

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Diplomová práce

Lukáš Lerch

2012

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Diplomová práce

ZKOUMÁNÍ VNÍMÁNÍ A ZNÁZORNĚNÍ POJMŮ U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY

Lukáš Lerch

Studijní obor: **Učitelství PS-VV pro SŠ**

Vedoucí práce: **Mgr. Jindřich Lukavský**

Plzeň, 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Zkoumání vnímání a znázornění pojmů u žáků základní umělecké školy vypracoval samostatně pod vedením Mgr. Jindřicha Lukavského. Použitou literaturu a všechny podkladové materiály uvádím v příloženém seznamu použité literatury a pramenů.

Plzeň 2012

Lukáš Lerch

Zadání DP

Poděkování

Za cenné rady, náměty, inspiraci a vlídný způsob vedení po celou dobu studia bych rád poděkoval panu

Mgr. Jindřichu Lukavskému

Tajemníkovi Katedry výtvarné kultury ZČU v Plzni

Lukáš Lerch

Děkuji své manželce Veronice Lerchové a svému synovi Sebastiánovi za nesmírnou oporu a dodání sil k tvorbě. Zároveň děkuji celé rodině a kolegům v práci za podporu a povzbuzování.

Abstrakt

Diplomová práce navazuje na didaktickou analýzu nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí prováděnou Janem Slavíkem, Marií Fulkovou a Jindřichem Lukavským.

Zadání původního výzkumu je upraveno a výsledné poznatky jsou porovnávány s výsledky vzorové studie z roku 2006.

Teoretická část se zaměřuje především na propojení s psychologií.

V praktické části se pomocí statistických mechanismů a komparace zaměřuji na možnosti interpretace poznatků z analýzy jednotlivých fází, a zároveň ověřuje původní výzkum v jiné rovině.

Abstract

This thesis refers to a didactic analysis dealing how the terms of emotions are interpreted by children in the age of eleven using nonfigurative art carried out by Jan Slavík, Marie Fulková and Jindřich Lukavský.

Enterings of the original research are modified and the resulting findings are compared with the results of the sample study carried out in 2006.

The theoretical part of this thesis is focused on connection of art and psychology.

The practical part is focused on the possibility of the interpretation of findings from the analysis in individual parts, using the statistical mechanisms and subsequent comparison. Also it verifies the original research in different way.

Klíčová slova: emoce, pojem, znázornění, rozpoznávání, arété, techné, vizuální gramotnost, kresba, hermeneutika, abstraktní, konkrétní, krize dětského výtvarného projevu

Obsah

| | |
|--|-----------|
| 1 ÚVOD..... | 11 |
| 1.1 VÝCHOZÍ MOTIVACE | 11 |
| 1.2 ODŮVODNĚNÍ ZMĚNY PŘÍSTUPU | 12 |
| 2 PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMU..... | 14 |
| 2.1 PŘEDSTAVENÍ PŮVODNÍHO VÝZKUMU..... | 14 |
| 2.2 PŘEDSTAVENÍ ÚPRAV PŮVODNÍHO VÝZKUMU..... | 15 |
| 3 ROZBOR PROJEKTU | 17 |
| 3.1 VZTAH KE KRIZI DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU | 17 |
| 3.2 VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST..... | 18 |
| 3.2.1 J. Zálešák - Východiska vizuální gramotnosti | 18 |
| 3.2.2 Vizuální gramotnost a vztah k výzkumu..... | 19 |
| 4 TEORIE A OBLAST ZKOUMÁNÍ..... | 21 |
| 4.1 OBLASTI ZKOUMÁNÍ - EMOCE A KRESBA | 21 |
| 4.1.1 Teorie emocí..... | 21 |
| 4.1.2 Rozbor jednotlivých pojmů emocí z hlediska psychologie | 23 |
| 4.1.3 Základní emoce | 25 |
| 4.1.4 Citový vývoj | 26 |
| 4.1.5 Kresba ve vztahu k původnímu výzkumu..... | 27 |
| 4.1.6 Teoretická stránka kresby | 28 |
| 4.1.7 Stavební prvky kresby..... | 28 |
| 4.1.8 Teoretické východisko rozpoznávání a vyjadřování | 30 |
| 4.1.9 Filozofický přesah v kresbě | 31 |
| 4.1.10 Emotikony | 32 |
| 4.2 ABSTRAKTNÍ VS. KONKRÉTNÍ..... | 34 |
| 5 PSYCHOLOGICKÉ VÝCHODISKO | 37 |
| 5.1 KOLEKTIVNÍ NEVĚDOMÍ | 37 |
| 5.2 KOMUNIKACE..... | 38 |
| 5.2 KOGNITIVNÍ PSYCHOLOGIE | 40 |
| 5.2.1 Zrcadlící buňky..... | 41 |
| 5.3 POUŽÍVÁNÍ POJMŮ | 44 |
| 5.4 KÓDOVÁNÍ | 47 |
| 6 VZTAH K VÝTVARNÉMU UMĚNÍ..... | 50 |

| | |
|---|------------|
| 6.1 SOUČASNÝ STAV SVĚTA UMĚNÍ | 50 |
| 6.2 HERMENEUTIKA..... | 51 |
| 6.3 DĚTSKÁ KRESBA..... | 52 |
| 7 TEORETICKÝ ROZBOR VYBRANÝCH POJMŮ | 54 |
| 7.1 EXPRESIVITA | 54 |
| 7.1.1 Kontext a ko-text..... | 55 |
| 7.4 ZNAK..... | 56 |
| 7.5 MODELY ZOBRAZOVÁNÍ DLE J. VANČÁTA | 59 |
| 7.6 IKON, INDEX A SYMBOL | 60 |
| 7.7 SIMULAKRUM | 60 |
| 7.8 KONCEPT A PREKONCEPT | 61 |
| 8 VÝZKUM | 63 |
| 8.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 64 |
| 8.2 PRŮBĚH VÝZKUMU | 66 |
| 8.3 PŘEDMĚT VÝZKUMU | 68 |
| 9 PRAKTICKÁ ČÁST | 70 |
| 9.1 VÝTVARNÁ HRA..... | 71 |
| 9.1.2 Zadání a průběh práce | 72 |
| 9.1.3 Kvantitativní analýza..... | 74 |
| 9.1.4 Kvalitativní analýza | 74 |
| 9.1.4.1 Kategorie kódování..... | 74 |
| 9.1.4.2 Výtvarně projevové typy žáků | 76 |
| 9.1.4.3 Způsoby řešení problému..... | 76 |
| 9.1.4.3 Závěr fáze výtvarné hry | 83 |
| 9.2 UPRAVENÁ VERZE ZADÁNÍ VÝZKUMU..... | 84 |
| 9.2.1 Fáze A a B..... | 84 |
| 9.2.1.1 Zadání práce fáze A | 84 |
| 9.2.1.2 Výběr pojmů:..... | 85 |
| 9.2.1.3 Kvantitativní analýza fáze A..... | 87 |
| 9.2.1.4 Kvalitativní analýza fáze A | 88 |
| 9.2.2 Fáze B | 90 |
| 9.2.2.1 Kvantitativní a kvalitativní analýza | 90 |
| 9.2.3 Fáze 1, 2 a 3 | 93 |
| 9.2.3.1 Kvantitativní a kvalitativní Analýza dat v porovnání mezi všemi fázemi a původním výzkumem..... | 94 |
| ZÁVĚR..... | 103 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ..... | 107 |

| | |
|--|------------|
| MONOGRAFIE..... | 107 |
| ELEKTRONICKÉ ZDROJE..... | 110 |
| SEZNAM DOPROVODNÝCH MATERIÁLŮ | 112 |
| SEZNAM TABULEK | 112 |
| SEZNAM GRAFŮ..... | 113 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 114 |
| SUMMARY..... | 116 |

1 Úvod

Diplomová práce navazuje na didaktickou analýzu nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí prováděnou Janem Slavíkem, Marií Fulkovou a Jindřichem Lukavským. Hlavním cílem je komparace odlišného ztvárnění k stejnému námětu a vliv těchto změn na výsledky zkoumání a možnosti interpretace obrazů. Výsledky změn, které jsem provedl vůči původnímu výzkumu, jsou kvalitativně analyzovány ve vztahu k datům získaným v průběhu výzkumu pozorováním, rozhovorem a kvalitativní analýzou dat. Zároveň jsou tyto poznatky vztaženy k dílčím poznatkům vybraných teoretických oblastí. Šest proměn zadání poukazuje na možnosti interpretace a využití této práce v praxi. Záměrně se snažím v práci hledat vztah k problematice vztahu arété a techné s ohledem na vývoj žákovského uměleckého výrazu.

