

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA VÝTVARNÉ KULTURY

**INTERPRETATIVNÍ KOMPETENCE VÝTVARNÉHO VYJÁDŘENÍ
EMOCÍ U ŽÁKŮ ŠESTÉ TŘÍDY**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jitka Vlčková

Specializace v pedagogice, obor Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D.

Plzeň, 2017

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

V Plzni, 18. dubna 2017

.....
vlastnoruční podpis

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

Dále bych ráda poděkovala svým žákům 6.B Základní školy v Horním Slavkově za jejich zodpovědný přístup k vlastní realizaci experimentální učební úlohy, tedy expresivní malbě.

Obsah	
ANOTACE	7
1 ÚVOD.....	8
2 TEORETICKÁ ČÁST	10
2.1 SEPĚTÍ TEORIE A EMPIRIE.....	10
2.1.1 Pozorování	10
2.1.2 Pedagogické pozorování a jeho druhy	11
2.1.3 Experiment	11
2.1.4 Myšlenkový experiment	12
2.1.5 pedagogické projektování v procesu výuky	12
2.2 PLÁNOVÁNÍ PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU A SYSTÉM POUŽÍVANÝCH METOD.....	13
2.2.1 metoda dotazníku.....	15
2.2.2 případová studie – kazuistika	15
2.3 VÝCHOVA JAKO CESTA K POROZUMĚNÍ SOBĚ A DRUHÝM	16
2.3.1 základní východiska výchovy	16
2.4 ÚVAHA NAD UMĚNÍM JAKO NAD VÝCHOVOU	16
2.5 ARTEFICIELNÍ POJETÍ PEDAGOGICKÉHO DÍLA.....	17
2.5.1 Hermeneutická identita uměleckého díla	18
2.5.2 Výtvarný výraz	18
2.5.3 Zastoupení uměleckých konceptů.....	19
3 EMPIRICKO-VÝZKUMNÁ ČÁST.....	23
3.1 CÍLE VÝZKUMU A HLAVNÍ OTÁZKY	23
3.2 SCÉNÁŘ EXPERIMENTÁLNÍ UČEBNÍ ÚLOHY	23
3.3 METODIKA VÝZKUMU	24
3.4 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉ SKUPINY.....	25
3.5 VÝSLEDKY VYHODNOCENÍ DAT	27
3.5.1 Volba námětů	27
3.5.2 Úspěšnost rozpoznávání výtvarných prací	29
3.6 KAZUISTIKY VYBRANÝCH DĚL	29
3.6.1 Obrázek 2 (ID 1 – RADOST).....	30
3.6.2 Obrázek 3 (ID 3 – SMUTEK)	31
3.6.3 Obrázek 4 (ID 7 – NADĚJE).....	32
3.6.4 Obrázek 5 (ID 8 – RADOST).....	33
3.6.5 Obrázek 6 (ID 15 – NADĚJE).....	34
3.6.6 Srovnání vyjádření námětů.....	35
3.7 SHRNUÍ.....	37
3.7.1 Školní vzdělávací plán (ZŠ Horní Slavkov, příspěvková organizace)	37
3.7.2 Psychologie dítěte	37
3.7.3 Očekávané výstupy 6. ročníku	38
3.7.4 Význam uměleckých konceptů v praxi	39
3.7.5 Interpretace žáků.....	40
4 ZÁVĚR.....	41
5 RESUMÉ	44
6 SEZNAM LITERATURY.....	45

7 SEZNAM GRAFŮ, OBRÁZKŮ, TABULEK A DIAGRAMŮ	46
7.1 GRAFY:.....	46
7.2 FOTODOKUMENTACE:	48

ANOTACE

Předmětem mé bakalářské práce je zamyšlení nad experimentální učební úlohou využívané ve výzkumu výtvarného vyjádření emocí technikou nefigurativní malby u žáků šesté třídy. Obsahem zadání experimentální úlohy je malba jednoho ze sedmi nabídnutých námětů (pojmenování emocí) a jejich následná reflexe, interpretace a hodnocení vzniklých maleb. Reflektivní fáze výuky je zaměřena na dialogické řešení, které vede k různým interpretacím děl.

Obecným cílem mé práce je přispět k porozumění výtvarného vyjádření emocí u jedenáctiletých dětí v expresivně tvořivých činnostech při výtvarné výchově. Konkrétně jde o zmapování kvality vyjadřovaných prekonceptů jednotlivých účastníků (učitel, žáci) a jejich přínos pro odhalování vzdělávacích motivů v experimentálních učebních úlohách.

The subject of my thesis is to reflect on the role of experiential learning used in research into creative expression of emotions figurative painting technique in students in the sixth grade. Reflective teaching phase is focused on solving dialogue, which leads to different interpretations of the works.

The general objective of my work is to contribute to the understanding of the creative expression of emotions among eleven years old children expressive creative activities in art education. Specifically, the mapping of quality preconceptions expressed by individual participants (the teacher, pupils) and their contribution to identifying educational themes in the experimental teaching jobs.

1 ÚVOD

Téma mé bakalářské práce úzce souvisí s mou dosavadní profesí učitelky na 2. stupni základní školy, kde působím již řadu let jako hlavní výtvarník. Velmi často se setkávám s názory, že výtvarná výchova ztrácí svoje důležité postavení mezi ostatními předměty a je často považována za bezvýznamný. Výuka je tak častokrát vedena i nekvalifikovaným učitelem bez potřebných znalostí. Od svých kolegů v praxi často slýchávám, že je tento předmět druhořadý. Důkazem toho je také fakt, že finanční prostředky získané školou se spíše dávají ke koupi různých pomůcek pro zkvalitnění výuky odborných předmětů, jako je například Informatika, Fyzika, Chemie a na výuku Výtvarné výchovy se z této stránky téměř zapomíná.

Od ostatních předmětů se Výtvarná výchova liší i tím, že učitelé mají větší svobodu při volbě obsahu učiva, což jim sice dává prostor vymýšlet originální náplň hodin, ale často se pak ztrácí objektivní vzdělávací cíle. Někteří pedagogové tento předmět stále udržují jen na rovině výtvarné tvorby s nepatrným podílem výchovné složky.

Někteří by dokonce Výtvarnou výchovu nejraději odsunuli na úroveň zájmových aktivit. To by byla ale velká škoda, protože stejně jako je výtvarné umění uznávanou disciplínou, Výtvarná výchova by měla být rovnocenným předmětem s ostatními.

Výtvarné vyjádření žáků základních škol je nedílnou součástí výuky Výtvarné výchovy. Je až s podivem, kolik cenných informací lze z jejich veškeré výtvarné činnosti vypožorovat. Žákovská tvorba je podle Školního vzdělávacího plánu zaměřena z převážné většiny na realistické vyjádření, nicméně se zde můžeme setkat i s novými náměty výtvarné činnosti.

Charakteristika vyučovacího předmětu:

*„Předmět Výtvarná výchova patří do vzdělávací oblasti Umění a kultura a je zařazen ve všech ročnících 2. stupně - do 6. a 7. ročníku s dvouhodinovou týdenní časovou dotací, do 8. a 9. ročníku s hodinovou týdenní časovou dotací. **Výuka probíhá v odborné pracovních výtvarné výchovy, v učebně informatiky, někdy také v okolí školy a v přírodě.***

*Seznamujeme žáky s různými výtvarnými i netradičními materiály a technikami, **pěstujeme v nich estetické cítění a rozvíjíme tvůrčí potenciál.** Učíme je uplatňovat ve vlastní výtvarné tvorbě teoretické i praktické poznatky ze všech oborů lidské činnosti. **Vedeme je k pochopení konkrétního i abstraktního umění.** Spoluvytváříme s žáky*

*podnětné prostředí pro výtvarnou tvorbu (vystavování žákovských prací ve třídách, na chodbách i na veřejnosti) a vedeme je k solidaritě, umění empatie (Stonožka). Učíme děti orientovat se ve výtvarném umění v historii i současnosti (videopořady, historické slohy, výstavy). Chápeme umění jako způsob komunikace a poznání. **Cílem předmětu je také pěstovat estetické cítění žáků, učit je spoluvytvářet estetické prostředí.** Učíme žáky nalézat a vnímat krásu v přírodě i ve světě vytvořeném lidmi, poznávat význam výtvarného umění pro život člověka, chápat umění jako způsob komunikace a poznání. Nedílnou součástí výuky je také návštěva výstav v muzeu našeho města.“ [interní zdroj ZŠ Horní Slavkov, Školní 786, příspěvková organizace]*

Právě ale tato expresivní činnost, se kterou se děti v 6. ročníku téměř prvotně seznamují, nám může pomoci odkrýt nitro dítěte, v tomto případě jedenáctiletých žáků šesté třídy Základní školy v Horním Slavkově. Ti byli podrobeni empirickému výzkumu, kdy na základě sedmi emocí (smutek, úzkost, zoufalství, zlost, naděje, štěstí, radost) malovali na čtvrtku formátu A4 temperovými barvami nefigurativní malbu.

Tento výzkum byl tedy v závěru vyučování zaměřen na analýzu faktorů, které žáky vedou k výběru námětu a faktorů, které ovlivňují rozpoznávání námětu. Tyto faktory pak byly posuzovány z hlediska individuálně sbíraných dat, která byla následně statisticky zpracovávána (dotazníky, osobní výpovědi, individuální/skupinové rozhovory se žáky).

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 SEPĚTÍ TEORIE A EMPIRIE

Empirickými metodami se myslí takové metody v pedagogice, které jsou bezprostředně spjaty s výchovně vzdělávací skutečností, obohacují a zkvalitňují empirickou základnu pedagogiky a tvoří základ dalšího teoretického poznání.¹

Hlavní úlohou pedagogiky je rozvíjení poznání tak, aby adekvátně odráželo výchovnou skutečnost. Vědecké poznání je tedy nerozlučné sepětí teorie a empirie, které společně tvoří jediný proces každého vědeckého zkoumání.

2.1.1 POZOROVÁNÍ

*„Základní metodou vědeckého výzkumu v pedagogice je pozorování, které se projevuje i ve společenských vědách, jako jsou psychologie nebo sociologie. **Pozorování je tedy základním pramenem poznání.** Obecně mluvíme o metodě cílevědomého, plánovitého a soustavného vnímání jevů a procesů výchovného charakteru, která nám umožňuje odhalovat podstatné souvislosti a vztahy sledované skutečnosti. Tato vědecká metoda se však výrazně odlišuje od pozorování uplatňovaného v běžné každodenní praxi. Pokud tedy mluvíme o vědeckém pozorování, je charakterizováno rysem vedení určitou ideou a směřuje k přesnému cíli. Vědecký pracovník si stanovuje cíle a výsledky svého pozorování mnohdy předvídá. V souhlase se svými cíli vypracuje program pozorování, určí časový postup, prostředky i techniku sbírání materiálu. Objektivnějšímu a přesnějšímu pozorování jistě pomohou různé technické prostředky (např. magnetofon), který zajistí možnost opakovatelnosti pozorování.“²*

Ve svém výzkumu jsem však magnetofon použít nesměla, protože jsem neměla schválen protokol, kde by zákonní zástupci žáků s využitím tohoto prostředku souhlasili. Proto jsem zvolila anonymní dotazníky. Vědecký pracovník pozorování nijak záměrně neovlivňuje, snaží se celý průběh pedagogického procesu sledovat zcela přirozeně.

¹ SKALKOVÁ, Jarmila a kolektiv, *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha: SPN, 1983, ISBN 14-411-83, str. 55

² tamtéž, str. 56

2.1.2 PEDAGOGICKÉ POZOROVÁNÍ A JEHO DRUHY

„Prostřednictvím pozorovatelných projevů činnosti můžeme sledovat činnost vychovatelů a vychovávaných, učitelů a žáků. Součástí tohoto popisu je nutný pedagogický výklad (obsah).

Podle způsobu pozorování rozlišujeme pozorování přímé a nepřímé. Přímým pozorováním je myšlen zkoumaný jev nebo proces bezprostředně vědeckým pracovníkem, kdy je také důležité uvažovat nad hledisky pozorování (skryté/zjevné, zúčastněné/nezúčastněné). Pokud však vědecký pracovník využívá hotových výsledků pořízených jinými osobami, mluvíme o nepřímém pozorování. V praxi se často jedná o zprávy učitelů, ředitelů škol, o záznamy o žácích, studentech, o záznamy zachycené pomocí technických prostředků (magnetofony). Pozorovat může vědecký pracovník v průběhu jednoho dne, jedné hodiny, několika minut nebo i několika let. Podle tohoto hlediska se pozorování člení na krátkodobé/dlouhodobé.³

Vzhledem k faktu, že mé pozorování probíhalo v rámci dvou vyučovacích hodin (Výtvarné výchovy) a jedné hodiny komunikace (ČJ sloh), jednalo se pouze o krátkodobé pozorování.

Prostředkem pozorování se může stát pořizování vzorků, protokoly pozorování, posuzovací škály. Ty se v mé práci staly základnou pro pochopení výtvarného vyjádření dětí. (učitel x žák, žák x žák)

2.1.3 EXPERIMENT

„Z předcházejícího výkladu vyplynulo, že pozorování je vědecká metoda založená na sledování skutečných jevů a procesů. Podstata experimentu spočívá v tom, že se do běžných jevů a procesů vnáší záměrně změny. V rámci pedagogických výzkumných metod zaujímá experiment v současnosti významnou pozici.“⁴

V rámci svého experimentu jsem tedy ke klasické výuce Výtvarné výchovy přistoupila jiným, inovativním přístupem. Na podkladu sedmi námětů (emocí) žáci malovali své pocity. Celý proces tvorby byl završen vyplňováním dotazníků, se kterým také setkali poprvé.

