávacím motivem. Vyhledala jsem vzdělávací motivy v realizované experimentální úloze a dále je rozvinula v návrhy aktivit.

Barva

Děti se při interpretaci nejvíce zabývaly barvou, ta se tedy stala podmětem pro sociokognitivní konflikt. Děti rozuměly rozdělení barev na teplé a studené a většina z nich k barvám podle tohoto rozdělení přiřazovala emoce, konflikt nastal tam, kde se použití barev tomuto rozdělení vymykalo. Nabízí se tedy pracovat s barvou jako se vzdělávacím motivem a to hned na několika úrovních, v různém kontextu.

Pakliže bychom se chtěli zaměřit na konstruktivní složku, mohli bychom navázat na znalost dětí o rozdělení barev na teplé a studené a rozšířit jejich vědomosti o psychofyzické polaritě barev - tedy o jejich rozdělení nejen na teplé a studené, ale primární a sekundární, syté a bledé atd. a jejich působení v barevné kompozici. Nabízí se zejména práce s Goetheovým kruhem a různé výtvarné etudy na míchání a sytost barev, na jejich prostorové působení nebo na vzájemné působení barev a barevný kontrast. Děti by mohly společně vytvářet různé vzorníky, nebo pracovat s příkládáním barevných papírů a hledání různých kombinací. Na výtvarné etudy by měl navazovat reflektivní dialog, ve kterém by se děti pod vedením učitele snažily vyvodit závěry o barvách a poté by se s novými poznatky vrátily ke své původní tvorbě - nefigurativní malbě emocí.

V tomto případě by učební úlohy spadaly do okruhu RVP *rozvíjení smyslové citlivosti*.

S barvou by se ovšem dalo zacházet i jinak. Ve chvíli, kdy bychom se zaměřili na její psychologické působení a symbolický význam, posunuli bychom se od složky konstruktivní k tematické, prožitkové a empatické (které by se prolínaly) a zabývali bychom se *uplatňováním subjektivity*, případně *ověřováním komunikačních účinků*.

Cestu by nám otevřela reflexe výtvorů na téma emoce a otázky na důvod použití barev. Děti by ve skupinové diskuzi hledaly shody a rozdíly a snažily se vyvodit jejich důvody. Navázat by mohla úloha, ve které by děti použily svou oblíbenou barvu k namalování toho, co si s danou barvou spojují, co se jim ve spojitosti s ní vybaví. Následovalo by opět hledání shod (podmíněných psychologickým působením barev a jejich soci-kulturně podmíněnou symbolikou) a rozdílů (vycházejících z odlišné osobní zkušenosti).

V tomto případě by sociokognitivní konflikt nesloužil jen jako podmět k hledání vzdělávacího motivu, ale přímo jako nástroj výchovy a vzdělávání.

Emoce

Jelikož emoce byly tématem úlohy, bezesporu bychom o nich měli uvažovat jako o vzdělávacím motivu.

Protože se děti při plnění úlohy málo zaměřily na svou vlastní jedinečnou zkušenost, byla by podle mě vhodná aktivita soustředěná na prožitek. Zadání by bylo podobné jako u původní úlohy, s tím rozdílem, že by žáci nejprve byli vyzváni k tomu, aby si danou emoci představili, vybavili (Např.: „Jak se cítíš, když máš zlost? Představ si, že máš zlost právě teď a zkus svou zlost namalovat“). Všechny děti by malovaly stejnou emoci (v krátkém čase, potom by se mohlo opakovat s jinou emocí). Následovala by opět reflexe s hledáním shod a rozdílů.

Šlo by tedy opět o rozvíjení smyslové citlivosti a uplatňování subjektivity s důrazem na zobecňování individuální zkušenosti a na vzájemné obohacování.

Takováto aktivita by mohla být otevřením tématu temperamentu a spojovacím můstkem pro průřezové téma *osobnostně sociální výchova* (tematický okruh *sebepoznání a sebepojetí*).

Tempera

Úloha dále otevřela prostor pro kultivaci konstruktivních konceptů - konkrétně rozvíjení práce s temperovou barvou. Děti měly tendenci používat pouze jeden způsob nanášení barvy (tupování) a jiný přístup často negativně hodnotily nebo přímo odmítaly. Zde by se dobře uplatnilo srovnání dětských výtvorů s expertními díly. Žáci by mohli (z děl předem vybraných učitelem na základě různorodosti práce s barvou) vyhledávat díla, která jsou morfologicky podobná s jejich díly a tyto podobnosti popisovat. Inspirováni uměleckými díly by si žáci ve výtvarné etudě vyzkoušeli různé přístupy (práce s různě hustou barvou, s různými tahy, tvoření struktur, nanášení různými nástroji).