1.1 Výchozí motivace

K tomuto tématu jsem původně přistoupil na základě svých idejí a myšlenek o harmonickém rozvoji arété a techné¹ nejen u žáků. Již ve Starém Řecku (Platon, Aristoteles, Sokrates) se výtvarná dovednost dělila na dvě složky - techné a arété. Techné znamená úroveň zvládnutí techniky nebo dovednost, kterou je člověk schopen se naučit a arété je to nenaučitelné, nápad a schopnost ozvláštňovat.² Závislost umělcova růstu na řemeslné dovednosti (techné) i kreativitě (arété) je v praxi nepopíratelná.³ (), stejně jako vzájemná závislost obou stránek tvorby, což se projevuje například v krizi dětského výtvarného projevu. Po zamyšlení nad možnostmi růstu dovednosti výtvarného vyjádření u žáků, jsem dospěl k závěru, že můžeme-li v této sféře cíleně působit namísto běžného intuitivního přístupu učitelů výtvarné výchovy, je potřeba testovacího mechanismu, jakožto zpětné vazby pro ověření vývoje schopností

¹ Slavík, J. (2005). Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In: Obory ve škole (Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik). Slavík, J.(ed.) Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, ISBN 80-7290-225-3, str. 13 – 15.

² dle H.-G Gadamera in Slavík; Fulková 2008

³ Kurikulární reforma na gymnáziích: Případové studie tvorby kurikula, Praha, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, červen 2011, 1. vydání ISBN: 978-80-87000-81-6, str. 223 – 227

jedince. Rozvoj fantazie je vázán na vývoj řemeslné zdatnosti umělce-žáka⁴. Existuje-li daný bod, v němž je růst jedné ze stran zbrzděn nedostatečným vývojem druhého, je třeba vědět toto dříve, nežli takováto situace nastane.

Často žáci dosáhnou vrcholné úrovně v jedné z komponent výtvarné dovednosti bez rostoucí úrovně té druhé. Což v praxi vnímám jako jednu ze složek krize výtvarného projevu, avšak častěji se objevuje u žáků, kteří (zdánlivě) překonali tuto problémovou fázi, ale postupně začnou sami pociťovat nedostatky v různých oblastech ovlivňujících jejich tvorbu. Nejčastější je problém vnitřního vyčerpání nápadů (arété) nebo neschopnost reprodukovat představu do vnějšího světa v uspokojivé formě (problém techné a aktivní paměti⁵). Dochází tak k velkému problému zejména při vzdělávání, kdy dochází k úbytku tak důležité motivace, či spíše k frustraci a následné ztrátě zájmu.

1.2 Odůvodnění změny přístupu

Nastiňuji zde možnost výzkumu, zabývajícího se rozvojem osobnosti v umělecké sféře v oblasti vizuální gramotnosti. Výzkum, který by umožnil nalézt cestu k harmonickému a příjemnému rozvoji žáka a jeho schopností tvorby. Tento záměr je však příliš rozsáhlý a náročný, na to, aby mohl být cílem diplomové práce, proto jsem se rozhodl pozměnit svůj původní záměr studia závislosti rozvoje arété na techné. Zajímavou cestou byla možnost úzce navázat na výzkum Jana Slavíka a Jindřicha Lukavského, u kterých jsem našel výchozí bod pro prozkoumání fenoménu dvou základních složek tvorby s možností pohybovat se na pevné půdě kontinuity a koherence oborového myšlení s možností ověřování či falzifikace hypotéz. Důležitý pro mne u vzorového výzkumu Slavíka a Lukavského byl široký potenciál výzkumu, který umožňuje na pevném základě dat z jednodušších úkolů budovat složitější hypotézy či zkoumat do hloubky komplikovanější stránky výtvarné pedagogiky. Díky vybranému tématu a věku zkoumaných žáků se výzkumy dotýkají jak krize dětského výtvarného projevu (DVP), tak momentu rozvoje abstraktního myšlení. Zároveň mi vyhovuje charakter práce žáků, který velice těsně odvíjí od schopnosti výtvarně komunikovat.

⁴ Roeslová, V. 1997, s. 23

⁵ Sovák 1990, str. 40

Jedná se tedy o výzkumy:

SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J. Didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí.

Tento výzkum označuji ve své práci jako původní či vzorový.

2 Představení výzkumu

Jelikož se má práce odvíjet od Didaktické analýzy nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí, je nutné provést krátké seznámení, aby byl vidět vztah a návaznost změn, které jsem provedl.

2.1 Představení původního výzkumu

Didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí je longitudinální výzkum s kvalitativní i kvantitativní metodikou *zakládající se na „analýze nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u dětí pátých ročníků ZŠ“⁶* byl započat již v roce 1987 průřezovou studií jednoho z autorů. Poslední fáze výzkumu byla prezentována na konferenci České asociace pedagogického výzkumu pořádaného Katedrou pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni v září v roce 2006. Současně je tato přednáška k dispozici ve sborníku anotací z této konference. Výzkum kombinuje kvantitativní a kvalitativní metodiku *při zkoumání intelektuálních a komunikačních operací „doprovázejících výtvarné vyjádření a hodnocení pojmů reprezentujících některé lidské emoce. Zjišťujeme pravidelné a individuálně nebo skupinově originální rysy výtvarné formy, jejího verbálního interpretování a hodnocení u zkoumaného vzorku. Zaměřujeme se na obecné analogie mezi sociálním fungováním výtvarného projevu ve „velké kultuře“ a v malém kulturním prostoru školní třídy.“ Zároveň se zabírají problematikou konceptu a prekonceptu a propojením výtvarné pedagogiky s praxí vizuální kultury.*

Realizační podoba vzorového výzkumu

Objektem výzkumu je výtvarný projev (malba temperou) jedenáctiletých dětí na vnitřně diferencované téma City. Konkrétně se jedná o sedm citů nebo nálad:

smutek, úzkost, zoufalství, zlost, naděje, štěstí, radost.⁷

(na tyto emoce odkazují dále v průběhu textu diplomové práce)

⁶ Slavík, Lukavský 2006

⁷ Slavík, Lukavský 2006, str. 1

Z nich si mohly děti volně vybrat jedno, které měli za úkol zobrazit nefigurativně, malířskými prostředky.

Malba vybraného citu aktuálně probíhala bez zvláštní didaktické přípravy, děti byly instruovány jen v tom smyslu, že vybranou emoci mají vyjádřit ze svého hlediska co nejlépe a nejpřiléhavěji. Jejich osobní výběr citu, který budou malovat, byl prohlášen za „tajemství“, které se nesmí prozradit.

Po dokončení výtvarné činnosti byl všem dětem ve třídě nejprve ukázán celý vzniklý soubor a potom jim postupně byly předkládány jednotlivé práce (v přibližně stejných intervalech cca 2 – 3 minut). Děti pro každou z nich vyplňovaly do záznamového listu následující údaje: (1) předpokládaný námět práce (tj. jaký cit ze sedmi možných je asi zobrazen), (2) hodnocení práce běžnou známkou ze stupnice 1 – 5, (3) stručné slovní zdůvodnění dané známky.

Shromáždění údajů ve všech případech probíhalo v běžných školních třídách za přítomnosti vyučující/ho.⁸

2.2 Představení úprav původního výzkumu

Vytvořil jsem sérii úprav původního zadání výzkumu, které se postupně přibližují k vzorové formě výzkumu. Hlavním hlediskem změn je kromě kresby ve formě figurálního výrazu (oproti abstraktní malbě) postupné soustředění na sedm pojmů emocí (smutek, úzkost, zoufalství, zlost, naděje, štěstí, radost). Začínám výtvarnou hrou zkoumající schopnost znázornění a percepce pojmů s různou mírou abstrakce. Následuje přiřazování jednadvaceti známých pojmů (mezi kterými je i sedm emocí) k obrázkům jednoho autora, k čemuž je připojena alternativa se souborem kreseb od více autorů různého věku (tento soubor nazývám původní), jež je řešená jinou skupinou, než úkol předchozí. V následujícím rozpoznávání „neznámého“ souboru pojmů skupinou žáků ve věku deset až jedenáct let je využita část předchozích obrázků, na což navazuje rozpoznávání sedmi pojmů emocí, s kterými je stejná skupina již seznámena. K této části je využita jiná část z původního souboru prací. Na závěr je

⁸ Slavík, J., Lukavský, J., didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí, str. 2

zařazeno rozpoznávání sedmi pojmů emocí z obrazů skupinou, která je zároveň vytvořila.