³ SKALKOVÁ, Jarmila a kolektiv, *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha: SPN, 1983, ISBN 14-411-83, str. 58, 59

⁴ tamtéž, str. 71

2.1.4 MYŠLENKOVÝ EXPERIMENT

„K podstatným metodám pedagogického výzkumu patří také myšlenkový experiment. Již Galileo Galilei ho vnímá jako způsob myšlení, díky němuž se mu podařilo promyslet reálné pokusy. V něm se obzvláště uplatňují abstrakce a idealizace. Abstrakce se používá v každém procesu poznávání, bez její přítomnosti nelze odhalit různé podstaty jevů. Idealizací myslíme jistý specifický druh abstrahování. Idealizované objekty nahrazují ty reálné a jsou prostředky jejich vědecké analýzy.“⁵

Předmětem pedagogiky jsou tedy složité výchovné vzdělávací procesy, které jsou vhodné právě v myšlenkovém experimentu. Přirozený experiment má totiž často omezené technické možnosti, díky nimž je často neuskutečnitelný nebo nežádoucí. Vzdělávací procesy je tedy nutno posuzovat v jejich ideální – myšlenkové podobě, teprve poté se přistupuje k reálnému přirozenému experimentu. Myšlenkový experiment má v pedagogice nezastupitelný význam. **Promyšlené plánování výzkumných prací prohlubuje přípravu reálných experimentů, ujasňuje vývoj poznání a výsledky, jež se očekávají.**

Proto jsem experimentální učební úlohu (nefigurativní malba) nejdříve zkonstruovala myšlenkově. Připravila jsem si v jednotlivých bodech přesný postup, který mi pomohl si celou budoucí reálnou výuku představit (včetně potřebných formulářů – dotazníky, osobní výpovědi). Dalšími kroky byla nejen přímá výtvarná činnost dětí, ale také vyplňování dotazníků a podrobnější rozhovory s několika vybranými žáky. (reálný přirozený experiment)

„Myšlenkový experiment se proto může stát relativně samostatným logickým nástrojem budování vědeckých teorií i plánování materiálních experimentů. A to je zvláště významné i pro pedagogiku.“⁶

2.1.5 PEDAGOGICKÉ PROJEKTOVÁNÍ V PROCESU VÝUKY

„Pedagogickým projektováním rozumíme systém kvalitní přípravy učitele a žáka na proces výuky a učení. Jeho hlavním cílem je poskytnout maximální prostor, podmínky a pomoc žákovi v procesu učení a zprostředkovat určitý systém vědění vhodnou motivací a

⁵ SKALKOVÁ, Jarmila a kolektiv, *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha: SPN, 1983, ISBN 14-411-83, str. 125, 126

⁶ tamtéž, str. 128

*výukovými prostředky. Úspěch správného a logického projektování výuky je závislý nejen na vhodně připraveném a realizovaném plánu, ale i na zpětné reflexi a na hodnocení učitelem a žákem.*⁷

V průběhu výuky pracuje učitel s určitými cíli. Ty souvisejí nejen s rozvojem osobnosti žáka a s obsahem učiva, ale také s požadavky dané školy nebo společnosti. Obecně jsou formulovány v rámcových programech vzdělávání [RVP], cíl může mít samotná škola, popřípadě konkrétní výuková hodina. Důležité však pro žáka je daného cíle také moci dosáhnout, pochopit ho, měl by být i smysluplný a perspektivní. [viz kapitola 1 Úvod – charakteristika vyučovacího předmětu]

2.2 PLÁNOVÁNÍ PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU A SYSTÉM POUŽÍVANÝCH METOD

*„Každý vědecký výzkum má tedy svou vnitřní logiku, která určuje strukturu vědeckovýzkumné činnosti. Předmět a cíl výzkumu, jeho úkoly a konkrétní podmínky určují postup výzkumného pracovníka i volbu vhodných metod. Povahu vědeckého zkoumání lze charakterizovat nejen teoreticky, ale zároveň prakticky, neboť přináší cenné instruktivní poučení pro přípravu, plánování i realizaci výzkumu.*⁸

Začátkem výzkumné činnosti je **důkladná příprava o problému**, která v sobě zahrnuje potřebnou dokumentaci (bibliografii), studijní zprávy, popřípadě nastudování potřebné literatury. Tato fáze je také založena např. na krátkodobém pozorování, na analýze produktů činnosti žactva nebo na metodě rozhovoru.

V dalším kroku je nutné **vymezení a formulace určitého problému**. Tato etapa stanovuje vedoucí ideje výzkumné činnosti, tedy hlavní zaměření výzkumu. Tato vedoucí idea vymezuje potřebný směr ve výzkumu s cílem problém osvětlit.

Následná etapa představuje **přesné vymezení úkolů výzkumu včetně jeho hypotéz**. Zde autor volí i zdůvodňuje své metody výzkumu, které hodlá použít. (Mnohdy je také podstatné zařadit tzv. předvýzkum, tedy na základě malého vzorku ověřit vhodnost metod, rozvržení dotazníku popřípadě technické stránky použité metodiky.)

⁷ ČÁBALOVÁ, Dagmar, *Pedagogika*, Praha, 1.vyd. 2011, ISBN 978-80247-2993-0, str. 176

⁸ SKALKOVÁ, Jarmila a kolektiv, *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha: SPN, 1983, ISBN 14-411-83, str. 136

„Zvláštní pozornost je nutné věnovat přesné formulaci úkolů výzkumu a také jeho hypotézám. Autorovým cílem je především formulovat prvotní hypotézy na podkladu klasifikační a vztahové analýzy.“⁹

Pokud už jsou ale poznatky o zkoumaném předmětu známy, lze použít popisnou hypotézu. Ta je častá v didaktice, kdy je například sledován vztah činnosti pedagoga a povaha učební činnosti žáka. Zde se může uplatnit i metoda pozorování s důkladnou analýzou potřebného získaného materiálu. Ten v závěru vede k odpovědi na hypotézy. Výzkum je tvořen postupem od obecně formulovaných hypotéz k hypotézám založeným na ověřitelném empirickém výzkumu. Ty je pak zapotřebí také ověřit.

Další fází je **shromažďování faktů** na základě zvolené soustavy metod. Tento faktografický materiál je vlastně vodítkem pro osvětlení daného problému v minulosti i současnosti. Toto shromažďování dat je nejnáročnější částí výzkumu včetně jeho zpracování i prezentace.

V předposlední etapě musí vědecký pracovník svůj výzkum **vyhodnotit a srovnávat** ho s dosavadními teoretickými poznatky, měl by si také klást otázku převádět tuto teorii do praxe, naznačit způsob, jak danou problematiku sledovat.

V závěru by mělo dojít ke konečné, **přesné formulaci výsledků i jejich hodnocení** vzhledem k cíli výzkumu. Výzkum je ve své podstatě obohacením dosavadního poznání. Sám autor by měl také kriticky zhodnotit nedostatky své práce, naznačit možné perspektivy výzkumu.

Výzkumná činnost je proto považována za záměrné a systematické poznávání, které je nutné plánovat. Plán výzkumu je nedílnou součástí vědecké práce nejen začátečníka, ale i zkušeného pracovníka. Tento promyšlený plán nutí k ujasnění vedoucí myšlenky výzkumu, k trefné formulaci sledovaných hypotéz i problémů. Celá práce pak nabývá jednoty a logiky. V současnosti se pro termín výzkumný plán užívá synonymum výzkumný projekt, který neuvažuje pouze o obsahu a organizaci výzkumu, nýbrž také o finančním zabezpečení.

⁹SKALKOVÁ, Jarmila a kolektiv, *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha: SPN, 1983, ISBN 14-411-83, str. 137

2.2.1 METODA DOTAZNÍKU

„Dotazník je způsob písemného kladení otázek (dotazování se osob – respondentů), který vede k hromadnému získávání odpovědí. Patří mezi nejfrekventovanější výzkumné metody. Zvolený základní problém je potřeba rozdělit na podproblémy a doplnit příslušnými otázkami nebo položkami. Dotazník byl sestaven stručně, jasně, srozumitelně, byl založen na otevřených (dávají prostor k vlastní odpovědi) a současně škálovaných otázkách (nabízejí odstupňované hodnocení jevu – známkování 1-5).“¹⁰

Jelikož se jednalo o žáky 6. třídy, koncipovala jsem otázky přiměřeně jejich věku a jejich schopnostem se vyjádřit. Tento písemný dokument děti pochopily velmi rychle, na svůj nízký věk dokázaly stručně a jednoznačně odpovídat na mé dotazy. [viz kapitola 7 - Seznam grafů, obrázků, tabulek a diagramů]

Přehled otázek v dotazníku: 1. Zámka (hodnocení 1-5)

2. Můj názor na malbu (otevřená odpověď)

3. Hádání emoce (podle 7 námětů napsaných na tabuli)

Vysvětlení emoce a udělení známky (otevřená odpověď)

2.2.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE – KAZUISTIKA

Jednou z dalších výzkumných technik mého experimentu je případová studie. Obecné vyhodnocení dat mi totiž neposkytlo potřebné podrobnější informace, a proto jsem z celkového počtu 18 žákovských prací vybrala 5 výtvarných děl, které jsem podrobila detailnějšímu vyhodnocování a pozorování. Tyto dětské expresivní malby jsem volila podle úspěšnosti rozpoznávání námětů (emocí). Na jedné straně se jednalo o snadno rozpoznatelné malby, na straně druhé se zvolené práce netipovali správně téměř vůbec.

„V současném pedagogickém výzkumu si tyto kazuistiky získávají na oblibě (kvalitativně). Základem této techniky je zkoumání jedné osoby nebo subjektu v pedagogické realitě (žáka, učitele, školy) nebo i pedagogického dokumentu (...). Je založena na detailní analýze, popisu a vysvětlení stavu, reakcí, činností aj. klienta, žáka.“¹¹

¹⁰ ČÁBALOVÁ, Dagmar, *Pedagogika*, Praha, 1.vyd. 2011, ISBN 978-80247-2993-0, str. 108, 109

¹¹ tamtéž, str. 112

2.3 VÝCHOVA JAKO CESTA K POROZUMĚNÍ SOBĚ A DRUHÝM

Pokud bychom chtěli uvažovat o různých přístupech k výchově, je důležité hledat odpovědi na základní otázky:

„Jaké je poslání člověka v současném světě? Jaká jsou východiska pro koncepci současné výchovy? Jak současný svět ovlivňuje pojetí výchovy a vzdělávání?“¹²

Na uvedené otázky však není snadná odpověď. Řešení pojetí výchovy souvisí se složitostí moderního světa. Pro utváření koncepce výchovy je podstatné hledat určitá východiska, která mohou posloužit porozumění sobě i druhým.

2.3.1 ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA VÝCHOVY

„Obecně je výchova vnímána jako velmi složitý, dynamický proces, který už sám Jan Amos Komenský systematicky analyzoval jako celoživotní proces jedince od narození až do smrti. Vnímá především individuální zvláštnosti každého dítěte. Ať už se k tomuto tématu v průběhu let vyjádřil C. A. Helvetius, J. J. Rousseau nebo L. N. Tolstoj, sjednocovala je stejná myšlenka. Výchovu vnímají jako komplexní proces chápající osobnost žáka jako subjekt výchovy. Kládou důraz na motivaci k učení, na smysluplnost obsahu učiva a použití výukových metod, které příznivě ovlivňují vývoj dítěte.“

Názory jedince jsou také ovlivněny školou (učitelem, vychovatelem, spolužákem) a rodiči, kterým mnoho žáků podřizuje své chování a jednání.“¹³

Domnívám se, že výtvarné práce žáků byly zčásti ovlivněny mou úvodní motivací k vlastní realizaci učební úlohy. (vysvětlení emocí) Také po stránce technického zpracování malby si myslím, že zhruba polovina zúčastněných se nechala učitelem ovlivnit. Žáci totiž ve většině případů nevěděli, jak zvolený námět (emoci) vyobrazit. (Pastózní vrstva barvy nanášena přímo z tuby x prosvítající bílá čtvrtka v pozadí x obecná vhodná barevnost.) Pár jedinců i přes teoretické vysvětlení tápalo a nechalo se ovlivnit výtvarnou prací spolužáka.

2.4 ÚVAHA NAD UMĚNÍM JAKO NAD VÝCHOVOU

Nejvýstižněji byl tento termín obsažen ve slovech zakladatele moderní výchovy uměním Herberta Reada:

¹² ČÁBALOVÁ, Dagmar, Pedagogika, Praha, 1.vyd. 2011, ISBN 978-80247-2993-0, str. 34

¹³ tamtéž, str. 36

„Nejde vlastně o nic menšího, než že umění pojaté co nejširše by mělo být úhelným kamenem výchovy. Žádný jiný předmět totiž není s to dát dítěti nejen vědomí, v němž obraz a pojem, čítí a myšlení byly uvedeny ve vzájemné vztahy a sjednoceny, nýbrž zároveň také instinktivní poznání vesmírných zákonů a návyk nebo chování souladné s přírodou.“¹⁴

Umělecká aktivita by tedy měla být vyvolána poznávací hodnotou a jedinečností lidských zážitků. Tyto osobní zážitky se pak mohou stát východiskem pro objevování osobní identity v kontextu své doby i kultury. Slouží však také jako prostředek, který může jedinci pomoci vyrovnat se se svými nejistotami života.

2.5 ARTEFILETICKÉ POJETÍ PEDAGOGICKÉHO DÍLA

„Jedná se o výchovné pojetí založené ve Výtvarné výchově, které využívá dvou navzájem spjatých aktivit – exprese (výrazového tvůrčího projevu) a reflexe (náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno). Výrazový projev v podobě umělecké aktivity poskytuje žákům příležitost k bohatému vyjádření jejich vlastních zkušeností, poznatků, přání nebo citů (...) Dialog, který se rozvíjí kolem výrazových projevů a nalézá v nich svou motivaci, přináší řadu možností k reflektivnímu poznávání a přemýšlení. Je na učiteli, aby k dialogu vybízel.“¹⁵

Současná výtvarná pedagogika mluví o tom, aby sami žáci aktivně nacházeli svou vlastní interpretaci výtvarného projevu.