Společně s učitelem, který by jim poskytl odborné pojmy, by pak žáci mohli vytvořit jakýsi vzorník. Ten by jim pak pomohl nejen při výběru výrazových prostředků pro vlastní práci, ale i při popisu existujících děl (což by si samozřejmě mohli žáci vyzkoušet v dalších úlohách rozvíjejících tento námět).

U všech navržených úloh se předpokládá důkladná reflexe po akci a práce se sociokognitivním konfliktem přímo ve výuce formou diskuze, kdy by si žáci navzájem sdíleli své názory a diskutovali o nich. Úlohou učitele by bylo směřovat dialog správným směrem (kolem vzdělávacího motivu), hledat a ukazovat žákům propojení mezi jejich prekoncepty (tematická obsahová vrstva) a odbornými koncepty (konceptová obsahová vrstva) případně s klíčovými kompetencemi (kompetenční obsahová vrstva) s využitím své pedagogické znalosti obsahu a schopnosti pedagogické transformace.

Navrhla jsem pouze několik směrů, kterými by se realizovaná úloha mohla dále rozvíjet, vzdělávacích motivů by se v ní zajisté dalo najít více a při realizaci v jiné třídě by mohly vyplynout ještě další, nebo úplně jiné podněty.

To, co všechny zmíněné aktivity spojuje a co je typické pro práci se sociokognitivním konfliktem, je téma **odlišnosti a podobnosti**. Vedeme-li žáky k tomu, aby interpretovali díla svá a svých spolužáků a aby porovnávali své názory s názory druhých, tedy pracujeme-li ve výuce se sociokognitivním konfliktem, učíme žáky

všímat si rozdílů mezi lidmi a zároveň tyto rozdíly nevnímat jako překážku, ale jako přínos, brát odlišné názory jako stejně validní a nalézat v nich poučení. Dále se žáci mohou naučit, čím jsou tyto odlišnosti zapříčiněny - ať už jde o osobní zkušenost, jiné sociální či kulturní pozadí apod.

Stejně důležitá jako odlišnost je ale i podobnost nalezená mezi vlastním a cizím chováním, jednáním a prožíváním - uvědomění si, že v něčem nejsem sám, že „někdo jiný to má taky tak,“ nalézání spojitosti mezi mým vlastním světem a světem druhých.

Sociokognitivní konflikt je přirozenou součástí poznávání světa, lze s ním však systematicky pracovat a využít ho přímo jako nástroj vzdělávání a výchovy. Výtvarná výchova pro takový přístup nabízí unikátní prostor, protože obor, ze kterého vychází - výtvarné umění je samo o sobě místem střetnutí subjektivity a intersubjektivy, kde se vede nekončící dialog.

6 RESUMÉ V ANGLICKÉM JAZYCE

The topic of my thesis was the mechanism of socio-cognitive conflict as a tool of education in expressively creative activities in art education. The thesis is conceived in a theoretical part and a practical part.

In the theoretical part I described the mechanism of socio-cognitive conflict and its role and benefits in education and its connection to curriculum. I then focused on the importance of pedagogical content knowledge and the transformation of subject matter which are essential for dealing with socio-cognitive conflict.

The practical part was based on an experimental learning activity which was performed at middle school. The pupils (age 12-13) were asked to choose one of seven listed emotions (happiness, joy, sadness, anger, anxiety, hope and despair) and express chosen emotion in non-figurative painting. The pupils were also asked to write down their intention and to reflect on how successful they were in carrying it out.

Later each work was showed to the class. The pupils filled in a questionnaire - they graded, commented and interpreted (guessed which emotion was depicted) each work.

Their responses were then collected, compared and analyzed. The results show how often was each emotion chosen, how successful the pupils were in interpretation and how the emotions were graded.

Based on these result I chose 5 works for further analysis.

Authors' interpretations were then compared to the comments and interpretations of the author's classmates. These statements were then considered two sides of the conflict. As a supportive statement for the analysis of the conflict I used the interpretations of my colleagues from master's studies who are future art teachers.

I described, analyzed and compared the differences in interpretation and evaluation as the stems of socio-cognitive conflict and proceeded to determinate main topics that could be used as subject matter for teaching.

The conclusion of my work summarizes the findings and advocates the socio-cognitive conflict as a suitable tool of the education through art suggesting several expressively creative activities for art class that would develop found topics using the mechanism of socio-cognitive conflict as a tool of education.