Původní cíl jsem však neztratil ze zřetele, je však nejprve potřeba vytvořit potřebnou baterii pro testování žákovy úrovně i pro další postup. Tento výzkum se snaží ověřit, zda je vybraným způsobem vůbec možno něco interpretovat, zda se dá z výsledků odečíst nějaká schopnost - úroveň jedince, zda je to právě ona schopnost výtvarného vyjadřování a čtení a jaké jsou další možné kroky.

Doufám, že skrze tento výzkum naleznou možnost jak vést žáky lépe a jak úspěšně rozvíjet nejen techné a arété, ale i jiné stránky osobnosti umělce. To je cíl, který mne jako pedagoga nesmírně zajímá.

Jedná se o smíšený typ výzkumu využívající kombinace kvalitativních a kvantitativních postupů. Zkoumání probíhalo během dvou let při praktické výuce na ZUŠ Ostrov a ZUŠ Volyně s žáky ve věku od 5 do 15 let. Jelikož výzkum vychází z praxe, existuje aspirace na zpětné uplatnění výsledků především k rozvoji vizuální gramotnosti a ke zvládnutí krize dětského výtvarného projevu. Zároveň se zabírám podstatou kresebného vyjádření a vztahem konkrétního a abstraktního vyjadřování.

Výzkum je opřen především o teorii kognitivní psychologie, zejména o teorii paměti, vnímání, emocí, učení a myšlení, na základě nichž vysvětluje a porovnává data získaná z výzkumu. K této oblasti jsem se uchýlil z důvodu, že psychologie je součástí mé studijní aproby. Krom toho ve výzkumu opírám o dílčí zjištění v oblastech gnozeologie, sémantiky a neurofyziologie a navazuji na teorii výtvarné kultury v oboru hermeneutiky.

3 Rozbor projektu

V kapitole detailněji rozebírám teoretická východiska ve vztahu k výzkumu. Dílčí poznatky z různých vytyčených oblastí, které pomáhají zkoumanému tématu porozumět., se pokouším vztáhnout na záměr, princip i výsledky výzkumu, což zároveň reflektuji ve vztahu k vymezeným teoriím.

3.1 Vztah ke krizi dětského výtvarného projevu

S ohledem na stránku praxe vztahenou k teoretickým pracím jsem hledal možnost využití získaných dat z mého projektu, tak z prací na které navazuji. V praxi se často setkáváme s velice problémovým obdobím ve vývoji žáka (dítěte) umělce. Toto období, kterému se do hloubky věnuje Věra Roeselová⁹, nazýváme krizí dětského výtvarného projevu (DVP). Tato fáze vývoje mezi obdobím spontánního dětského vyjadřování a časem dospívání má obrovský vliv na umělecký vývoj jedince a náročnost překlenutí této fáze vede často k stagnaci či někdy dokonce k regresi vývoje výtvarného výrazu. Takzvaná „krize výtvarného projevu“, projevující se v jistém věku dítěte principiálně pramení z toho, že dítě není schopno dosáhnout „realistických výsledků“ a proto prý rezignuje na veškerou výtvarnou tvorbu¹⁰. Tento problematický okamžik nastává právě mezi devátým a jedenáctým rokem života, kdy se zároveň rozvíjí vyšší forma kognice – abstraktní myšlení. Proto je také pro pedagoga výtvarného umění velice důležité se na tuto dobu soustředit více, než na kteroukoliv jinou. V této ve fázi dítě začne podléhat vysoké sebekritičnosti, následkem čehož dochází ke ztrátě spontaneity, invence a radosti z tvorby. Učitel zde zastává extrémně důležitou roli, která se pohybuje především v rovině prevence a uvolnění této tenze - například různými výtvarnými projekty a hrou.

⁹ Roeselová 1997

¹⁰ Vančát 2000, str. 129

3.2 Vizuelní gramotnost

Vizuelní gramotnost je aktuální téma v oblasti teorii výtvarné výchovy. Následující předmluva tematické sekce „Východiska vizuelní gramotnosti“ od Jana Zálešáka výstižně reprezentuje důležitost výzkumu vizuelní gramotnosti. Je vidět, že právě oblast schopnosti čtení obrazů je zde několikrát zmiňována, čímž je opodstatněno tematické zaměření výzkumů zabývajících se znázorněním a rozpoznáváním pojmů.

3.2.1 J. Zálešák - Východiska vizuelní gramotnosti

Následující text vysvětluje zaměření výzkumu na tuto oblast výtvarné výchovy. V textu nacházím důležité elementy, které se objevují i v samé podstatě tohoto výzkumu. Mezioborový přesah i důležitost schopnosti interpretace jsou důvody, které dávají vytyčeným výzkumným cílům praktickou hodnotu a zároveň ospravedlňují směr a energii vloženou do tohoto zkoumání.

Jan Zálešák - Vizuelní gramotnost v kontextu výtvarného umění, respektive vizuelní kultury

„Poloha, která je nejbližší tradičnímu pojetí výtvarné výchovy; ve středu zájmu stojí obrazy jak z oblasti výtvarného umění, tak v narůstající míře z oblastí (populární) vizuelní kultury. Vizuelní gramotnost je v tomto kontextu nahlížena jako soubor dovedností/kompetencí souvisejících se „čtením“ obrazů, s jejich interpretací a konceptualizací.“

Vizuelní gramotnost v mezioborové perspektivě

V souvislosti s vizuelní gramotností se otevírají rovněž otázky týkající se mezioborového uplatňování výtvarné výchovy. Kompetence dotýkající se čtení a porozumění obrazům jsou dnes naprosto zásadní pro většinu vědeckých oborů; u mnohých z nich začaly obrazy výrazně doplňovat či dokonce nahrazovat textové formy konceptualizace, prezentace a distribuce poznatků.

Politiky vizuelní gramotnosti

Téma vizuální gramotnosti v kontextu výtvarné výchovy souvisí i s možnostmi jejího uplatnění v širokém spektru průřezových témat, které se staly pevnou součástí současného kurikula. Vizuální gramotnost se zde dostává do centra pozornosti ve spojení s jednou ze základních tezí, kolem kterých se odvíjí současná vizuální studia, totiž že obrazy (obrazové představy) sehrávají klíčovou roli sociálních vztazích, v konstruování sociálních a kulturních narativů nebo v politikách identit; v tomto kontextu se vizuální gramotnost ukazuje jako oblast poznávání a praxe, která je spojena se schopností kriticky číst a vytvářet obrazy v souladu s jejich sociálními, kulturními nebo politickými implikacemi.“¹¹

3.2.2 Vizuální gramotnost a vztah k výzkumu

Zároveň s řešením krize DVP má pedagog za úkol rozvíjet žáka – umělce v konfrontaci a součinnosti se světem vizuální kultury, v kterém se pohybujeme jak jako diváci, tak jako tvůrci. Snažíme se vyjádřit sami sebe, předat svou myšlenku a měnit okolní svět, jak o tom mimo mluví dnes platné kurikulární dokumenty¹². Podle Marie Fulkové¹³ potřebujeme určité kompetence ve vizuální oblasti, abychom byli schopni pochopit svět vizuality, který nás obklopuje. Nelze však být pouhými příjemci, ale je nutně se vědomě aktivně účastnit a podílet se tedy na tvorbě této části světa, jež nás neustále provází a obklopuje. Jedná se o takzvanou vizuální gramotnost, která je podle Raneyových¹⁴ výzkumů z 90. let tvořena pěti vrstvami. Je to percepční sensitivita, kulturní habitus, schopnost kritického myšlení, estetická otevřenost a schopnost vizuální výmluvnosti. Tento výzkum a výzkumy s ním analogické postihují dva z těchto pěti fenoménů. Schopnost vizuální výmluvnosti a percepční senzitivita se zde dostávají pod drobnohled a nabízejí nám možnost pochopit principy, najít cesty k růstu v těchto oblastech a aplikovat teoretické poznatky do praxe. Proto nestačí pouze hra a uvolnění v rovině emocionálně podvědomé, ale musí docházet k rozumovému uchopení a porozumění světa kolem sebe, zlepšení schopnosti vnímání, reflexe a