Za hlavní cíl si toto výchovné pojetí klade symbolické vyjadřování, poznávání, citlivé vnímání nejen sebe, ale také světa skrze umělecké zážitky vycházející z tvořivého projevu.

Experimentální učební úloha se skládá ze dvou částí: výrazové hry a reflektivního dialogu. Tím odpovídá výuce v artefiletickém modelu. Navíc ve své práci využívám další terminologii a teoretické koncepty, které s artefiletikou souvisí, nebo z ní přímo pochází.

Proto se zde na Artefiletiku odvolávám.

¹⁴ SLAVÍK, Jan, *Umění zážitku, zážitek umění I. díl: teorie a praxe artefiletiky*, Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2001, ISBN 978-80-7290-498-3, str. 10

¹⁵ SLAVÍK, Jan, *Umění zážitku, zážitek umění I. díl: teorie a praxe artefiletiky*, Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2001, ISBN 978-80-7290-498-3, str. 12

2.5.1 HERMENEUTICKÁ IDENTITA UMĚLECKÉHO DÍLA

Umělecké dílo je výrazem, který vzniká záměrným rozhodnutím tvořit, slouží ke vzájemnému sdílení něčeho nevyslovitelného. Umožňuje také rozdílné interpretace, které obecně mezi lidmi vyvolávají potřebu tyto rozdíly řešit prostřednictvím dialogu. Myšlenkou interpretace uměleckého díla ve výchově uměním se zabývá i současný teoretik umění a výtvarné výchovy Terry Barret:

„O procesu interpretace můžeme uvažovat ve dvou dimenzích – jedné individuální a druhé společné a sdílené. Individuální a osobní interpretace má smysl pro mne a z hlediska mého života. Mohu ji formulovat jenom pro sebe samého, nebo ji převzít od jiných a přijmout ji nebo upravit pro sebe. Společná a sdílená interpretace je vyjádřením takového porozumění, které sdílí celá skupina jedinců sjednocená společnými zájmy. Toto obecné porozumění se promítá do všeobecných znalostí zachycených v knihách o umění a v učebních programech.“¹⁶

Aby umělecké dílo mohlo plnit svou uměleckou roli a funkci, je důležitý nejen individuální prožitek, ale také smysluplný výklad. **Má být tento výklad vždy úplný? Je možné vnímat výtvarnou tvorbu jako individuální prožitek jednoho žáka?** V mnou sledované experimentální úloze lze hermeneutickou identitu děl sledovat při jejich hodnocení. Ta, která důrazněji vyzývají diváka k návratu a nutí jej k novým a novým interpretacím, mají větší hermeneutickou identitu, než jiná. Tato kvalita je patrná ve společně sdílené dimenzi interpretace.

Výklad uměleckého díla nelze od prožitku oddělovat, jelikož by se ztratil jeho celý smysl. Jejich vzájemná symbióza je nutnou podmínkou umožňující návrat k dílu-věci jako k dílu-umění.

2.5.2 VÝTVARNÝ VÝRAZ

Co to vlastně znamená „výtvarný projev“?

„V současné době se jedná o široký souhrn výtvarných činností od klasické kresby, malby nebo plastiky až k happeningu, performanci či konceptuální tvorbě. Vysvětlování pojmu „výtvarnost“ je tedy velice složitá. V pohledu artefiletiky není formální výtvarné vyjádření příliš podstatné, za mnohem důležitější se považuje výrazový projev ve spojení s reflexí.“

¹⁶ SLAVÍK, Jan, *Umění zážitku, zážitek umění I. díl: teorie a praxe artefiletiky*, Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2001, ISBN 978-80-7290-498-3, str. 195, 196

Klíčovou otázkou je zde rozpoznání „výtvarného“ od „ne-výtvarného“. Axiologické pojetí chápe výtvarnost jako vyšší hodnotu výtvarného projevu.“¹⁷

Znamená to snad, že má učitel výtvarné výchovy vnímat žákovo dílo jen z hlediska precizního zvládnutí techniky tvorby nebo věrohodného kopírování skutečnosti? Mnozí pedagogové Výtvarné výchovy toto hledisko opravdu striktně dodržují. Žáci se tak stávají pouze „roboty“, kteří plní přesné povely svého učitele. Uchopit výtvarné vyjádření jde však mnohem efektivněji prostřednictvím dětských prožitků. Na základě svých vlastních zkušeností je právě abstraktní tvorba branou do lidské duše. Výtvarné dílo je tedy podstatné především z hlediska své umělecké hodnoty, v citlivém jedinci vyvolává zážitek a vyzývá ho k zamyšlení.

Porozumění výtvarného fenoménu souvisí s pojmy „zvnějšku“ a „zevnitř“. Směr zvnějšku odpovídá zájmu o vnější svět (mimezi), zatímco pojem zevnitř je založen na zkoumání nitra lidské mysli. Ve výtvarném světě jsou oba směry na sobě závislé dimenze duševního pohybu. **Niterný výtvarný projev nevypráví o světě dostupného vnějším smyslům, ale snaží se vyjádřit ryzí vlastnosti, ideje, dojmy nebo pocity čistou výtvarnou formou.**

Zájem výtvarníka během výtvarného projevu však bývá mnohdy soustředěn na barevnost, tvary, kompozici nebo haptické struktury své tvorby. To se také stalo v závěrečné reflexi mého experimentu (vyplňování dotazníků) hlavním ukazatelem rozpoznávání jednotlivých prací.

2.5.3 ZASTOUPENÍ UMĚLECKÝCH KONCEPTŮ

Průběh samotného výzkumu odpovídá uměleckým konceptům, které jsou rozděleny 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 jmenovitěho je na obrázku vyjádřeno (významová složka), jindy spíše toho, jak je daný objekt výtvarně zpracován (konstruktivní složka) atp. Zanedbávání a důrazy rozhodují o

¹⁷ SLAVÍK, Jan, *Umění zážitku, zážitek umění I. díl: teorie a praxe artefiletiky*, Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2001, ISBN 978-80-7290-498-3, str. 213, 214

*tom, jakou kvalitu zážitku pociťujeme, jaký typ poznání se v zážitku odhaluje a jakým způsobem o něm můžeme v reflexi uvažovat anebo mluvit.*¹⁸

Tematické složce uměleckého zážitku odpovídají koncepty všeho, co je nezbytně nutné pro plnohodnotný život a toho, co charakterizuje člověka jako biologickou, sociální a kulturní bytost. Patří k nim například lidské pohlaví a sociální role, zahrnuje také zásadní existenciální kvality v jejich hodnotové protikladnosti (dobro x zlo, život x smrt) stejně jako koncepty přírodních živlů a existenciálních kvalit prostředí. Můžeme sem přiřadit i kulturní a přírodní symboly v podobě živých bytostí i neživých objektů, se kterými se lze setkat v běžné každodennosti skutečného života.

*„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*¹⁹

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.*²⁰

¹⁸ 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. 159-160

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 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. 165, 166

Za konstruktivní koncepty považujeme linii, tvar, světlo, barvu, povrch, objem nebo hmotu. Řadíme sem také obecné strukturní vztahy a kategorie času, prostoru, pohybu, množství apod. (např. kompozici, kontrast, harmonii)

Mezi konstruktivní koncepty patří i všechny techniky umělecké tvorby, 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 nejtýpčtějším a hojně diskutovaným předmětem uměleckého zájmu (...) Na jejich základě se nejenom často posuzuje umělecká tvorba, ale také se třídí a navzájem rozlišují jednotlivé styly (druhy, žánry) v umění podle příznačné podoby svých výrazových forem.“²¹

Empatická složka se zakládá na vztazích mezi lidmi. Odpovídají jí např. kategorie jako přitažlivost x odpudivost, vstřícnost x útočnost. Týká se dialogu mezi autorem díla - tvůrcem 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, při jejím reflektování se často prolíná i do oblastí 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.“²²

Prožitková složka se zakládá na otázce: „Co v tomto okamžiku prožíváš?“

„Jedná se o koncepty niterných emočních stavů (...) Jejich základem je čtveřice tzv. primárních emocí, které se zřetelně rozlišují nejen v psychologii, ale i v reálném životě: RADOST, ZLOST, STRACH, SMUTEK.“²³

²¹ tamtéž, str. 166

²² tamtéž, str. 169

²³ 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. 169

U prožitkových konceptů, stejně jako u empatických, neexistuje v naší lidské kultuře žádný jiný dorozumívací nebo sdělovací prostředek, který by je dokázal uchopit. Jediným plnohodnotným prostředkem se tedy stává právě umělecká tvorba.

Všechny tyto složky poukazují na důležité momenty v mé výzkumné části. Od konstruktivní složky, která zahrnuje technické provedení experimentální učební úlohy (malba temperovými barvami), přes tematickou, charakterizující člověka například z hlediska lidského pohlaví, věku jedince nebo zahrnující zásadní existenciální kvality (věk žáka - 11 let, chlapec x dívka), až po složku empatickou (odpovídá dialogu mezi tvůrcem x divákem) a prožitkovou, která odhaluje emoční stavy jedince v daném okamžiku (náměty – 7 emocí).

3 EMPIRICKO-VÝZKUMNÁ ČÁST

3.1 CÍLE VÝZKUMU A HLAVNÍ OTÁZKY

Předmětem mé bakalářské práce je experimentální učební úloha, tedy malba temperovými barvami, kterou zprvu žáci 6. ročníku základní školy výtvarně ztvárnili na základě sedmi nabídnutých námětů (emocí). Dále následovala reflexe, interpretace a hodnocení vzniklých maleb. Obecným cílem mé práce je přispět k porozumění expresivně tvořivým činnostem jedenáctiletých žáků ve výtvarné výchově. Konkrétním cílem práce je zmapovat kvalitu vyjadřovaných interpretací jednotlivých aktérů a jejich přínos pro objevování vzdělávacích motivů v experimentální učební úloze. Základní otázky výzkumu se týkají nejen toho, jak žáci v závěrečné reflexi vnímají tvorbu svých spolužáků (barevnost, linie, tvar, kompozice práce aj.), ale také se snaží reagovat na plnění Školního vzdělávacího plánu [ŠVP] včetně průřezových témat, která jsou zde uvedena. Hlavní otázkou se také stává pojetí Výtvarné výchovy jako tvořivého předmětu (založeného na expresivním vyjádření emocí), což je stále přetrvávající problém současného učitelství.

3.2 SCÉNÁŘ EXPERIMENTÁLNÍ UČEBNÍ ÚLOHY

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

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 jednotlivých prací.)

Zadání: Na tabuli je napsáno 7 pojmů (emocí):

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

Zvolte si jeden pojem a pokuste se ho co nejvýstižněji vyjádřit pomocí temperových barev, tedy namalovat. Základní podmínkou malby je ale fakt, že jde o nefigurativní vyjádření.

Svou volbu nesmíte nikomu sdělit, jinak nebude závěr výuky tak zajímavý. Nikdo zkrátka nesmí svou zvolenou emoci prozradit. Aby se však tato informace nezapomněla, je nutné ji zapsat do dotazníkového listu, který jsem vám položila na lavici. Po vyplnění ho raději přeložte napůl, aby do něj nemohl nikdo další nahlédnout.

Otázky k reflexi:

Každý si připravte pero a dotazník. Nejdříve si vysvětlíme jednotlivé kolonky, které dotazník obsahuje.

V prvním sloupci máme daný obrázek ohodnotit známkou, to znamená stejně, jako se hodnotí ve škole. Jednička značí nejlepší práci, naopak pětka nejhorší.

Prostřední kolonka má obsahovat odpověď na otázku: „O jakou emoci se jedná?“ Pro vaši lepší orientaci je zde nutné vnímat sedm pojmů napsaných na tabuli.

Poslední sloupec je nejkomplicovanější. Zde uvedete vlastní názor na otázku: „Proč si myslíš, že je to právě tato emoce?“ Důležité je odpovědět stručně, ale zároveň výstižně.

Postupně vám nyní budu ukazovat jednotlivé obrázky a budeme dotazník uvážlivě vyplňovat.

3.3 METODIKA VÝZKUMU

Práce využívá kvalitativní výzkumné postupy.

Na základě pozorování vyučovací hodiny, tedy soustavného vnímání jevů a procesů výchovného charakteru se podařilo odhalovat podstatné souvislosti a vztahy sledované skutečnosti. [viz kapitola „Pozorování“]

Pedagogické pozorování bylo založeno především na přímém kontaktu se žáky. Částečně jsem také vycházela z nepřímého pozorování žáků [informace na podkladu katalogových listů dětí založených u třídního učitele, zkušenosti jiných pedagogů v témže kolektivu – viz kapitola „Předmět objektivního pedagogického pozorování a jeho druhy“].

Tomuto reálnému experimentu předcházelo promyšlené plánování pedagogického výzkumu, které předpokládalo určité výsledky poznání. [viz kapitola „Myšlenkový experiment“]

Experimentální učební úloha byla realizována se žáky 6.B ZŠ v Horním Slavkově.

Podstata experimentu byla založena na záměrné změně námětu tvorby – nefigurální vyjádření emocí, která vedla k zajímavým závěrům. [viz kapitola „Experiment“]

Byl proveden záznam pozorování prostřednictvím fotodokumentace výsledků žákovské činnosti [na základě informovaného souhlasu zákonných zástupců žáků].

Reflexe a interpretace děl proběhla formou otázek v dotazníku, který také obsahoval hodnotící stupnici [viz kapitola „Metoda dotazníku“]

Sebraná data jsem vždy nejdříve zpracovala kvantitativně. Výsledky jsem vyhodnocovala procentuálně [nejdříve v celém kolektivu žáků, poté zvlášť u chlapců a zvlášť u dívek]

Ze všech prací jsem vybrala 5 specifických děl, která byla ostatními žáky buď velmi dobře rozpoznávána, nebo naopak téměř vůbec. [viz kapitoly „Případová studie – kazuistika“, Kazuistiky vybraných děl]

Tato díla jsem podrobila podrobnější analýze z hlediska mého pozorování malby, vyjádření samotného autora formou rozhovoru a vyjádření spolužáků. Ve výuce ČJ sloh se jednotlivé práce za týden po vlastní tvorbě dále komentovaly.