7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- JANÍK, Tomáš a SLAVÍK, Jan. *Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách*. *Pedagogika*, 2009, 59, č. 2, s. 116 – 135. ISSN 3330-3815.
- KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Vyd. 2., přeprac. a dopl. Praha: Grada Publishing, 2008. 435 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2329-7.
- KULKA, Tomáš. *Umění a falzum: monismus a dualismus v estetice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. 182 s. ISBN 80-200-0954-X.
- PROKSOVÁ, Zuzana. *Srozumitelnost jako jedno z kritérií tvorby vizuálního vyjádření*. In HORÁČEK, Radek ; ZÁLEŠÁK, Jan . *Veřejnost a kouzlo vizuality (2008 : Brno, Česko)*. 1. Brno : Masarykova univerzita, 2008. s. 313. ISBN 978-80-210-4722-8
- SLAVÍK, Jan a LUKAVSKÝ, Jindřich. *Didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí*. In KOCUROVÁ, Marie . *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu (2006 : Plzeň, Česko)*. 1. Plzeň : ZČU v Plzni, 2006. s. 76. ISBN 80-7043-483-X
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. I díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění*. 2. díl: *teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍK, Jan a JANÍK, Tomáš. *Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání*. *Pedagogika*, 2007, 57(3), str. 263 – 274. ISSN 3330-3815.
- ŠIŠÁK, Petr. *Základy pedagogické psychologie pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2006.
- VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha : MAC, 2003. ISBN 80-86015-90-4

- Jak na hodnocení: 2.část. *Artefiletika.kvk.zcu* [online][cit.2016-02-03].
Dostupné z:<http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/119-jak-na-hodnoceni-2-serial>
- Kolektiv autorů. *Kurikulární reforma na gymnáziích – od virtuálních hospitací k videostudiím, Výzkumná zpráva*. Praha: VÚP v Praze, 2011 ISBN: 978-80-904966-7-5
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2016-04-04]. Dostupné z WWW:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>

8 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 výběr	25
Obrázek 2 rozpoznávání	26
Obrázek 3 hodnocení.....	27
Obrázek 4 zlost	29
Obrázek 5 hodnocení.....	30
Obrázek 6 interpretace.....	30
Obrázek 7 náhled	31
Obrázek 8 diskurs.....	31
Obrázek 9 naděje	32
Obrázek 10 tvorba.....	
Obrázek 11 tvorba	
Obrázek 12 tvorba.....	33
Obrázek 13 interpretace.....	
Obrázek 14 hodnocení.....	33
Obrázek 15 náhled.....	35
Obrázek 16 diskurs	35
Obrázek 17 srovnání	36
Obrázek 18 smutek	36
Obrázek 19 tvorba	37
Obrázek 20 tvorba	37
Obrázek 21 hodnocení.....	37
Obrázek 22 interpretace	37
Obrázek 24 náhled.....	39
Obrázek 23 diskurs	39
Obrázek 25 naděje.....	40
Obrázek 26 tvorba.....	
Obrázek 27 tvorba	
Obrázek 28 tvorba.....	41
Obrázek 29 hodnocení.....	41
Obrázek 30 interpretace	41
Obrázek 31 diskurs	43
Obrázek 32 náhled.....	43
Obrázek 33 úzkost.....	44
Obrázek 34 tvorba	45
Obrázek 35 tvorba	45
Obrázek 36 tvorba	45
Obrázek 37 hodnocení.....	45
Obrázek 38 interpretace	45
Obrázek 39 diskurs	47
Obrázek 40 náhled.....	47
Obrázek 41 úzkost.....	49

Obrázek 42 radost	49
Obrázek 43 radost	50
Obrázek 44 zlost.....	50
Obrázek 45 štěstí	50

9 SEZNAM TABULEK

Tabulka 1.....	30
Tabulka 2.....	34
Tabulka 3.....	38
Tabulka 4.....	42
Tabulka 5.....	46
Tabulka 6.....	I