¹¹ Zálešák 2010

¹² Z. Proksová 2009

¹³ Fulková 2004, str. 17

¹⁴ in Fulková 200, str. 17

komunikace v uměleckém díle. Vyřešení tohoto problému nespočívá pouze v uvolnění zábran a fantazie, ale jelikož kritický pohled s růstem dovedností graduje, dalo by se říci přímou úměrou, je důležité rozvíjet nejen arété, ale současně i techné. S ohledem na současnou podobu výtvarného umění (odklon od lineárního i znakového zobrazovacího modelu k pluralitnímu je stále důležitější rozvíjet schopnost exprese interních pocitů, myšlenek i vizí, tedy schopnost vyjádřit se, přičemž toto vyjádření by mělo být srozumitelné (pokud to tak autor zamýšlí). Zaobírám se tedy problematikou učení se vyjadřování, tudíž procesu, v kterém se ve výtvarné výchově často ocitá žák a jeho učitel (dříve nositel pravdy, kódu, nyní povzbuzující kouč otevírající dveře schopností). Hledám zde možnosti jak využít poznatky psychologie v konkrétní praxi rozvoje žáka výtvarné výchovy i možnosti celkového vývoje vizuální kultury.

Abychom mohli tento cíl prakticky realizovat, je nutnost porozumět detailně tomuto procesu. Kvůli tomuto, jsem se rozhodl reagovat na původní výzkum (Slavík, Fulková, Lukavský) upravenou formou, která by mohla upřesnit některé naznačené údaje a zároveň poodhalit principy, které by mohli být vidět právě v kontrastu polaritně odlišných přístupů k realizaci stejného zadání.

4 Teorie a oblast zkoumání

Po rozboru oblastí, ke kterým se výzkum zaměřuje mi vyvstali otázky, které analyzují vztahem k výzkumnému záměru. Zároveň si vytyčuji oblasti, ke kterým jsou tyto otázky vztahy. Jsou to emoce, kresba a rozdíl abstraktního a konkrétního způsobu vyjádření.

4.1 Oblasti zkoumání - Emoce a Kresba

Hlavní oblastí zkoumání jak již bylo výše řečeno je sedm pojmů emocí (zlost, smutek, radost, úzkost, štěstí, naděje, zoufalství). Charakteristika těchto pojmů mě přivádí k myšlence, zda bude vůbec konkrétní kresba úspěšnější při komunikování tak abstraktních pojmů, jakými emoce ve své podstatě jsou.

Emoce jsou tedy námětem výzkumu a kresba se zde stává technikou na základě které probíhá hlavní činnost žáků. Protože zadání úkolu strukturuje obsahové a procesuální pole výrazové hry žáka, tak je třeba se jim věnovat podrobněji.

Základem testování je sedmi pojmů vyjadřujících emoce. Jedná se o smutek, úzkost, zoufalství, zlost, naděje, štěstí, radost, které se objevily ve výzkumu, na který navazují.

Základem práce respondentů je kresebný způsob vyjádření v monochromatické rovině. Všeobecně se kresba definuje jako lineární vyjádření prostoru, myšlenky, pojmu. To že by měla být konkrétní kresba v znázornění pojmů vůči nefigurativní malbě úspěšnější je sice všeobecně předpokládáno a zároveň mnoha autory vyjadřováno, ale otázkou je, čím je to způsobeno a zda by stejně informačně nosná mohla být i abstraktní tvorba.

4.1.1 Teorie emocí

Emoce jsou vysoce funkčním prvkem lidské psychiky zajišťující přežití jedince. Mají za úkol připravit organismus na reakci vůči podnětům (většinou excentivům). Důležitost emocí je stálá, avšak iracionalita se proměnila v racionální jednání

projevující se jak ovládním a filtrováním emocí, tak ve vlivu emocí na jednání a myšlení jedince. Emoce jsou základními incentive, které nás motivují. Podle D. E. Zimmera a E. O. Wilsona jsou emoce evolučně vytvořená vrozená schémata, tudíž prožívání a fyziologické pochody jsou vrozené, na což navazují o projevy behaviorální, čili výraz který však bývá kulturně ovlivněn (například rozdílnost významu úsměvu v Evropě a Jihovýchodní Asii jak píše Ludka Hrabáková.¹⁵

Emoce jsou komplexní psychologický fenomén, který má složku zážitkovou, fyziologickou, behaviorální a výrazovou. Již W. Wundt¹⁶ uvádí, že existuje více dimenzí emocí a tyto dimenze jsou navíc polaritní. Každá emoce má svůj protiklad. Za zcela základní se považuje polarita libost/nelibost a k ní příslušející úroveň vzrušení. Každá emoce má svůj kvalitativní účel a na základě toho rozpoznáváme různé druhy emocí. Zároveň rozdělujeme emoce na dva typy: afekty a nálady. Afekty jsou intenzivní reakce s rychlým nástupem a krátkou dobou trvání (minuty až hodiny) a jsou provázeny bušením srdce, zrychleným dýcháním, pocením, napětím svalstva atd. Patří mezi ně například hněv, strach, radost, úzkost. Nálada je dlouhotrvající emoční ladění, které se stává podkladem pro afektivní emoce. Její trvání se pohybuje v řádů dnů a týdnů v různé intenzitě a polaritě ladění (normální, excitovaná a paticko-manická nebo depresivní). Další stránkou emocí je jejich působení na aktivitu organismu. Rozeznáváme tedy emoce stenické – zvyšující výkonnost (zlost, radost, štěstí – zoufalství může být situačně zařazeno do obou kategorií) a astenické – způsobující ztrátu sil (strach, úzkost, smutek). Během vývoje jedince dochází k postupné obsahové diferenciaci ve vývoji emocí. Základní funkce emocí je hodnotící. Základní emoce se u člověka utvářely v průběhu evoluce a mají velký význam z hlediska adaptace, protože řídí jednání a reakce při neočekávaných a mimořádných událostech.

Citový vývoj jedince souvisí s celkovým vývojem osobnosti. Psychologické výzkumu zdůrazňují, že základy citů jsou dány již v útlém věku dítěte.

V oblasti citů chybí přesná terminologie. Někteří autoři odlišují pojem emoce a city. City jsou nadřazovány emocím, jsou považovány za vyšší kvality vzniklé socializací.

¹⁵ HRABÁKOVÁ, L., Kultura Vietnamu str. 4 kfl.fp.tul.cz/

¹⁶ in NAKONEČNÝ 1998, str. 414

4.1.2 Rozbor jednotlivých pojmů emocí z hlediska psychologie

V rozboru jednotlivých pojmů čerpám z knih McCabe, H. – Emoce a sklony¹⁷, Nakonečný, M – Lidské emoce¹⁸ a Plháková, A. – Učebnice obecné psychologie¹⁹.

Smutek:

Prožitky smutku patří ke zkušenosti každého člověka. I zdravý člověk bývá smutný z neúspěchu, nešťastný, když ztratí někoho blízkého nebo když se mu nedaří smysluplně naplňovat svůj život. Od sociální fobie ke smutku a posléze depresi není daleko. Smutek zabarvuje vnímání, takže člověk všechno kolem sebe vidí "černě", vyhledává jen své neúspěchy, všímá si jen negativního chování druhých k sobě, do budoucna si představuje jen své neúspěchy. Vede k úporným sebevýtčkám. Smutek se může měnit od lehkého pocitu sklíčenosti až po úplné zoufalství.