Každá vytipovaná práce byla v závěru obohacena o mé pozorování díla, popřípadě mou úvahou. Pomocným ukazatelem byly vyplněné dotazníky žáků s jejich cennými postřehy

V rámci analýzy některých vybraných žakovských prací jsem dospěla k odlišným interpretacím shodných námětů. Expresivní vyjádření prostřednictvím výtvarných děl a následné reflexe vedla samotné autory nejen k citlivému vnímání sebe, ale také okolí pomocí tvořivého projevu. [viz kapitola „Artefiletické pojetí pedagogického díla“]

Tyto dvojice obrázků jsem porovnávala na podkladě osobních výpovědí autorů a obohatila je svým úhlem pohledu. [viz kapitola „Srovnání vyjádření námětů“]

3.4 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉ SKUPINY

Experimentální hodina proběhla na základní škole v šesté třídě. Žáků bylo celkem 18, z toho 10 dívek a 8 chlapců. Vzhledem k tomu, že jsem učitelkou výtvarné výchovy, vím, že žáci mají spíše zkušenost s figurativní malbou, nicméně v rámci tematického plánu je v každém ročníku zahrnuta i abstraktní tvorba, například při poslechu hudby. Obecně však žáci nižších ročníků na 2. stupni mají s tímto druhem malby menší zkušenosti.

Výuka probíhala v místní výtvarně, která je koncipována do tří dlouhých řad. Žáci si nachystali potřebné pomůcky, které jsem jim několik dní předem písemně připomněla na „Škole on-line“.

Žáci byli při mém úvodním slovu velmi pozorní, především v době, kdy jsem jim na tabuli napsala sedm pojmů – emocí. Vzájemným dialogem jsme zdárně ukončili vysvětlení

jednotlivých slov. Některé emoce, hlavně ty méně veselé, však některým žákům činily potíže. Neuměli slovně vyjádřit pojem zoufalství, někteří řešili odpověď na otázku: „Jaký je rozdíl mezi smutkem a zoufalstvím?“

Dle mé instruktáže si všichni přítomní uměli velmi rychle zvolit emoci, kterou budou přenášet pomocí barev na čtvrtku. Velmi obratně si chystali potřebné barvy na paletu a velmi rozdílným způsobem přistupovali ke své tvorbě. (Bylo celkem dobře pozorovatelné, kteří žáci měli jasnou představu o výsledku a kteří ho více méně ponechali náhodě.)

Někteří úzkostně dodržovali obecná pravidla techniky malby, to znamená, že si pečlivě namočili štětec do vody a poté nanesly potřebnou barvu, jiní si dokonce celou situaci na čtvrtku nejprve načrtávali, než začali tvořit. Zajímavou skupinku tvořili „odvážní umělci“, kteří temperovou barvu vůbec neředili vodou, někteří nanášeli barvu přímo z tuby nebo dokonce malovali přímo rukama. Tento fakt mě opravdu velmi zaujal, a proto jsem si nimi v rámci jejich volné tvorby nad zvolenou technikou individuálně povídala. Ač jsou to „jen“ jedenáctileté děti, jejich „dospělé“ odpovědi mě přímo fascinovaly. Žáci použili pastózní nános barvy z důvodu vystižení emoce, stejně tak jako záměrné ponechání bílých ploch na čtvrtce. Samozřejmě kromě barev v jejich tvorbě hrála důležitou roli i tvar tahu štětce. Oblé linie vysvětlovali jako harmonické vyjádření emocí, ostré geometrické tahy štětce komentovali jako zlost. Mlhavé rozpíjení barev obhajovali jako nejistotu, pochyby.

Jediným problémem při tomto rozhovoru byla nedostatečná slovní zásoba, která se ještě projevila při vyplňování již zmiňovaného dotazníku. Obecně lze tvrdit, že téměř každý oslovený žák svou větu nedokázal dopovědět, a tak jsem jim s tím mnohdy musela sama pomoci.

Vlastní tvorba příliš dlouho netrvala, včetně přípravy pomůcek se jednalo zhruba o 25 minut času.

Obrovským překvapením však byla až následná prezentace výtvarných prací. Již během sušení maleb mě žáci požádali, zda by si mohli všechny výtvary systematicky složit k sobě (do úhledného obdélníku) a jít se na ně podívat. Zároveň jsem si nejen já, ale i děti, práce fotili a velice vážně a vášnivě zároveň počali vyučovací hodinu chválit.

Cituji: „Paní učitelko, ta hodina mě fakt bavila, protože já neumím kreslit to, co vidím! Nikdo se vlastně o moje pocity nezajímá! Budeme mít takových hodin víc?“

Jejich přímé výpovědi jsme proto ještě v rámci komunikace (slohu) jiný den dlouze komentovali a uvažovali nad tím, kolik času žák stráví v kontaktu s rodiči, jak se cítí, když na něj nemá rodič čas, jaké mají zážitky spojené s nejrůznějšími emocemi apod.?

Dětem se podařilo dokončit práci do zvonění. Po přestávce proběhlo hodnocení vzniklých výtvarných děl a vyplňování dotazníků.

Při hodnocení, kdy jsem před tabulí zdvihala práce nad hlavu, mě překvapilo, že se žáci ostatním dílům vůbec neposmívali. Jejich profesionální přístup při vyplňování dotazníků mě až šokoval. Obecně vzato je totiž věková hranice žáků šestých a sedmých tříd vnímána jako pubertální, kdy se všemu smějí, aniž by mnohdy sami věděli, proč tomu tak je a co je vlastně tak rozesmálo.

3.5 VÝSLEDKY VYHODNOCENÍ DAT

Získané informace jsem nejprve zpracovala kvantitativně.

Zvolený námět, hodnocení a interpretaci jsem zapsala do tabulky a výsledky zpracovala také graficky.

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

Takto zpracovaná data dále posloužila pro výběr výtvarných prací, které jsem podrobila podrobnější analýze.

3.5.1 VOLBA NÁMĚTŮ

Pro svou tvorbu si žáci vybírali převážně pozitivní emoce štěstí (27,8 %), radost (22,2 %) nebo za negativní emoci ztvárňovali **smutek** (27,8 %). Nejspíše se jim tyto emoce zdály „nejčitelnější“ a dokázali si pod nimi představit své osobní prožitky z minulosti. Méně častou byla **naděje** (11,1 %), téměř zanedbatelnou se staly **úzkost a zlost** (5,6 %) a **zoufalství** nezobrazil vůbec nikdo.

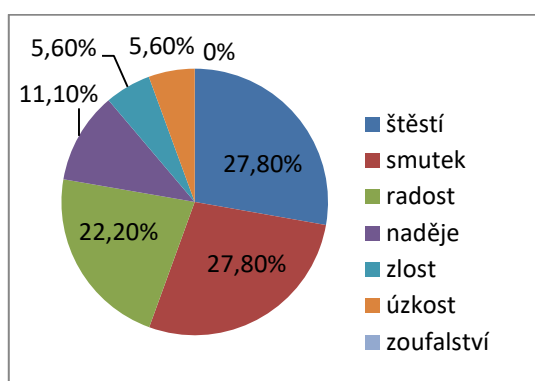
Při bližší analýze jsem došla k závěrům, že výběr emocí se liší z pohledu dívek a chlapců. Procentuálně si pro své malování chlapci nejčastěji volili **smutek** (37 %) a **radost** (25 %).

Úzkost, naděje a štěstí dosahovalo stejné úrovně 12,5 % a **zlost se zoufalstvím** chlapci nemalovali vůbec. Oproti tomu dívky si téměř z poloviny vybraly **štěstí** (40 %), dále **radost a smutek** (20 %), **zlost s nadějí** (10 %) a **zoufalství** si nezvolila ani jedna z nich.

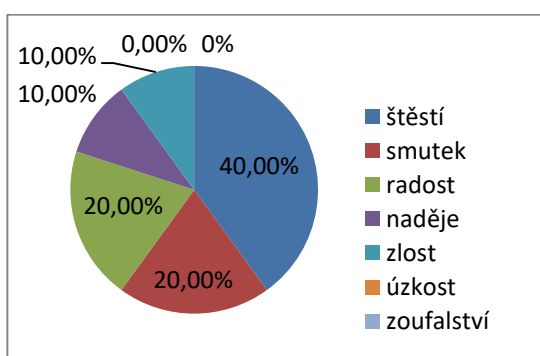
Na základě „povídání si“ s nimi jsem zjistila, že jsou jedenáctiletí žáci plni nejrůznějších emocí. Pod pojmem radost a štěstí si představují společně prožité chvíle se svými rodiči a milovanými obecně. Častokrát také poukazují na stav štěstí spojený se školním dopolednem. Vnímání osobních školních výher jsem očekávala, ale zároveň jsem byla překvapena jejich „vzrálým“ pohledem na jejich soukromý život, který je mnohdy, jak sami řekli, spojen se samotou (rodiče v zaměstnání), tragickou situací (smrt v rodině či smrt jejich domácího mazlíčka), hádkami rodičů, které mohou vyústit až do samotného konce - rozvodu apod. Tímto zdůvodňovali především emoce smutek, zlost a úzkost.

Obrázek 1 – výběr emocí

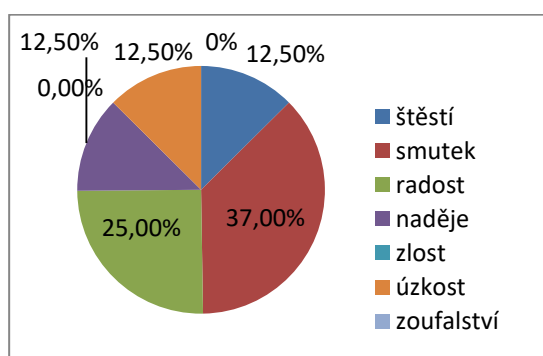
celý kolektiv žáků



výběr dívky



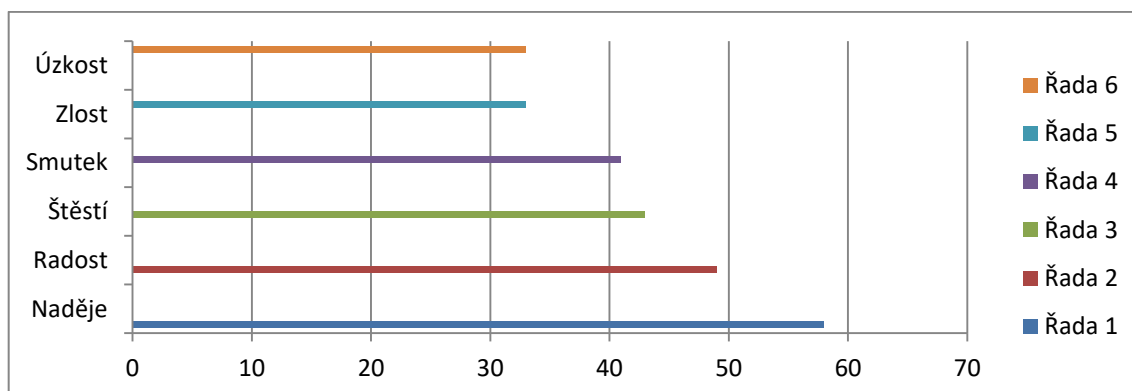
výběr chlapci



3.5.2 ÚSPĚŠNOST ROZPOZNÁVÁNÍ VÝTVARNÝCH PRACÍ

Celková průměrná úspěšnost rozpoznání byla 42 %. Nejlépe byly rozpoznány emoce **naděje, radost, štěstí a smutek**. Nejhůře se umístila **zlost a úzkost**. Emoce **zoufalství** nebyla vyobrazena vůbec nikým. Žáci během interpretace vnímali především barevné provedení výtvarných prací a dávali je do souvislostí se „světem kolem sebe“.

Úspěšnost rozpoznání emocí v %



Porovnáme-li výběr a úspěšnost rozpoznání s výzkumem, zjistíme, že výsledky jsou podobné. **Štěstí a smutek** (27,8 %) byly žáky zobrazovány nejčastěji, dále se umístila **radost** (22,2 %), méně častá byla **naděje** (11,1 %), nejméně žáků si pro svou tvorbu zvolilo **zlost a úzkost** (5,6 %). **Jedinou emoci, která se u výběru x rozpoznání procentuálně lišila, byla emoce naděje**. Ta byla sice žáky rozpoznána nejlépe (58 %), avšak jen 11,1 % z nich si tento námět pro svou malbu vybral. Nejlépe rozpoznávané náměty byly **radost** (49 %) a **šťěstí** (43 %) stejně jako při mé realizaci experimentální úlohy.

3.6 KAZUISTIKY VYBRANÝCH DĚL

Pro podrobnější analýzu jsem si vybrala celkem 5 děl, která byla ostatními žáky dobře rozpoznávaná, nebo na straně druhé ji téměř nikdo neuhodl. U každého díla uvádím, jak se k němu jeho autor vyjádřil. Jde o odpovědi na otázky: „Co budu dělat?“ Tato otázka měla sloužit k zachycení primární konceptualizace námětu. Druhá otázka směřovala k technice malby: „Jakou barvu sis vybral?“ Třetí otázka byla: „Jak se ti tvorba líbila?“, která vyzývala děti ke stručné reflexi díla. Dále jsem každý obrázek pod identifikačním číslem (ID) popsala ze strany autora, zaznamenala pozorování jeho tvorby a přiložila fotografii malby.