10 PŘÍLOHY

Tabulka 6 -
všechna díla:
zvolený námět,
interpretace,
známka

autor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19 prům. zn. rozpoznán
1 ZLOST		ZLOST	ZLOST	NADĚJE	NADĚJE	ZLOST	ZLOST	NADĚJE	NADĚJE	NADĚJE	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZOUFALSTVÍ	NADĚJE	ZOUFALSTVÍ	SMUTEK	ZLOST	50%
		1	2	4	1	4	5	5	2	2	1	1	4	1	2	3	2	3	4 2,833333
RADOST		ŠTĚSTÍ	ŠTĚSTÍ	ŠTĚSTÍ	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	NADĚJE	RADOST	RADOST	RADOST	ŠTĚSTÍ	RADOST	RADOST	RADOST	28%
	1	1	1	1	1	1	4	3	2	1	1	1	3	3	1	1	1	2	3 1,722222
2 ŠTĚSTÍ		RADOST	RADOST	ŠTĚSTÍ	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	ŠTĚSTÍ	RADOST	RADOST	RADOST	78%
	1	2	2	1	2	1	4	3	3	3	2	1	3	2	1	2	1	2	14
3 RADOST		RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	ŠTĚSTÍ	NADĚJE	RADOST	RADOST	ŠTĚSTÍ	RADOST	RADOST	RADOST	72%
	1	1	1	1	1	2	1	1	3	2	1	1	3	1	1	1	1	2	3 1,5
4 RADOST		RADOST	RADOST	NADĚJE	RADOST	ŠTĚSTÍ	ŠTĚSTÍ	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	56%
	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	10
5 RADOST		RADOST	RADOST	NADĚJE	RADOST	ŠTĚSTÍ	ŠTĚSTÍ	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	83%
	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2 1,333333
6 NADĚJE		ZLOST	ZLOST	NADĚJE	RADOST	NADĚJE	NADĚJE	NADĚJE	NADĚJE	NADĚJE	ZLOST	NADĚJE	NADĚJE	NADĚJE	NADĚJE	NADĚJE	ÚZKOST	NADĚJE	83%
	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2 1,333333
7 NADĚJE		ZLOST	NADĚJE	ÚZKOST	ZOUFALSTVÍ	ÚZKOST	NADĚJE	NADĚJE	ŠTĚSTÍ	ŠTĚSTÍ	SMUTEK	ZLOST	SMUTEK	SMUTEK	NADĚJE	ZLOST	ÚZKOST	ÚZKOST	28%
	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2 1,166667
8 ÚZKOST		ÚZKOST	ÚZKOST	SMUTEK	ÚZKOST	ÚZKOST	ÚZKOST	NADĚJE	ÚZKOST	ÚZKOST	SMUTEK	NADĚJE	SMUTEK	SMUTEK	NADĚJE	NADĚJE	SMUTEK	SMUTEK	44%
	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1 1,222222
9 SMUTEK		ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZOUFALSTVÍ	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	0%
	2	1	1	1	1	2	3	3	1	1	1	1	5	1	1	2	2	1	3 1,77778
10 NADĚJE		ÚZKOST	ÚZKOST	ZOUFALSTVÍ	NADĚJE	ÚZKOST	ÚZKOST	NADĚJE	ÚZKOST	ÚZKOST	ÚZKOST	ZLOST	ZLOST	ZOUFALSTVÍ	NADĚJE	ZLOST	ÚZKOST	ÚZKOST	17%
	3	1	3	2	4	5	5	3	1	1	2	2	2	2	2	4	3	2	2 2,611111
SMUTEK		ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ÚZKOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ÚZKOST	ÚZKOST	72%
	2	2	1	1	2	2	3	3	5	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2 1,888889
ZOUFALSTVÍ		ZOUFALSTVÍ	ZLOST	NADĚJE	SMUTEK	SMUTEK	ÚZKOST	NADĚJE	ZOUFALSTVÍ	ZLOST	ZLOST	ZOUFALSTVÍ	ZLOST	ZOUFALSTVÍ	ZLOST	SMUTEK	SMUTEK	ZOUFALSTVÍ	28%
	1	3	2	1	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3 1,611111
ZLOST		ZOUFALSTVÍ	ZLOST	ZOUFALSTVÍ	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZLOST	ZOUFALSTVÍ	ZOUFALSTVÍ	67%
	1	2	5	5	2	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	4	1	2	2
SMUTEK		ZOUFALSTVÍ	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	56%
	1	1	2	2	1	1	1	1	5	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2 1,611111
ZLOST		RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	83%
	3	2	1	2	1	1	3	2	1	1	1	1	3	2	1	1	1	2	2
ŠTĚSTÍ		RADOST	ŠTĚSTÍ	RADOST	RADOST	RADOST	ŠTĚSTÍ	NADĚJE	RADOST	RADOST	ŠTĚSTÍ/RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	78%
	1	1	2	2	3	3	2	3	2	1	2	1	5	1	1	3	2	2	3 2,111111
ŠTĚSTÍ		RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	RADOST	78%
	2	3	2	3	3	3	5	4	1	2	2	1	5	2	1	1	2	2	3 2,5
ZOUFALSTVÍ		ZLOST	ÚZKOST	ÚZKOST	ÚZKOST	ÚZKOST	ÚZKOST	SMUTEK	ÚZKOST	SMUTEK	ZLOST	ZLOST	ÚZKOST	NADĚJE	ZLOST	NADĚJE	ÚZKOST	ÚZKOST	50%
	2	1	1	1	1	1	5	3	2	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1 1,666667
SMUTEK		ZOUFALSTVÍ	ÚZKOST	SMUTEK	ÚZKOST	ÚZKOST	ÚZKOST	ZOUFALSTVÍ	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	SMUTEK	50%
	3	1	4	2	2	3	3	3	5	2	2	1	5	2	1	1	2	1	2 2,388889