úzkost:

Je pocit psychického napětí, jakési očekávání něčeho nepříjemného, ale člověk neví, co to má být. Úzkost je vlastně strach, který nemá předmět. Na rozdíl do strachu, který nás pudí k útěku, úzkost vede ke strnulosti - nemáme před čím utíkat. Při úzkosti člověk může přešlapovat z nohy na nohu, posedává, těká myšlenkami z jedné věci na druhou, nedokáže se soustředit a žádnou věc domyslet. Mívá pocit, že mu ze spousty starostí praskne hlava. Pro sociální fobii je typická anticipační úzkost. Jde o strach, který se dostaví daleko dříve (často hodiny, ale i dny), než dochází k obávané sociální situaci. Anticipační úzkost je někdy dokonce větší, než je pak úzkost při vystavení se situaci přímo.

zoufalství:

Má úzký vztah k naději. Obě tyto emoce se týkají příjemných věcí, které vyhledáváme, a které jsme dosud nezískali. Když nás něco bezprostředně zasahuje jako to, co je příjemné, avšak jako obtížné až nemožné dosáhnout, pak jsme zasaženi emocí zoufalství - desperatio.

¹⁷ MCCABE, H. – Emoce a sklony, 8. kapitola knihy, On Aquinas

¹⁸ NANKONEČNÝ, M. Lidské emoce, Praha. Academia, 2000 ISBN 80-200-0763-6

¹⁹ PLHÁKOVÁ, A., Učebnice obecné psychologie, Praha: Academia, 2011. ISBN 978-80-200-1499-3

zlost:

Tuto silnou afektivní reakci na nebezpečí, konflikt a frustraci řadíme v naší kultuře mezi negativní, což je vidět i v množství kurzů pro zvládání a potlačování zlosti (hněvu) zejména kvůli asociálním projevům, jež jsou následkem chybného uvolnění vnitřní tenze. Zlost se definuje jako jeden ze stupňů hněvu (rozzlobenost -> hněv -> zlost -> vztek). Dříve byla považována za žádoucí a jejím smyslem bylo připravit jedince na útok, Fyziologickým projevem je útlum trávení. Srdce buší rychleji a silněji. Dřeň nadledvinek je uvedena ve zvýšenou činnost a vylučuje hormony do krevního oběhu. Adrenalin (jehož působením se zvyšuje hladina krevního cukru a mobilizují se tak síly nutné k boji) zesiluje a prodlužuje změny v žaludku, srdci a cévách, zvyšuje se srdeční tep, stoupá krevní tlak, což ukazuje na společný základ se strachem, který se s hněvem řadí mezi nejstarší emoce.

naděje:

Řadíme ji mezi pozitivní emoce. Když se nás něco bezprostředně týká jako něco obtížného (nemůžeme toho dosáhnout), pak to, že je nám to příjemné, dodá určitou posilu pro překonání obtíží. Tato emoce se nazývá spes (naděje)

štěstí:

Pozitivní emoce vnímána jako blaženost, vnitřní pocit radostného a více méně trvalého vyplnění: „být šťastný“, „mít šťastnou povahu“, Zařazujeme pod nálady, jelikož ovlivňuje afektivní reakce. Zajímavá je proměna vnímání štěstí jak u individuálního pojetí, tak i v historii filozofie. Z původního Sokratova blahobytu a nezkrocené svobody, přes epikureistické užívání příjemností života a stoické sebeovládání až zpět k pocitu blahobytu (materiální uspokojení)

radost:

Navazuje na naději i zoufalství. Je to pocit, který nastává při dosažení něčeho příjemného. Tělesně je doprovázena zvýšením srdeční činnosti (tep a tlak) a je provázena úsměvem nebo smíchem. Za opačnou emoci se považuje smutek.

4.1.3 Základní emoce

Ze sedmi pojmů vyjadřujících emoce se mezi základní emoce řadí pouhé tři emoce: **smutek, zlost, radost**. Při srovnání tabulek s kresbami v nich nacházím zmiňované reakce i podněty. (fáze A, B, 1, 2, 3) Ostatní emoce (naděje, štěstí, zoufalství a úzkost) vycházejí ze tří základních, které jim tvoří základnu pro reakce i podněty, které se z nich různě odvíjejí, ale stále jsou s nimi spjaty. Například naděje je svým podnětem spojena s hněvem, ale reakcí je uvolnění a úsměv, tedy radost. (Tabulka 1 Základní emoce) Tento příklad budu ilustrovat i v rozboru výzkumu, ale jedná se tedy o nevyváženost základních pojmů, z kterých se výzkum odvíjí.

| emoce | podnět | reakce |
|---------------------|-----------------------------|--|
| strach | nebezpečí | útěk (únik), boj |
| Hněv (zlost) | překážka, nepřítel | útok, agrese |
| radost | zisk, úspěch | uvolnění, úsměv |
| smutek | Ztráta hodnoty, neúspěch | pláč, apatie |
| důvěra | přátelství, přímé jednání | spolehnutí se na druhého |
| znechucení | nepříjemná věc nebo situace | odstranění zdroje znechucení, únik |
| očekávání | neznámá, nejistá situace | orientace, získávání informací |
| překvapení | nečekaná situace | nástup další emoce podle situace (strach, radost, očekávání aj.) |

Tabulka 1 Základní emoce ²⁰

²⁰ NANKONEČNÝ, M. Lidské emoce, Praha. Academia, 2000 ISBN 80-200-0763-6

4.1.4 Citový vývoj

U člověka se ve vztahu k emocím pozoruje jedna stránka schopností, je to emocionální inteligence, která se vyvíjí již od narození (podle některých autorů již před narozením – viz. Matějček, Z. Počátky duševního života) a utváří se jak vlivem učení, tak nápodobou chování rodičů. Během novorozeneckého období je celkové vzrušení dítěte na vysoké hladině, což je způsobeno nedotvořením nervových drah, nedokončenou myelinizací dendritů a vyšším množstvím vzrušivých látek na synapsích, které jsou rychle vyčerpávány a dochází pak k prudkému poklesu a tedy i k únavě. Toto nabuzení se projevuje takzvaným komplexem oživení, kdy je aktivní motorika celého těla často úplně bezúčelně, což se upravuje právě pomocí mechanismu učení, který ponechává pouze pohyby účelné a ostatní eliminuje.

Tento počáteční princip vývoje osobnosti je základem pro veškeré vyjádření emocí. Od rodičů se naučíme rozpoznávat výraz obličeje příslušný dané emoci, ale zároveň k těmto emocím přiřazujeme důležité znaky vyplývající ze situačního kontextu, který doprovázel naše prožívání. A tak se vrozené vzorce proměňují pod vlivem zkušenosti. Což vede k rozdílnosti pojmů výrazu emoce jak u malby, tak u kresby i jakékoliv jiné techniky či způsobu vyjádření. Výraz emocí je společensky-kulturně ovlivněný, proto nám schopnost vizuální gramotnosti (hlavně percepční senzitivita a kulturní habitus), umožňuje lépe pochopit emoce druhých a skrze sebereflexi i své vlastní pocity (přesah Arteterapie a artefiletiky).

Následující zákonitosti citového vývoje pomáhají pochopit vývoj vyjadřování emocí s rostoucím věkem žáků. Pro přehlednost řadím pojmy pod sebe. V následujících řádcích čerpám z knihy lidské emoce od M. Nakonečného²¹ a z učebnice obecné psychologie od A. Plhákové²².

Diferenciace – prožívání je zpočátku velmi elementární. Během krátké doby se v postnatálním období vytvářejí pocity libosti a nelibosti, vázané na uspokojování životně důležitých potřeb.

²¹ NANKONEČNÝ, M. Lidské emoce, Praha. Academia, 2000 ISBN 80-200-0763-6 str. 172 - 180

²² PLHÁKOVÁ, A., Učebnice obecné psychologie, Praha: Academia, 2011. ISBN 978-80-200-1499-3 kapitola 12

Integrace – je úzce spojena s procesem diferenciací. Nové citové zážitky vzniklé diferenciací se integrují v celek duševního života

Stabilizace – v raném dětství jsou emoční zážitky krátkodobé, labilní a nestále, proces stabilizace se dokončuje až v adolescenci.

Excitabilita – znamená dráždivost, vnímavost, senzitivitu. V předškolním věku je citová vznětlivost ještě silná, city vznikají rychle a jsou labilní. Postupně senzitivita ubývá, s výjimkou pubescence.

Subjektivnost – v raném dětství je subjektivnost emočních prožitků značná. City jsou vázány na biologické potřeby a pudy. S vývojem intelektuálních schopností se citové vztahy stávají objektivnější.