3.6.1 OBRÁZEK 2 (ID 1 – RADOST)



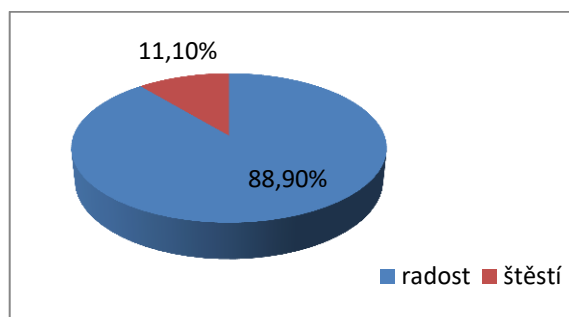
Vyjádření autora: „Myslím si, že mě zelená uklidňuje, mám ji hodně v pokojíku. Žlutou jsem užil úmyslně, vidím v tom radost, jako sluníčko. Mám rád barevnost a ta dělá tu radost.“

Pozorování:

Žák používá silné vrstvy barvy, které jsou nanесeny v ohraničených plochách, mají ostrý tvar. Některá jemná prolínání barev kompozici uceluje a dává tak celému dílu jednotný ráz. Pestrá barevnost podtrhuje přísné dodržení vybrané emoci – radosti. Převažující žlutý tón je vhodně doplněn uklidňujícím zeleným, červená barva značí zřejmě jásavost v autorově duši.

Závěr:

Toto dílo bylo ostatními žáky nejlépe rozpoznané (16:2). Zvolená barevnost vyvolává v ostatních spolužácích podobný pocit radosti jako u mě, jistě díky použití světlým tónů a „oblým“ tahům štětce.



Poměr ID 1 (16:2)

3.6.2 OBRÁZEK 3 (ID 3 – SMUTEK)



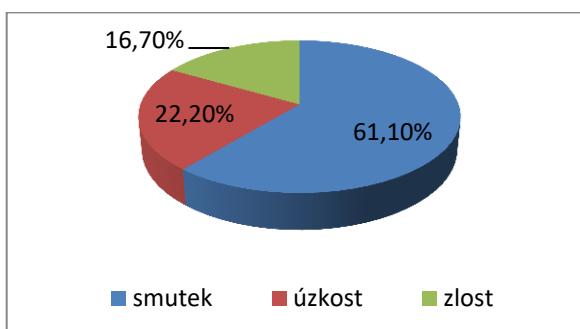
Vyjádření autora: „Budu malovat smutek, protože se mi něco stalo v rodině. Vybral jsem si proto černou barvu, přijde mi smutná.“

Pozorování:

Podklad celé práce vypadá zcela černě, nicméně druhá vrstva značí šedé tahy štětce, které jsou v obrázku znázorněny všemi směry. Jednoznačně se autor držel hierarchie barev, černá = smutná. Na některých místech je také náznak hnědé, kterou sám autor záměrně překryl tmavší barvou. Dílo vzniklo spíše nahodile, jak řekl sám autor.

Závěr:

Tato malba byla žáky, i přes jasný ukazatel, že černá barva obecně značí smutek, byla rozpoznána v poměru 11:7, což naznačuje, že pro ostatní žáky se spíše jedná o znázornění úzkosti nebo zlosti.



Poměr ID 3 (11:7)

3.6.3 OBRÁZEK 4 (ID 7 – NADĚJE)



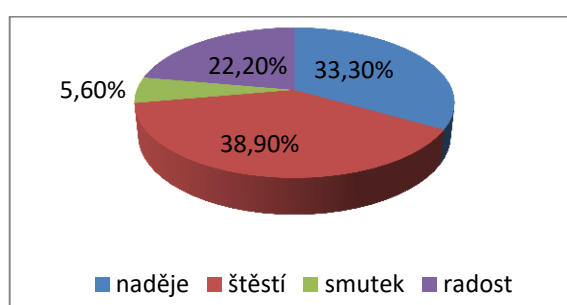
Vyjádření autora: „Hlavně jsem použila růžovou, v tom tu naději vidím. Aby byla víc vidět, nanesla jsem silnou vrstvu. Náhoda je taky v tom, jak se barvy kryjou.“

Pozorování:

Autor použil převážně fialové a růžové barvy, ale také zelené, červené a modré. Tahy štětce jsou vedeny různými směry, což značí, že žák neměl na samotném počátku jeho tvorby přesnou strategii, tušil jen, že chce použít růžovou barvu jako barvu naděje. Mezi barevnými plochami prosvítá bílá čtvrtka, na některých částech můžeme sledovat i otisky jeho prstů. V tomto díle se mísí dynamické prvky s lyrickými, jako by chtěl autor vyjádřit boj mezi dobrem a zlem.

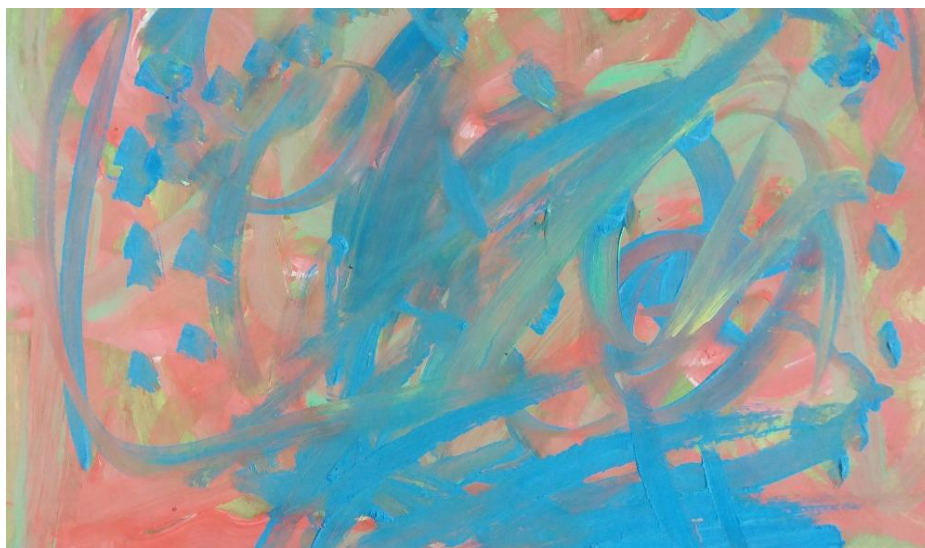
Závěr:

Toto dílo bylo tipováno v poměru 6:12. Spolužáci se nechali ovlivnit pestrými barvami a hádali spíše radost nebo štěstí. Při interpretaci se řídili především právě podle barevnosti. Tmavé a studené tóny přiřazovali k negativním emocím, světlé a teplé naopak k pozitivním.



Poměr ID 7 (6:13)

3.6.4 OBRÁZEK 5 (ID 8 – RADOST)



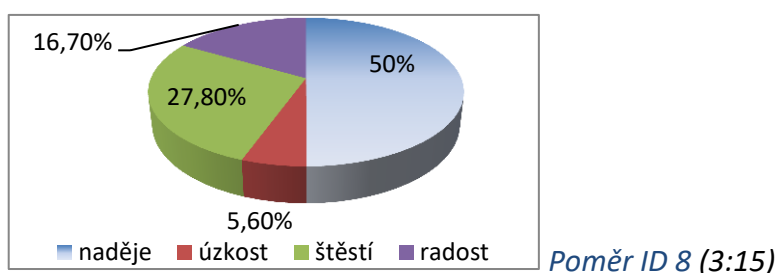
Vyjádření autora: „Moje nejoblíbenější barva je pro mě zelená. Dal jsem silnou vrstvu, protože jsem to chtěl zdůraznit. Celé dílo vzniklo náhodou.“

Pozorování:

Autor tvrdí, že je jeho oblíbenou barvou zelená, kterou hlavně použil. Myslím si, že mu tato barva spíše vznikla náhodným smícháním žlutého a modrého tónu, který opakovanými tahy štětce vytvořil zelenou barvu. Žák v určitých momentech nanášel temperovou barvu v silnější vrstvě a tím některé tóny uvedl do popředí celé kompozice. Sama bych dílo zařadila spíše k jiné emoci – naději a to možná vedlo k tak rozporuplné diskusi mezi ostatními ve třídě. Někteří vnímali celou kompozici jako úzkost, štěstí nebo radost. Pouze pět jedinců se s autorovým zobrazením názorově ztotožňovalo.

Závěr:

Obecně bylo vysledováno, že na první místo v hádání emoce žáci vnímali barevnost díla. Někteří se přikláněli k červenému pozadí a viděli více radost či štěstí, druzí si všímali spíše zelené a modré, která v nich vzbuzovala pocit úzkosti. Poměr úspěšného určení byl jen 3:15.



3.6.5 OBRÁZEK 6 (ID 15 – NADĚJE)



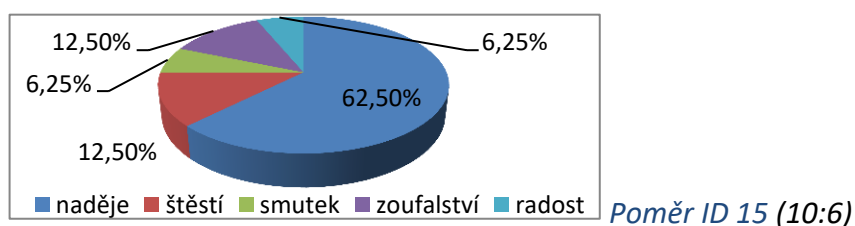
Vyjádření autora: „Moje barva naděje je fialová. Aby tu byla i radost, dala jsem tam taky červenou a žlutou silnou vrstvu barev. Fialovou jsem dala ale nahoru, aby v obrázku zvítězila.“

Pozorování:

Autor vnímal barevnost jako lomené tóny, které si na paletě sám namíchal. Můžeme si však všimnout nanášení čistých tónů přímo z tuby. Na jedné straně se spíše jedná o cíleně směřované vlnité tvary, které autor nanášel zcela promyšleně, na druhé straně šlo ale také o nahodilé pokládání samostatných plošek barvy, které se vzájemně prolínají, překrývají. Zároveň v pozadí jemně prosvítá bílý podklad čtvtky.

Závěr:

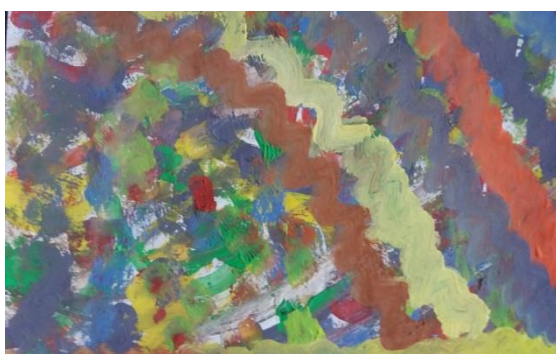
Vyhodnocení tohoto díla značí velkou rozlišnost interpretací a jeho nízkou úspěšnost rozpoznání. Podle mě to bylo způsobeno tím, že autorka použila nejen studené, ale také teplé barvy a to ve světlých i tmavých odstínech. Zároveň kontrast barev a kompozice díla nejspíš nebyly pro děti dostatečně rozpoznatelné jako naděje. Poměr uhodnutí je v zde v poměru 10:6 (Dva žáci byli uvolněni z výuky, a tak se nemohli zúčastnit celého hodnocení).



3.6.6 SROVNÁNÍ VYJÁDŘENÍ NÁMĚTŮ

Během porovnávání vybraných výtvarných prací jsem zjistila, že se některé z nich shodují ve vyjádření námětu. Pro srovnání těchto uměleckých děl mě přivedlo především odlišné technické provedení maleb, jejich barevná odlišnost včetně rozdílných individuálních výpovědí autorů. Zamyšlení směřuje především k pochopení samotné tvůrčí činnosti žáka z pohledu pedagoga.

Obrázky „Naděje“



ID 15



ID 7

Dílo ID 15 je již druhá práce (podle výběru emoce – naděje) uchopena odlišným způsobem než dílo ID 7. Jejich shodným prvkem je použití fialové barvy jako barvy naděje, zpracováním se ale díla zcela odlišují. Na jedné je tah štětce veden všemi směry v rovných liniích, na druhé je kompozice promyšlenější a je vedena ve „vlnkovitém“ tvaru. ID 15 je výsledkem záměrného míchání barev, ID 7 je naopak důkazem nanášení čistých barevných tónů.

Obrázky „Radost“



ID 1



ID 8

Tvorba ID 1 se již na první pohled odlišuje od díla ID 8 zejména v uchopení barevnosti. Každý žák zde zcela odlišně pojal tutéž emoci. ID 1 použil pestrou škálu čistých tónů, které úhledně maloval vedle sebe (pouze v dolní a pravé části obrázku se barva jemně překrývá s okolními barvami). ID 8 uchopil tvorbu velmi odvážně. Barevnost je zde sice umírněnější, avšak dle mého úsudku chtěl autor ztvárnit radost ne prostřednictvím barev, ale pomocí tahů štětce vedenými všemi směry. Barevností ostatní žáky vedl spíše k hádání záporných emocí. Proto bylo také toto dílo uhodnuto pouze třemi žáky. Autor díla ID 8 sám uvedl, že radost je vidět v odstínech zelené barvy.

Jistě zde můžeme pouze interpretovat své výklady, nicméně pro každého vnímatele je uchopení hodnocení díla odlišné. Někteří spíše prvoplánově hádali na základě typické barevnosti, kterou daná barva v životě obecně značí (př. žlutá = slunce = radost), někteří hledali souvislosti v technickém provedení práce (záměrná bílá místa v pozadí díla, překrývání barev, tahy štětce, způsob nanášení barev – pastózní či téměř vodové). V zásadě se mé interpretace s výkladem žáků téměř shodovaly, u spolužáků se ale odlišovaly.

Žáci si z nabídky emocí pro své malování vůbec nevybrali emoci zoufalství. Jednou z možných odpovědí je, že buď samotné zoufalství ve svých dosavadních životech nezažili, nebo tuto emoci nepochopili a tudíž netušili, jak ji ztvárnit.