Socializace – promítá se i do oblasti citů. Člověk se učí novým citům (sociálním, mravním, estetickým,...). Nežádoucím momentem tohoto procesu je zastírání a maskování nálad a citových vztahů, kterým se člověk učí.

4.1.5 Kresba ve vztahu k původnímu výzkumu

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.²³

Stejně téma, tedy výtvarný výraz emocí, spojují s figurálním zobrazením obsaženým v kresbě lidské postavy. Dostávám se zde k otázkám co je abstraktní a co figurativní a kde je hranice, zda existuje v tomto směru vůbec nějaký rozdíl? Jak se liší rozpoznávání emoce ukryté v abstraktním obraze a jak dekódujeme figurativní znázornění a čím je rozdíl způsoben? Tuto problematiku řeší mnozí autoři a porovnáním výsledků výzkumů můžeme podkrýt pokličku problematiky komunikace prostřednictvím výtvarného díla.

²³ Slavík, Lukavský 2006, str. 3

4.1.6 Teoretická stránka kresby

Je důležité vymezit pojem kresba zvláště vůči laickému chápání, které je značně nepřesné a zavádějící. Při ověřování porozumění zadání úkolu docházelo v tomto bodě k potřebě ujasnit tento pojem. Na první pohled se zdá, že problematika chápání kresby není tak závažná jako degenerace vnímání malby.

Podle jednoho z předních českých grafiků profesora Vladimíra Kokolia kresba nic neukrývá a dá se považovat za něco poctivého. A jelikož se pokládá kresba za kostru malby, el disegno, mohli bychom předpokládat, že význam kódovaný do obrazu je zahalován vrstvou barvy a původní význam je takto skrýván. Odtud pramení předpoklad, že by pojmy vyjádřené kresbou měli být rozpoznatelnější, nežli v malbě a tudíž by měla abstraktní malba tyto srozumitelnost ještě snižovat omezováním způsobu vyjádření.

4.1.7 Stavební prvky kresby

Dle matematiků Leonarda Eulera a Buckminstera Fullera jsou veškeré vizuální zkušenosti sestaveny z linky, uzlu a oka, které dohromady vytvářejí smyčku (hrana, vrchol, stěna: těleso, nebo, děj, událost, kontext: příběh). Tyto tři vizuálně vzájemně rozdílné přirozenosti, které různým pojmenováním dokážou obsáhnout jakoukoliv oblast vnímání²⁴.

Základem kresby je linie, kompozice, forma, formát, plány a cluster.

Linie slouží k vyjádření a zachycení autorovy myšlenky v prostoru ohraničeném zvoleným formátem a velikostí. Z linek nám vznikají formy, které jsou pozorovatelné jako popředí, pozadí a něco mezi. Jsou to celky v kresbě, nazývané také jako plány, které dokážeme uvidět naráz. Vznikají tak elementy, které na základě preferencí (prekonceptů) divák rozpoznává jako objekty. Jeden element může být obsažen ve více objektech naráz, přičemž je viditelný právě ve vztahu k dalšímu blízkému objektu. Tyto objektové trsy odlišující se od pozadí se nazývají cluster (klastr), neboli shluk. *Podle zachyceného elementu jsou k dispozici pouze ty objekty, které onen element obsahují. Další dodaná vlastnost vylimínuje modely na užší třídu a stejným způsobem se*

²⁴ volná cit. Kokolia 2006

*pokračuje do té doby, dokud subjekt není spokojen se všemi zkoumanými kvalitami, které jeho vidění dokázalo na vnímaném místě porovnávat. Probíhá většinou automaticky a z psychologického hlediska je tento proces označován jako intuice.*²⁵

Zde se kresba dostává do roviny Aristotelovy mimeze. Je-li mimeze úspěšná, dá se vztah mezi vypočítaným dílem a jím zpodobným objektem (ať již jde o designát – jednotlivinu, nebo denotát – třídu) nejjednodušeji vyjádřit shodou v jejich pojmenování.²⁶ V oblasti subjektivního hodnocení to přináší pocit, že „obraz je jako živý“.²⁷ Mimeze není pouhou nápodobou skutečnosti, *ale jako předvedení, smyslové zpřítomnění, vyjádření pravděpodobnosti nebo dokonce jako imaginativní anticipace (správněji antecepce) možnosti.*²⁸

²⁵ cit. Vančát J., 2000, str.100

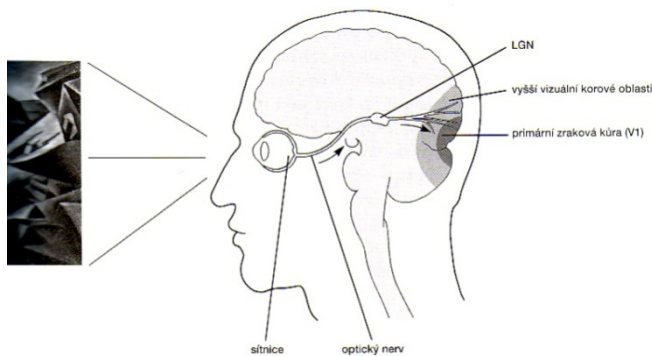
²⁶ Slavík, Lukavský 2006

²⁷ Vančát, 2000

²⁸ Slavík, Lukavský, 2006, str. 3

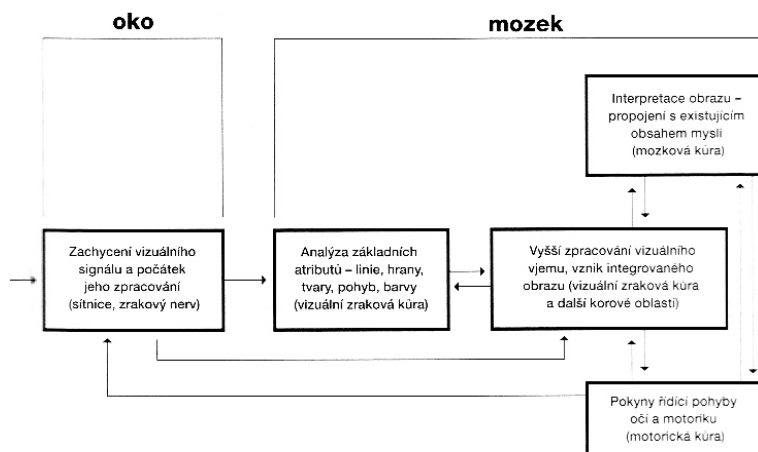
4.1.8 Teoretické východisko rozpoznávání a vyjadřování

Pro pochopení propojení vyjádření pojmu pomocí kresby je důležité osvětlit principy kresebného vyjádření, jednotlivé elementy soužící k výstavbě kognitivně kontrolovaného shluku čar, který naše mysl poskládá do obrazu, kterému přiřkládá zároveň konkrétní význam. Kresba je jeden ze základních prvků, kterými se odlišují od výzkumu Slavíka a Lukavského. Obecně se staví do opozice k malbě, ale každý umělec ví, že kresba je cestou k veškerému klasickému způsobu vyjádření (malba, sochařství, architektura,...). Jelikož je tedy základem, jakousi kostrou malby, která se objevuje pod rentgenem, mohla by nám analýza kresebného vyjádření přiblížit principy ukryté v malbě. Víme, že mozek má vrozenou schopnost analyzovat tvary, které se mu přinášejí od receptorů umístěných na sítnici aferentní nervové dráhy (optický nerv), skrze LGN do vyššího vizuálně korového centra a do primární zrakové kůry.



Schematický náčrt mozku s vyznačenými hlavními centry zpracování vizuální informace.

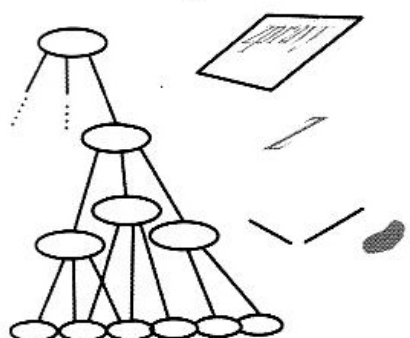
Obrázek 1 Schéma vnímání (Kesner, L, Muzeum umění v digitální době, Brno: Argo, 2000. str. 130)



Konceptuální model vnímání vizuálního vjemu (uměleckého díla).