3.7 SHRUTÍ

3.7.1 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN (ZŠ HORNÍ SLAVKOV, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE)

Předmět Výtvarná výchova patří do vzdělávací oblasti Umění a kultura. V 6. ročníku má dvouhodinovou týdenní časovou dotaci. Seznamuje žáky s různými výtvarnými i netradičními materiály a technikami, pěstuje v nich estetické cítění a rozvíjí tvůrčí potenciál. **Vede je k pochopení konkrétního i abstraktního umění.** Pedagogové se žáky spoluvytváří podnětné prostředí pro výtvarnou tvorbu (vystavování žákovských prací ve třídách, na chodbách i na veřejnosti) a vedou je k solidaritě, umění empatie (Stonožka). Učí děti orientovat se ve výtvarném umění v historii i současnosti (videopořady, historické slohy, výstavy). Umění je chápáno jako způsob komunikace a poznání. Cílem předmětu je také pěstovat estetické cítění žáků, učit je spoluvytvářet estetické prostředí, nalézat a vnímat krásu v přírodě i ve světě vytvořeném lidmi, poznávat význam výtvarného umění pro život člověka, chápat umění jako způsob komunikace a poznání. Nedílnou součástí výuky je také návštěva výstav v muzeu našeho města.

3.7.1.1 Podstata některých průřezových témat ŠVP

K průřezovým tématům, která si všímají nejen jedinečného výtvarného projevu každého žáka, ale také pečují o dobré vztahy v třídním kolektivu, patří **Osobnostní a sociální výchova**. Nezastupitelné místo jistě náleží **Výchově demokratického občana**, která si uvědomuje důležitost experimentování ve výtvarné výchově, skrze výtvarnou tvorbu ukazuje prožitky, emoce i nálady žáků, v neposlední řadě hledá nové způsoby výtvarného vyjádření. Tato průřezová témata jsou oporou, která mohou příznivě ovlivnit psychický vývoj dítěte.

3.7.2 PSYCHOLOGIE DÍTĚTE

Již Piagetova teorie kognitivního vývoje dítěte předpokládá, že v rozmezí věku 7-12 let mluvíme o stadiu konkrétních operací. Jedinec tedy dokáže logicky uvažovat, seřazovat a třídit různé vlastnosti. Vzhledem k tomu, že v mé experimentální učební úloze figurovali žáci ve věku 11-12 let, domnívám se, že se více projevilo následující stadium, stadium formálních operací, které náleží dětem od 12 let výše. Žáci totiž dokázali také myslet logicky o abstraktních pojmech.

3.7.3 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY 6. ROČNÍKU

Od žáka 6. třídy se očekává, že **dokáže použít prostředky k vyjádření emocí, nálad a osobních zkušeností, pojmenovávat co nejširší škálu vizuálně obrazných vyjádření** a jejich vztahů, pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů nebo poznatků variovat různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků a užívat vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenávání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.

Má úvaha:

Aniž by žáci měli z 1. stupně dostatečnou zkušenost s expresivní tvorbou, zhostili se mého experimentu na výbornou. Malba (jako technika) byla pro ně již známou technikou, zadané téma (expresivní malba) také nebylo pro děti žádným problémem. I přes skutečnost, že se s abstraktní tvorbou téměř nikdy nesetkaly, dokázaly se mnou velmi dobře a rychle spolupracovat.

Teoretické pojetí ŠVP je však v praxi mnohdy neuplatnitelné. Pedagog se potýká s časovou tísní, kdy v rámci dvouhodinového výtvarného projektu nestihne závěrečnou reflexi. Žáci se musí se zazvoněním na hodinu přesouvat do pracovny Výtvarné výchovy, dále si musí nachystat potřebné pomůcky k malbě (pokud zde ještě neřešíme zapomínání výtvarných potřeb, což celou situaci jen zhoršuje). Učitel poté danou práci zadává a téměř až po dvaceti minutách se začne s přímou výtvarnou činností. Pokud bychom uvažovali o reflektování dětských výtvorů, zjišťujeme, že zvoní a žáci se opět stěhují do své kmenové třídy přichystat se na další hodinu. Závěrečné hodnocení se tedy musí přesunout na další výuku Výtvarné výchovy, na příští týden. Tato časová prodleva je v tomto případě handicapem, kdy žáci po tak dlouhé době ztratili „nit“ a jen velmi těžko se ke své práci dokáží zpětně vyjádřit.

V průběhu svého experimentu jsem došla k závěru, že během Výtvarné výchovy sice žáci stihli potřebný námět výtvarně vyjádřit a posléze pomocí dotazníku vyhodnotit (reflektovat), ale bližší analýza vybraných prací se musela z časových důvodů odložit na několik dní poté. Samozřejmě se tím potvrdilo, že si mnozí žáci nepamatovali, co malovali, a tak jsem jim musela k následnému podrobnějšímu dotazníku předložit i jejich výtvarné práce, aby se opět zorientovali a mohli se mnou dále spolupracovat.

Proto se častokrát v praxi stává, že se tato reflexe zanedbává. V této expresivní učební úloze se ale potvrdilo, jak je cenná a nejen pro učitele potřebná. Také žák si tímto způsobem často uvědomuje sám sebe.

3.7.4 VÝZNAM UMĚLECKÝCH KONCEPTŮ V PRAXI

Žáci zprvu přistupovali k plnění experimentální učební úlohy – malbě na základě znalosti konstruktivní složky uměleckého zážitku, která odpovídá konstrukci díla, jeho vzhledu a také zpracování. V rámci svého dosavadního vzdělávání se již na 1. stupni setkali s technikou umělecké tvorby - malbou temperovými barvami, která je jednou z částí konstruktivního konceptu. Úloha zde však otevřela prostor pro kultivaci **konstruktivních konceptů** - konkrétně rozvíjení práce s temperovou barvou „jinak“. Děti měly tendenci používat pouze jeden naučený způsob nanášení barvy. Proto jsem musela žákům vysvětlit nejen zadání tvorby (emoce), ale především nový, pro ně doposud skrytý způsob zvládnutí této techniky. Po určité chvíli již sami definovali, že nanášet lze silná/průsvitná vrstva barvy pomocí tenkého/silného štětce, dokonce zmínili i nanášení barvy přímo z tuby. Svě podstatné místo zde také našla bílá místa čtvrtky v pozadí. I přes mé doplnění, že pracovat mohou i vlastníma rukama, téměř nikdo této příležitosti nevyužil. Barvy, které již uměli na paletě míchat, se naučili vnímat jiným způsobem. Jednotlivé barevné odstíny se pro ně staly „hrou fantazie“, při které si uvědomovali především jejich odkazu pro ostatní pozorovatele (spolužáky). Ve většině výtvarných prací se však potvrdil fakt, že děti (až na pár výjimek) malovali emoce s ohledem na jejich klasické vnímání barev, tedy že žlutá, červená nebo zelená jsou spojené s veselostí a radostí, naopak v černých odstínech viděli obecně smutek a zlost. Samotný průběh experimentu potvrzuje **prožitkovou složku**, která je obecně založena na otázce: „Co v tomto okamžiku prožíváš?“ Jedná se o konkrétní emoční stavy, které byly hlavní podstatou mé práce. Během jejich malování jsem vyzorovala, že si děti pro svou tvorbu vybíraly emoce, jejichž význam znají. Námět zoufalství si pro svou práci proto nevybral nikdo z nich. Přisuzuji to tomu, že se zatím s touto emocí dosud asi neselekali. **Empatická složka** týkající se dialogu mezi autorem díla - tvůrcem a jeho divákem se uplatnila v reflektování dětské tvorby. V závěru 2. vyučovací hodiny se potvrdilo, že děti vnímaly expresivní díla zcela vážně a v dotazníku nejen zodpovědně udělovaly známky, dokonce i uváděly rozumné výpovědi, proč dané hodnocení zvolily.

3.7.5 INTERPRETACE ŽÁKŮ

Žáci se při interpretaci řídili především volbou barev a technikou tvorby (malba temperovými barvami). Měly představu o tom, co chtějí vyjádřit, někdy však nevěděly, jak svou myšlenku přenést na „papír“. Předpokládám, že velkou roli hrála hlavně nezkušenost. Přisuzuji to především faktu, že se žáci setkávají s abstraktní malbou ve výtvarné výchově jen zřídka a netuší, jak ji uchopit.

Velmi mile mě ale žáci překvapili v závěrečném hodnocení ostatních děl. Zamýšleli se nad osobou autora a rolí jeho osobních prožitků a zkušeností při tvorbě díla. Velmi duchaplně a zcela vážně nad tvorbou nejen přemýšleli, ale hodnotili ostatní práce absolutně bez posměchu. (Ačkoliv s interpretací neměli valnou zkušenost.)

Žáci své úvahy formulovali z převážné většiny podle barevného provedení výtvarné práce.

Radost (ID1) vnímali jako použití světlých, krásných barev, tvrdili, že je to barevné, veselé a příjemné.

Smutek (ID3) byl podpořen použitím tmavých tónů, zamýšleli se nad volbou šedé nebo černé barvy, která tuto emoci umocňovala, někomu dokonce zvolená barevnost přišla depresivní.

Naděje (ID7) patřila mezi rozporuplné práce. Někteří ji vnímali jako štěstí nebo radost, protože dávali přednost světlé barvě (někdy až bílé) nebo celkové barevné kompozici. Na druhé straně se však vyjadřovali o kombinaci světlých x tmavých barev a veselých x chladných tónů.

Radost (ID8) byla chápána velmi různorodě. Žáci uvažovali o míchání světlých x tmavých tónů, o dobrých, radostných barvách, popřípadě si všímali zvolených odstínů, ve kterých našli zalíbení.

Naděje (ID15) byla hodnocena jako malba, která u některých výpovědí působila chladně díky použití studených barev, pro některé děti byla zajímavá tím, že se v ní barvy míchaly dohromady. V jednom případě se zde velmi dobře vyjádřil žák, který uvažoval o světlém pruhu, který naději symbolizuje.

4 ZÁVĚR

Cílem práce bylo interpretovat tvorbu žáků skrze realizaci konkrétní experimentální učební úlohy, která spočívala ve znázornění sedmi pojmů – emocí.

Rozdíly lze vyčíst z porovnání výpovědí autorů a interpretujících spolužáků. Koncepty zde byly použity nejen tematické (emoce), ale konstruktivní (práce s materiálem, barevnost, kontrast, kompozice atd.), prožitkové a empatické.

Děti se nejvíce shodly v použití jasných a teplých barev pro znázornění pozitivní emoce (radost, štěstí, částečně naděje) a tmavých, studených barev pro negativní emoce (smutek, úzkost, zoufalství, zlost). Černou barvu nejvíce spojovali se zlostí, smutkem a úzkostí. Děti se při interpretaci zaměřovaly spíše na kompozici díla, jen někteří vycházely z vlastní zkušenosti a snažily se při závěrečné interpretaci do samotného autora vcítit.

Následná reflexe proběhla psanou formou - vyplňováním dotazníků. V běžné výuce zpravidla probíhá ústně pod vedením učitele.

Vliv pedagoga je v této experimentální úloze nepostradatelný. Kromě toho, že celou výuku vede, zastává také roli koordinátora i moderátora. Bez jeho účasti by nejspíše žáci jen stěží pochopili zadání práce (vysvětlení emoce) a potažmo také v reflexi nehodnotili ostatní díla objektivně (působil by vliv empatie a přátelství). Učitel rozvíjí učební úlohu směrem k obsahu oboru a k naplňování klíčových kompetencí.

Experimentální výtvarná úloha by se však mohla více ztotožňovat s artefietickým pojetím výrazové hry, které by měla předcházet podrobnější teoretická část. V ní by žáci mohli sami jednotlivé emoce vyjadřovat v rámci nějaké výrazové hry, během níž by si dané pojmy (náměty výtvarné budoucí činnosti) více zažili a osvojili si je. Tato „nahodilá“ tvorba byla vytržena z kontextu systematického vedení žáků v tvořivé činnosti během výtvarné výchovy, při níž jsem narážela na nepochopení daných pojmů (ze strany dětí). Velkým úskalím se pro žáky stal závěrečný dialog o vyhodnocení ostatních prací, při němž se neuměli dostatečně slovně vyjádřit, popřípadě nedokázali svou myšlenku dobře zformulovat a poté ji napsat do dotazníku.

Proto jsem v rámci svého výzkumu zkusila obdobnou úlohu u starších žáků, konkrétně se jednalo o velkopočetní 9. třídu (29 žáků) na téže škole, která malovala temperovými barvami volnou expresi. V ní se měli zaměřit na své momentální pocity před přijímacím

řízením, které je za 14 dní čeká. Následnou vyučovací hodinu jsem věnovala závěrečné reflexi, při níž jsem došla k závěru, že schopnost konzultovat svou „volnou malbu“ se u obou ročníků shoduje. **Znamená to snad, že věkový rozdíl v této úloze nehraje podstatnou roli?** Dle mého soudu včetně mé letité praxe v oboru výtvarné výchovy na základní škole si troufám tvrdit, že mnohem důležitějším faktorem než věková hranice jedince, spočívá v dobře propracované metodice výuky samotného kantora.

V závěru bych chtěla ještě pro příští obdobnou vyučovací hodinu navrhnout způsob, který by tuto experimentální úlohu kladně podpořil. **Až na konci své analýzy se domnívám, že bychom jako pedagogové neměli zapomínat na vzájemném prolínání tématu jednotlivými předměty.** V Českém jazyce – slohu se většinou učitelé zaměřují na písemnou formu prezentace dítěte, bohužel potom není čemu se divit, že se jedinec neumí vyjádřit slovně. Možná by stačila jedna přípravná hodina výtvarné výchovy před daným experimentem, ve které bychom si objasnili význam jednotlivých emocí, žáci by je mohli demonstrovat na vlastních prožitcích a při následné výtvarné tvorbě by si pak byli mnohem jistější. Pokud by následné hodiny Výtvarné výchovy byly 3 (bohužel podle ŠVP jsou však jen 2 hodiny týdně), děti by mohly v úvodní teoretické hodině zhlédnout vhodnou prezentaci, například o slavných umělcích současné expresivní tvorby, mohla by pro ně být jejich budoucí tvůrčí činnost dalším vodítkem, jak se s úkolem vypořádat snadněji. V závěrečné reflexi tak mohly svá díla porovnávat se slavnými obrazy současných malířů, což by určitě pozitivně podpořilo jejich sebevědomí.

Obecně vzato je tedy odborný postup experimentování dobré nastudovat zprvu teoreticky v odborných publikacích, které nám „připraví půdu“ pro letmý postup pedagogického výzkumu, nicméně v praxi se vždy budeme potýkat s konkrétními situacemi, které nám náš nastudovaný harmonogram práce naruší. Někdy to může být klasické selhání pedagoga (nedostatečná abstraktní představa o postupu práce a její časové rozvržení), většinou se ale jedná spíše o potíže ze strany různorodých typů žáků (symbióza průměrných, inteligentních, popřípadě integrovaných jedinců v jedné třídě). Celou situaci může také negativně narušit nepřipravenost výtvarných potřeb, nekázeň žáků (především u velkopočetných třídních kolektivů) apod.

Základem úspěchu je především uvědomit si (jako koordinátor výtvarné výchovy), že tvořivá činnost by měla být pro děti místem, na které se těší a ze svého výtvarného

projevu se radují. Neměli bychom je tedy v jejich tvorbě příliš „svazovat“, ale umožnit jim seberealizovat se nejen v oblasti výtvarného experimentování, ale také v oblasti shodně důležité - ve vzájemné komunikaci. Na tuto část závěrečných reflexí se ale často zapomíná. Pedagogové jsou v tomto směru postaveni mezi dva základní problémy, které za to mohou. Na jedné straně se jedná o časovou tíseň (podle ŠVP 2 hodiny týdně), na straně druhé je ostych nebo dokonce verbální neschopnost samotných žáků.

Expresivní vyjádření emocí malbou děti velmi bavilo. Ocenili především možnost vyjádřit se pouze pomocí barev, tvarů a nejrůznějších možností, jak jednotlivé tóny nanášet. Díky této práci jsem sama došla k závěru, že abstraktní malbu budu do výuky začleňovat častěji. Nikdy by mě nenapadlo, že budou umět mladší děti „uchopit“ tak složitou experimentální učební úlohu, jako byla tato. Svůj experiment jistě doporučím i ostatním kolegyním, které Výtvarnou výchovu doposud zaměřují spíše na zobrazování skutečnosti.

My, učitelé Výtvarné výchovy, bychom proto měli žáky pouze provázet úžasným světem plným barev, tvarů a linií, které jsou jedinečným nonverbálním prostředkem jejich sebevyjádření. Pedagogova cesta tvořivého vyučování však nemá jednu univerzální cestu. **Každý učitel by se měl snažit naslouchat potřebám dítěte a atmosféře v třídním kolektivu, respektovat osobní výpověď každého žáka o jeho vnitřním světě a umožnit mu, aby měl možnost nadchnout se k plodným nápadům.** Jedině tak docílíme toho, že se se budou na tento předmět těšit.

Proto se již řadu let řídím základním heslem „**Výtvarná výchova musí děti hlavně bavit!**“

5 RESUMÉ

The topic of my thesis was interpretive skills of artistic expression of emotions among pupils in sixth grade. The work is divided into two parts, theoretical and empirical research.

In the theoretical part there are described generally conceived research methods that can be applied to subsequent practical experiment. This chapter also contains important facts concerning artefetic concept of pedagogical work and its hermeneutic identity, visual expression or artistic concepts on which is based the subject Art.

Empirical research section discusses the procedure by own experimental teaching tasks - eleven years old children non-figural expressive paintings from its own theoretical enter through artistic creation to evaluation the data obtained. It summarizes the knowledge from questionnaires and interviews with students.

6 SEZNAM LITERATURY

SKALKOVÁ, Jarmila a kolektiv, *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha: SPN, 1983, ISBN 14-411-83

ČÁBALOVÁ, Dagmar, *Pedagogika*, Praha, 1.vyd. 2011, ISBN 978-80247-2993-0

SLAVÍK, Jan, *Umění zážitku, zážitek umění I. díl: teorie a praxe artefiletiky*, Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2001, ISBN 978-80-7290-498-3

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

PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Bärbel, *Psychologie dítěte*, české vyd. Praha: Portál s.r.o., 1997, ISBN 80-7178-608-X

TRAVERS, Robert M. W., *Úvod do pedagogického výzkumu*, české vyd. Praha: SPN, 1969, ISBN 14-012-69

HAZUKOVÁ, Helena, ŠAMŠULA, Pavel, *Didaktika výtvarné výchovy I.*, Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 1991, ISBN 80-7066-368-5

INTERNETOVÉ ZDROJE

<http://www.studium-psychologie.cz/vyvojova-psychologie/8-piaget-moralka.html>

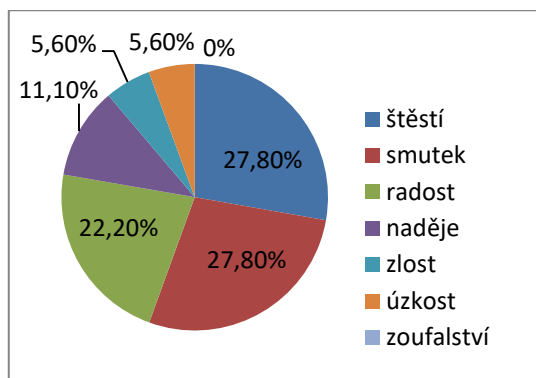
http://www.zs2hslavkov.cz/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=4&Itemid=85

7 SEZNAM GRAFŮ, OBRÁZKŮ, TABULEK A DIAGRAMŮ

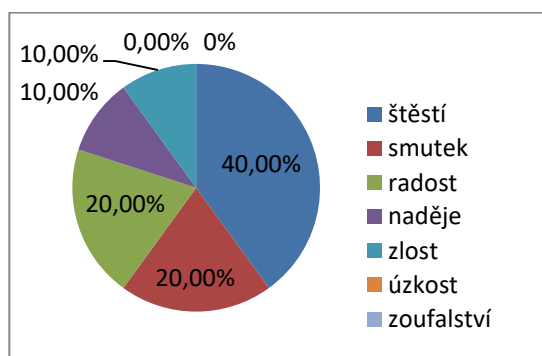
7.1 GRAFY:

- **výběr emoci v %**

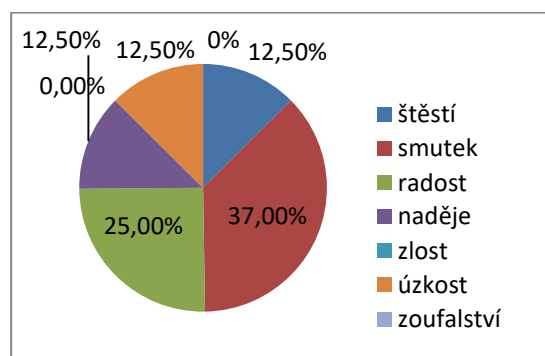
celý kolektiv žáků



výběr dívky

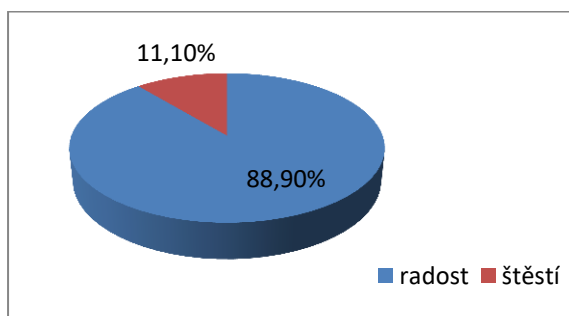


výběr chlapci

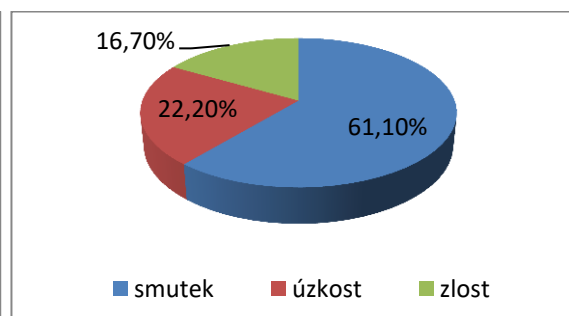


- **vybraná díla v %**

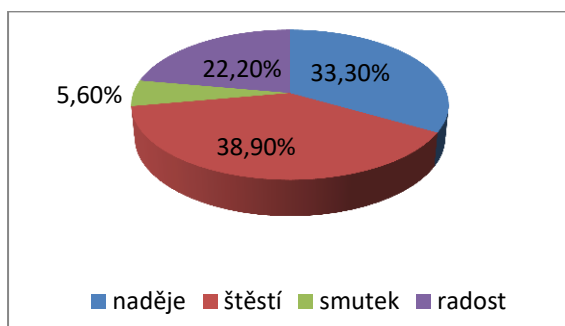
Poměr ID 1 (16:2)



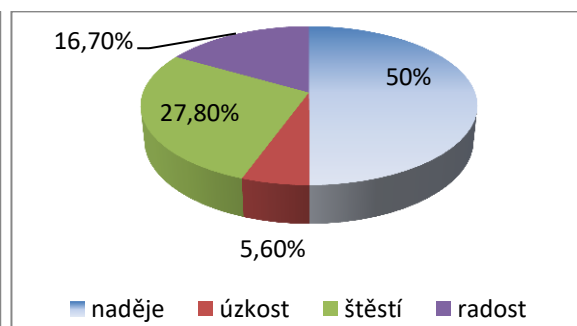
Poměr ID 3 (11:7)



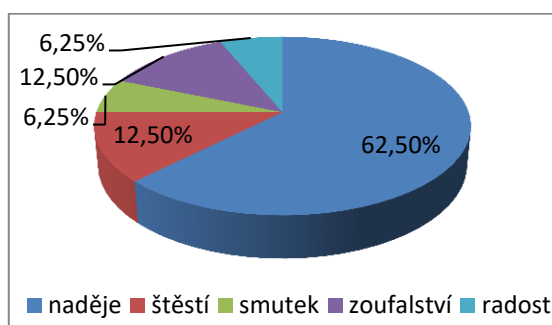
Poměr ID 7 (6:13)



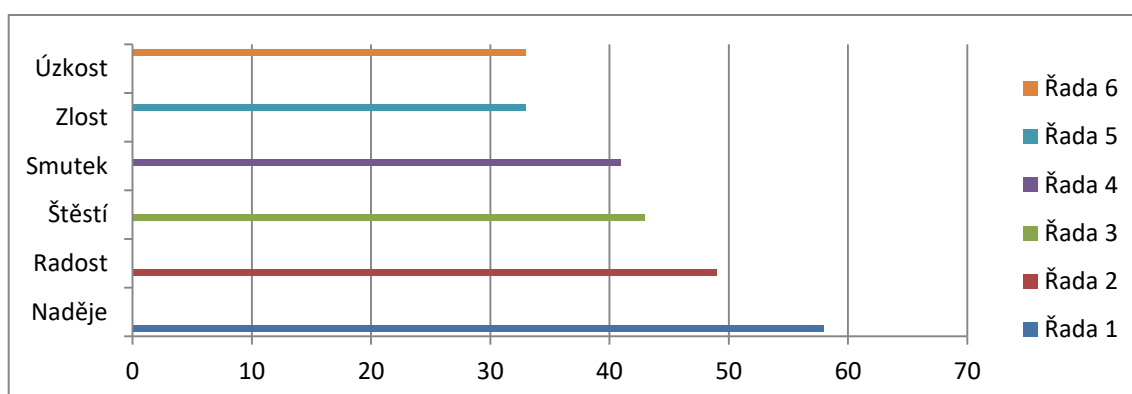
Poměr ID 8 (3:15)



Poměr ID 15 (10:6)



• **úspěšnost rozpoznání v %**



7.2 FOTODOKUMENTACE:

- ***Kolektiv žáků 6.B při vlastní činnosti***



Vlastní tvorba



Vyplňování dotazníků

- ***přehled expresivních maleb***



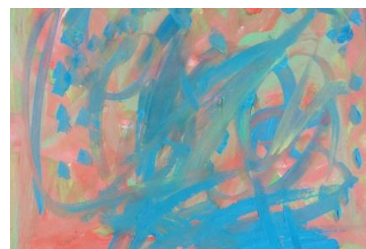
- ***přehled vybraných maleb***



ID7 - naděje



ID1 - radost



ID8 - radost

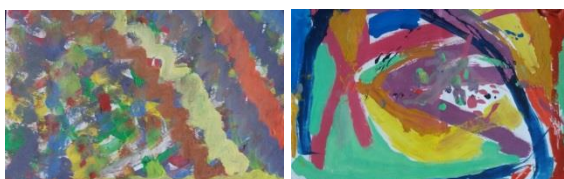


ID15 - naděje



ID3 - smutek

- ***přehled maleb - srovnání vyjádření námětů***



Námět „naděje“



Námět „radost“

7.3 Dotazníky:

- **osobní výpovědi vybraných autorů**

Osobní výpověď (ID 1)

- druh emoce

Radost.....

- vysvětlení dané emoce

Mám radost, protože mám skvělé kamarády. Sem tam mi někdo umře, ale mám mnoho skvělých zážitků, jsem ráda, že mám to, co mám.

Osobní výpověď (ID 3)

- druh emoce

SMUTEK.....

- vysvětlení dané emoce

~~STÁLE~~ NECO Z MÉ RODINY, NECHCE SE MI TO ROZEBÍRAT.

Osobní výpověď (ID 7)

- druh emoce

Naděje.....

- vysvětlení dané emoce

Vybrala jsem si Naději, protože jsem se pohádala z
Naději. Neglepsi kámoškom ale ony chci si ze se zase
Dáme dohromady.

Osobní výpověď (ID 8)

- druh emoce

RADOST

- vysvětlení dané emoce

MAJÍ MOC RÁD RADOST PROŽDĚJE JSEM POŘÁD RADOSTNÝ RADOST...