Obrázek 2 Schéma vnímání 2 (Kesner, L, Muzeum umění v digitální době, Brno: Argo 2000, s. 131.)

Schéma rozlišování jednotlivých vrstev modulového zpracování vizuálních podnětů



Souhrnná interpretace **obrazce** ze začle-
něných tvarů.

Souhrnná interpretace modulů z nižších
dílků zjištění směrů linií a velikosti kon-
trastu (světlosti) do syntetičtějších **tvarů**.

*Specializovaná neuronová spojení vytvá-
řejí **moduly** na základě dílků podnětů –
např. neuronové sestavy, reagující na
krátkou čárku v jistém směru, jiné reagují
cí na zakončení linie, další reagující na
světlostní poměry (ve vztazích).*

*Receptory (tyčinky a čípky) vysílají vzruchy jako reakci na podněty – proměny zrakového
pole. Jejich vzrušivost je **podněcována nejen dopadajícím světlem, ale z opačného
směru také celým systémem nastavení aktivity organismu na základě vyhodnocení je-
jich podnětů ve vyšších stupních zpracování.***

Obrázek 3 vnímání tvaru (Vančát, J, Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech, MAC 2003, s. 22)

Při pohledu na obrázky můžeme rozpoznat princip, jakým při recepci vizuálních vjemů dochází k analýze objektu a rozpoznání konkrétního tvaru.

Kresba je základem vyjádření mnoha myšlenek a činností, zároveň však je myšlenkami a jednáním člověka produkována. „Vedle bezprostředního tvoření linie, prostém tak, jako zazpívání melodie, je kresba současně nástrojem přemýšlení a celostního uchopování.“²⁹

4.1.9 Filozofický přesah v kresbě

Nalezneme ji v oborech přísně exaktních, kde linie grafu vyjadřují složité jevy skrývající se za viditelným světem. Ve sportu, kdy linie vymezuje pole úspěchu a směřování sil aktérů hry, pro které je uctívána linie ukazatelem neporušitelnosti v návaznosti na pravidla, která se díky nakreslenému znaku realizují. Nacházíme ji v ezoterice, kde skrze rituál a totemické chápání procesů života kresba personifikuje daný předmět a jev s takovým důrazem, že se skrze kolektivní sugesci stává mocnější, než pojem který zpodobňujeme. Tento jev však není dávnou minulostí. Kresebné vyjádření má stále obrovskou moc, která je do znázorněných tvarů vkládána. Ať se jedná o svastiku a její nenávidění i uctívání, kruh, jenž může symbolizovat téměř cokoliv s dostatečnou silou

²⁹ cit. Kokolia 2006

působení i znaky, které jsou dávno odpoutané od reality, ale setrvačností kolektivní mysli jsou stále uchovávány v platném významu (např. telefonní sluchátko na mobilních telefonech, květina pro označení makro ostření na fotoaparátu)

Na druhou stranu například sportovci vytvářejí svým pohybem kresbu (brusle, lyže, a další stopy v povrchu, s kterým přicházejí do kontaktu) ale zároveň můžeme každý pohyb kresebně zaznamenat a vyjádřit linkou, Také můžeme uvažovat o tom, zda graf znázorňuje děj, či je tomu naopak. V. Flusser v této záležitosti uvádí zvyšování abstrakce obrazu díky přístroji, který sám je již obrazem tvůrčovy myšlenky, názoru a pohledu na svět, na základě nichž byl stvořen. V analogii k této myšlence by bylo možné tvrdit, že k porozumění značné části současné vizuální kultury nepotřebujeme rozumět sami sobě, ale přístrojům a procesům, které jsme vytvořili. Zde nastává důležitý moment, který je ukryt v daném výzkumu, Proces, kterým žáci procházejí, zanechává stopu, vysoké důležitosti. Nejen, že se učí vnímat okolní svět a komunikovat v něm, ale zároveň poznávají sami sebe, své já.

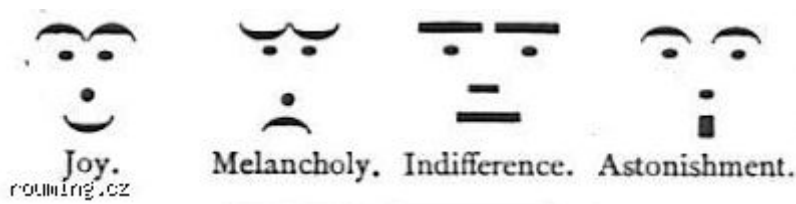
4.1.10 Emotikony

Emotikony svou podstatou vycházejí a zároveň spojují kresbu s emocemi. Stávají se tak nejjednodušším elementem vizuální kultury, na kterém se dá zkoumat prolnutí těchto dvou oblastí psychologie a umění.

„Smajlíci“ (český ekvivalent) jsou nejčastěji užívanou formou vizuální komunikace především v oblasti komunikace v nových médiích (sms, e-mail, chat, webové stránky, atd.), stvořená díky kontextu ze základního způsobu kódování (písma), jež je zjednodušena na maximální možnou míru. Emotikony jsou jednoduché formy vyjádření pojmů, které umožňují v textu vyjádřit především emoce komunikátora. Jejich obraz vychází z kresebného vyjádření emoce, které je utvořeno na základě kulturních zvyklostí a zároveň je podmíněno instinktivním rozpoznáváním tváří a výrazů objevujícím se již od narození.

Emotikony vycházejí z ASCII art, což je výtvarné umění, které pracuje s počítačovým textem jako s výtvarným médiem. Obrázky, které tvoří, se skládají ze znaků kódu ASCII.

Jeden z pravděpodobně nejstarších ukázek se objevuje v roce 1881, jsou zde zobrazeny radost, smutek, lhostejnost, údiv.



Obrázek 4 první emotikony (www.rouming.cz)

Tato výtvarná technika vyústila až do dnešního „Typographic art“, které se oprostilo od pravidel řazení textových znaků v textovém dokumentu.

Základní emotikony

:-) – úsměv; :-D hlasitý smích; :-(smutek; ;-(pláč; :-o údiv; :-O zděšení;

:-| neutrální výraz; >:(naštvaní; :-/ nespokojený; :-* polibek; :-(*) zvracení

Japonské emotikony (tzv. lineární smajlíci) jsou inspirovány uměním manga, pro člověka pocházejícího z kulturního prostředí západního světa tak nemusejí být pochopitelné. Téměř všechny totiž vychází ze stylizovaného znázornění emocí, které se v průběhu let v manze dále vyvinulo a používá se i v její rozpohybované verzi - anime. Tato stylizace je často podobně přehnaná jako v evropském divadle - slouží k jasnému vyjádření pocitu/myšlenky, které každý rozpozná.(wikipedia)

T_T = pláč, smutný; ^_^ = úsměv, nadšení

Tato nejjednodušší vizuální komunikace by se dala zařadit mezi písmo (latinku) a znaky obrázkového písma či znakové abecedy. Jejich význam je dohodnutý, což by jej řadilo mezi symboly, ale zároveň exemplifikuje určitý výraz obličejů a tudíž i náležející pocit. Často je vidět, že žáci se zvyšující úrovní vizuální gramotnosti a věkem vzdalují od těchto základních výrazů. Časem je u žáků vidět prohlubování a rozšiřování významu jednotlivých pojmů. Na jednoduché výrazy obličejů se nabalují další linie vyjadřující osobní životní zkušenost v horším případě začnou směřovat k jinému znakovému systému a začnou se jeho vyjadřovat na úkor vlastní kreativity.

4.2 Abstraktní vs. konkrétní

Primárním důvodem k proměně způsobu znázornění pojmů bylo tedy především srovnání dvou základních způsobů výtvarného vyjádření a zároveň schopnosti účinku „realistického“ a „abstraktního“ kódování pojmu. Dle Vančáta³⁰ mají realistické obrazy větší míru komunikativnosti, což se jsem se pokusil ve výzkumu ověřit alespoň ve statistické formě. Vyvěrá zde možnost, že realistická tvorba by mohla být stejně účinně komunikativní jako forma abstraktní, ale díky stereotypnímu uvažování a prezentování se neuvažuje o možnosti změny tohoto modelu, čímž dochází k zbrzdění vývoje žáka výtvarné výchovy. Možná i v konečném důsledku dochází ke krizi, která se snáší na uměním jak černý mrak zkázy³¹. Je tedy možné, že by mohlo být abstraktní umění cestou k návratu k divákovi (opětovné napojení pochopení a setkání prekonceptů diváka a tvůrce), kdyby se stalo vnímatelným stejně samozřejmě jako znaková (figurální) forma. Svou podstatou odkazování na vnitřní svět jednotlivce a odpoutanosti od nánosů významů by se mohlo stát divákovi mnohem bližší a srozumitelnější i díky vyjadřování přímému, které se neděje skrze jakékoliv prostředníky rozptylující sílu informace.