JE MOC PĚKNÁ VĚC

Osobní výpověď (ID 15)

- druh emoce

~~SMUTNÝ~~ VADĚŠE

- vysvětlení dané emoce

HNĚL A SEM ~~SMUTNÝ~~ SMUTNÝ DMY ALE NECHCI SE STÍH ZABÍVAT

POŘAD JSEM MĚLA STĚSTÍ

• **přehled podrobnějších výpovědí vybraných autorů**

ID 1 (103)

Výpovědi autorů svých abstraktních prací

- Jakou první barvu sis pro svou tvorbu vybral a proč?
 Zelenou... světlo... myslím si... že mně... zelená uklidňuje... mám... v pokojíku... zelené... doplňky...
- Nanášel jsi úmyslně silnou vrstvu barvy/barev a proč?
 Ano... žlutou... protože... v tom vidím tu radost... takové... SLUNÍČKO pro mě
- Prosívá ti nějaké místo v malbě? Byl to záměr nebo to vzniklo „náhodou“? Vysvětli.
 Neprosívá...
- Překrývají se ti na čtverce barvy? Byl to záměr? Vysvětli.
 Ano... překrývají... chtěla jsem aby byla poznat ta radost... chtěla jsem tam mít... EFEKT
- Jaký význam má tvé dílo? Chtěl si tím něco vzkázat pozorovatelům?
 Ano... líbila... hodně... moc... mabla jsem... vyjádřit... svoji... EMOCIE
- Uveď, zda se ti tvorba líbila a proč?
 Ano... je to barevné!

Výpovědi autorů svých abstraktních prací

- Jakou první barvu sis pro svou tvorbu vybral a proč?
 ČERNÁ... BARVA... ČERNÁ... BARVA... MI... PŘÍJDE... SMUTEK
- Nanášel jsi úmyslně silnou vrstvu barvy/barev a proč?
 ANO... PROTOŽE... SE MI STALO NĚCO V RODINĚ
- Prosívá ti nějaké místo v malbě? Byl to záměr nebo to vzniklo „náhodou“? Vysvětli.
 ANO... VZNIKLO MI TO NÁHODNĚ
- Překrývají se ti na čtverce barvy? Byl to záměr? Vysvětli.
 ANO... VZNIKLO NÁHODOU
- Jaký význam má tvé dílo? Chtěl si tím něco vzkázat pozorovatelům?
 JSEM... SMUTNÝ
- Uveď, zda se ti tvorba líbila a proč?
 ANO... ZE TO ZABAVA

ID 7

(100)

Výpovědi autorů svých abstraktních prací

- Jakou první barvu sis pro svou tvorbu vybral a proč?
 Prázdnost... viděla jsem v... v... Tu... Kaději...
- Nanášel jsi úmyslně silnou vrstvu barvy/barev a proč?
 Jo... v... of... Barve... jsem viděla... moast... Kaději... tak jsem... podob... V... st... n...
- Prosívá ti nějaké místo v malbě? Byl to záměr nebo to vzniklo „náhodou“? Vysvětli.
 Ano... záměr... měl... to... kousky... do... to... Kaději... taky... to... st... plave... v... =
- Překrývají se ti na čtverce barvy? Byl to záměr? Vysvětli.
 Ano... překrývají... se... náhoda
- Jaký význam má tvé dílo? Chtěl si tím něco vzkázat pozorovatelům?
 Když... edk... ta... jsem... barvy... bare... -em... nemch... v... a... pochopit... jsem... význam... barvy...
- Uveď, zda se ti tvorba líbila a proč?
 Ano... má... se... mi... líbilo... když... se... volami... zaplav... dá... jsem... svoji... Fouasse... de... papír...

Výpovědi autorů svých abstraktních prací

- Jakou první barvu sis pro svou tvorbu vybral a proč?
 ZELENÁ... PROTOŽE... VE... TO... MNĚ... NEJ... NEJ... PŘÍMA... A... ZELENÁ... JE... PRO... MĚ... ČARST
- Nanášel jsi úmyslně silnou vrstvu barvy/barev a proč?
 ANO... PROTOŽE... SE... MI... TO... LÁBÍ... A... JE... TO... DŮLEŽITÉ... PŘECNĚ
- Prosívá ti nějaké místo v malbě? Byl to záměr nebo to vzniklo „náhodou“? Vysvětli.
 ANO... VZNIKLO MI TO NÁHODNĚ
- Překrývají se ti na čtverce barvy? Byl to záměr? Vysvětli.
 ANO... CHCĚL... JSEM... TO... MÍT... ZAJÍMLIVĚ
- Jaký význam má tvé dílo? Chtěl si tím něco vzkázat pozorovatelům?
 JSEM... RODIČSKÝ
- Uveď, zda se ti tvorba líbila a proč?
 ANO... LÍBIL... SE... MI... TO

1) 15

Výpovědi autorů svých abstraktních prací

1. Jakou první barvu sis pro svou tvorbu vybral a proč?

...fialová - je to moje barva naděje.....

2. Nanášel jsi úmyslně silnou vrstvu barvy/barev a proč?

...Ano - stala jsem tam červenou a šedou aby
...vznikla radost.....

3. Prosvítá ti nějaké místo v malbě? Byl to záměr nebo to vzniklo „náhodou“.
Vysvětli.

...Ano - chtěla aby mi vznikly všechny barvy.....

4. Překrývají se ti na čtvrtce barvy? Byl to záměr? Vysvětli.

...Ano - překrývala jsem aby naději u otáček vznikla.....

5. Jaký význam má tvé dílo? Chtěl si tím něco vzkázat pozorovatelům?

...Čekala se a pochopila jsem barvy.....

6. Uveď, zda se ti tvorba líbila a proč?

...Ano líbila - mohla mohla sdělit svoji duši.....

• ukázky vyplněných dotazníků:

1. strana dotazníku č. 1

Dotazník

Jméno: NATÁLIE..... Příjmení: TRÁSÁKOVÁ..... Třída: G.B......

	Známka	Můj názor na malbu	Vysvětlení emoci a udělení známky
1.	1	je to hezké protože se mi to líbí, hodně barev	Radost - protože jsou tam barevné BARVICKY.
2.	3	je moc tmavá nejsou tam barvy, je to takové smutné	Smutek - protože je tam jen černá a hnědá je to takové bez barev
3.	3	je moc tmavá není to barevné je to takové smutné	Smutek - protože to je tmavé a ne barevné
4.	2	je to pěkné a ne hrozné každý to má jinak	Smutek - protože jsou tam hodně tmavé barvy
5.	2	je to moc hezké ale zase to myslí jinak jsou tam tmavé barvy	Zlost vypadá to že má na nikoho zlost protože to je celé černé skoro.
6.	1	je to moc pěkné jsou tam barevné barvy a vlnky	Radost - protože má velmi zajímavé kombinace je to nádherně barevné
7.	1	Je to hezké má kombinované barvy nikde světla i tmavá	Naděje protože to má nikde tmavé a nikde světlé
8.	1	je to nádherné má smíchané barvy	Naděje protože má barevné barvy a jiné tahy.
9.	1	je to krásně kombinované	Radost - protože to má nakombinované
10.	2	je to pěkné ale ne barevné	Smutek protože tam nejsou výrazné barvy

2. strana dotazníku č. 1

	Známka	Můj názor na malbu	Vysvětlení emoci a udělení známky
11.	2	ma' to hezké' MOC	Naděje - protože se tam míchají barvy
12.	1	je to nádherně KOMBINOVANÉ	Radost - protože tam nejsou tmavé barvy
13.	1	je to hezké' je to PŘÍJEMNÁ BARVA	Šťěstí - protože tam je zelená a žlutá
14.	1	ma' to moc KRÁSNÉ	Naděje protože tam jsou vtstuy BARVY
15.	2	ma' to hezké' až moc barevné	Smutek - naděje - hodně barev
16.	3	je to tmavé' ale hezké'	Smutek - všude je asi i černá
17.	1	je to nádherně Pěkné čáry a barvy	Šťěstí - protože je tam hodně krásných barev
18.	3	ma' to tmavé' hodně	Smutek - Protože tam nejsou žádné barvy
19.			
20.			

Dotazník

Jméno: KLARA Příjmení: POŠINGEROVA Třída: 6.B.

	Známka	Můj názor na malbu	Vysvětlení emoci a udělení známky
1.	2	hezke barvy doceła ujde	šťěstí, je to hezky barevné, ale 2 protože se mi tam kousek nelíbí
2.	1	je hodně nepříjemná, nemám z ni dobrý pocit <small>(ale chápu)</small>	smutek, je to hodně smutné černá, hnědá, 1 proto že sama jsem takový obrázek dělala taky a chápu jeho pocit
3.	2	je to jen černé a puntík hnědý. Nic moc	zlost - je to celé černé takže hašvané 2 proto že se mi to nelíbí
4.	3	moc semí to nepovedlo chtěla jsem to v mysli jinak ale na papír to nešlo	smutek - hodně smutné, ráha ale trochu naděje ale pak smrt. 3 proto že se mi to nepovedlo
5.	3	zajímavá ale hodně smutné	zlost - měl kamaráda ale pak přišla zrada a černou chtěl zakrýt vše dobře co s ním zažil.
6.	1	velmi hezke barevné mám dobrý pocit	radost - hodně barevné velmi hezke mám z té malby dobrý pocit. 1 je jasná.
7.	1	zase hezke hodně hezkych barev	naděje - hodně veselých barev ale pár chladych barev. 1 proto že je to moc hezke.
8.	1	pěkné, smés všeho, moc hezke	naděje - je tam naděje ale pak trochu poklesne a zase se vrátí
9.	1	hezke barvičky, je to veselé	radost - je to pestré a hodně barevné, líbí se mi to, 1 je jasná
10.	3	je to taková smés smutných barev	smutek - zažívá nejspíš špatné období, 3 proto že se mi to moc nelíbí

2. strana dotazníku č. 2

	Známka	Můj názor na malbu	Vysvětlení emoci a udělení známky
11.	2	je to nejasné jsem zmatehá	zoufalství - je to také zmatečné nejasné 2 proto že je to zajímavé
12.	1	je to hezké veselé došla příjemné	štěstí - jasné svěží barvy moc hezke 1 je jasná
13.	1	mě se to nejvíc líbí moc hezké	radost - hezké svěží jako a všude jsou kytky, krásné nejhezčí ze všech
14.	1	také moc hezké příjemné	štěstí - moc krásně baví mě to 1 je jasná, KRÁSA
15.	2	hezké hezké je to super	naděje - je to směr všeho ale je tam světlí pruh takže naděje.
16.	3	nic moc se mi to nelíbí	úzkost - neví kudy kam je to zajímavé 3 proto že se mi to nelíbí
17.	1	hezka směr všeho je to pěkné	radost - barevné hezké je to super 1 je jasná
18.	3	není moc hezký vůbec se mi nelíbí	smutek - je to tmavé smutné ne moc hezké. 3 protože se mi to ani trochu nelíbí
19.			
20.			

Dotazník

Jméno: LITKA Příjmení: PETRASCHLOVÁ Třída: VI.B.

	Známka	Můj názor na malbu	Vysvětlení emoci a udělení známky
1.	-1	Je krásně barevná.	1 Protože má radostné barvy a čisté tahy. RADOST Protože tam jsou veselé a zářivé barvy.
2.	4	Hoc mi není příjemná ale není nejhorší.	4 Protože mi obráček není příjemný. ZLOST Obráček vypadá jako pello.
3.	3	Jsou tam vidět různé tahy které se mi moc nezdají.	3 Protože 4 barvy černou, červenou moc nemusím a přijde mi depresivní. ÚZKOST Protože to vypadá jako kdyby mě chtěl někdo zabít.
4.	2	Vypadá dost složitě je vidět že si nad tím někdo dal práci.	2 Obráček je dost depresivní ale zajímavý. ZOUFALSTVÍ Vypadá to jako velký propad v duši.
5.	4	Opět depresivní obráček který je dost abstraktní je těžké to popsat.	4 Není moc vidět krásná barva která se chvilka ale není to vůbec špatně. ÚZKOST Smuteční plačt' na hřbitově štěstí.
6.	1	Obráček vypadá jako zapletené vlasy princezny.	ŠTĚSTÍ Obráček není tak barevný aby to bylo radost.
7.	1	Je dost složitý ale přiká má krásné barvy.	NADEJE Obráček je plný různých krásných tahů.
8.	1	Chybí mi tam nějaké barvy ale to neovadí obráček je stále krásný.	ÚZKOST Panika a šílenství.
9.	1	Líbí se mi protože vypadá jako barevná řeka.	RADOST Obráček má veselé barvy.
10.	1	Líbí se mi protože malba vypadá jako dlouhá řeka.	SMUTEK Je to jako kdyby prošel venku-smutné.

2. strana dotazníku č. 3

	Známka	Můj názor na malbu	Vysvětlení emoci a udělení známky
11.	2	Líbí se mi že jsou smíchané barvy. Nelíbí se mi zbledlé tóny.	NADEJE Obrázek je z modré až po krásnou zelenou.
12.	1	Líbí se mi jasné tóny a krásné barvy.	ŠTĚSTÍ Obrázek je světlý a má jemné tóny.
13.	1	Mám moc ráda zelenou. Líbí se mi míchaní barev.	RADOST Zelená je jako louka nasloněnka.
14.	1	Vystihla jsem vše co jsem chtěla jsem ráda.	ŠTĚSTÍ Barvy a sílenosti to je moje štěstí.
15.	1	Hej Líbí se mi míchaní barev a zajímavé tóny.	NADEJE Vypadá to jako kdyby se propadl.
16.	4	Nelíbí se mi tmavá barevnost moc se mi to nezdá.	ÚZKOST Tmavé barvy značí smutek.
17.	1	Krásná barevnost zářivé barvy.	RADOS Silné zářivé a bláznivé barvy
18.	3	Nevidím žádnou emoci Nevim... moc se mi nelíbí	ZOUFALSTVÍ Vypadá to jako uzavřený luh.
19.			
20.			