*„Nejvýraznějším dělením, které užívá vnímatel, je dělení na „abstraktní“ a „realistická“.
„Realistické“ obrazy mají větší míru komunikativnosti, jejich poselství lze verifikovat poměrně přesným popisem známých životních zkušeností zatímco „nerealistické“ obrazy jsou v procesu komunikace spornější – často zjišťujeme, že jejich poselství je velmi přesvědčivé a osobní – jeho přesný obsah je ovšem obtížné ověřit. Takový nefigurativní (abstraktní) obraz je sice jistým druhem komunikace, avšak bez přesně vymezeného obsahu. Aby tento komunikační obsah bylo možno nalézt, je nutno především rozbít začarovaný „dualistický“ model „realistického“ a „abstraktního“ (nefigurativního) zobrazování – zasazením tohoto problému do širšího rámce nelineárního komunikačního modelu.“³²*

Holubice míru a jakýkoliv jiný znak jsou ustálenými výrazy, vyjadřující informaci, která je pomocí těchto symbolů předávána. Vznikl tak duplicitní znakový systém k řeči, slovu,

³⁰ Vančát 2000, str. 21

³¹ viz Pasquale Foresi – krize umění

³² Vančát 2000, str. 21 – 22

jazykům, který měl sic veliký význam v kostel pro věřící, kteří neuměli číst a zároveň působily na podvědomí každotýdenním ožíváním v paměti. Vývojem společnosti a postupem doby se síla těchto symbolů jak rozptýlila vlivem nánosů různosti výkladů a přiřkládání nových významů, tak se také význam zmizel či se ztratila jeho intenzita. Jakýkoliv symbol není universální, vždy funguje pouze v daném ohraničeném socio-kulturním prostoru, který je tvořen lidmi znalými a uznávajícími tento znakový systém. Ať už se jedná o řeč, matematické symboly či tvary vyjadřující svět vnímaný očima (nic není více vzdáleného podstatě člověka než panáček tvořený z kolečka a pěti čárek), které se objevují kolem nás ve formě soch, kreseb, maleb, či obrazů. Tento princip zamlžení významu je umocňován zvláště s nástupem moderních zobrazovacích technik. O této problematice hovoří V. Flusser například ve svém díle *Za filosofii fotografie*, kde hovoří o Automatech prostřednictvím nichž se ve chvíli, kdy přestaneme chápat původ technického obrazu, stává pro nás skutečností a přestává být obrazem. Automat je Flusserem používán jako metafora pro jakýkoli systém, který je nahlížen a používán jako black box (černá skříňka), tzn. jako mechanismus, u kterého kontrolujeme pouze vstupy a výstupy, aniž bychom věděli, co se odehrává uvnitř. Automat necharakterizuje ani tak věc, jako spíš vztah, který k ní zaujímáme. Neschopnost vidět pod povrch a omezení se na pouhé sledování vstupů a výstupů lze potom vidět jako obecnější jev současné doby v souvislosti s mnoha problémy (vztah k lidem, politice a veřejnému životu, moderní technice).³³

„Tomu umění, kterému se říká „abstraktní“, říkali někteří z jeho zakladatelů, konkrétní: malovali to, co malovali, a nikoli něco jiného, jako dřívější malíři, kteří „malovali jako. ...Vidění jako je abstrakcí a touto abstrakcí vzniká to, co je tím, co vidíme jako. Abstrakce je tedy zvěčněním, reifikací. Je způsobem jak tvoříme svět, světatorby (Goodman, N., Způsoby světatorby). A abstrakce jako zvěčňování je jedním ze základních nástrojů vědy.“³⁴

Abstraktní umění přestává být abstraktním v momentě svého vzniku. Do rozdělení umění na abstraktní a figurální, tedy do momentu kdy začal kladen důraz na vložení tvůrcovi osobnosti (myšlenky, pocitu, individuality umělce) do díla, se dá v nadsázce

³³ http://cs.wikipedia.org/wiki/Vilém_Flusser#My.C5.A1lenky

³⁴ Fiala 1997

hovořit o pouhém kódování myšlenek do znaků v kompozici obrazu dle pravidel, která jim dávala význam. Je tu více možností, ale je jasné, že již žádný faktický rozdíl mezi figurativním a nefigurativním zobrazením nemůžeme obhájit. To co se snaží být abstraktní (nebo se za to považuje) je vskutku mnohem blíže konceptu a tudíž vzdálené individuální formě. U P. Mondriana je tento princip jasně znázorněn. Nakonec dojdeme k prázdnému prostoru, který je dokonalým dílem³⁵ jelikož obsahuje vše jak v rovině figurativní, tak abstraktní. Je to základní stavební prvek jak pro kresbu, tak pro malbu, pro figuru i plochu, promítání i plastiku. Co je však důležité, je pozornost diváka, která je soustředěna na toto místo a dává mu význam skrze své vnímání, což nás posouvá do roviny hermeneutické identity díla.

³⁵ dle Kokolia 2006

5 Psychologické východisko

Psychologie nám nabízí poznat pozadí a zákonitosti procesů kterými se ve výzkumu zabýváme a zároveň poukazuje na incentive, které je ovlivňují. Z hlediska psychologie se v oblasti znázornění a rozpoznání pojmů setkáváme s procesy na základě kterých se tato činnost uskutečňuje. Tyto procesy jsou díky dynamice osobnosti v neustálém vývoji ale díky výzkumům můžeme například analyzovat krizi dětského výtvarného projevu skrze zákonitosti vývoje, kterými se zabíral například J. Piaget. Hlavními procesy, které jsou pro porozumění výtvarné komunikace důležité jsou paměť, vnímání, učení a myšlení. Vše se v projektu uplatňuje v procesu komunikace.

Můžeme uvažovat, zda neúspěšnost v dané komunikaci abstraktní malby pramení z (ne)znalosti kulturního habitu, či z neznalosti sama sebe, což by mělo vážný vliv na komunikaci z pohledu teorie kolektivního nevědomí, tak v oblasti emocí ve vztahu k teorii zrcadlících mozkových buněk. Zároveň můžeme na základě poznatků z psychologie ověřit i dobrou funkčnost zadání. Například výběr právě sedmi pojmů emocí je dobře opodstatnitelný teorií krátkodobé paměti – funkce, která má přímý vztah k vnímání. Jelikož rozsah tohoto fenoménu je průměrně 7 elementů (uvádí se +- 2 elementy), čehož zadání výzkumu ideálně využívá pro funkčnost celého úkolu ve vztahu k žákům.

5.1 Kolektivní nevědomí

Stanislav Grof navazující ve své práci na K. G. Junga se vyjadřuje o teorii kolektivního nevědomí. Například ve své práci „Kosmická hra“ (1990) s podtitulem „zkoumání hranic lidského vědomí“ či v díle „Za hranice mozku“ (1992). Jedná se o neuvědomovanou zkušenost předchozích generací, která výrazně ovlivňuje naše chování. Tato nevědomá složka je sice v současném světě silně potlačována vědomím psychickým vývojem, ale zároveň je na tomto duševním základě stavěna. Kolektivní vědomí se díky promíšenosti lidstva projevuje tak silně a samozřejmě, že základní prvky lidské psychiky jakými jsou i emoce jsou vyjadřovány ve všech částech světa téměř identicky (vrozené je ovlivňováno prostředím). Tuto teorii můžeme opřít i o mnohem

empiričtější zkoumání ze světa laboratorních pokusů psychologie. Jde konkrétně o výzkum paměti³⁶, podle kterého se rozlišují dva druhy uchovávání informací. „Zapamatování čili ukládání (střádání informací do paměti prochází třemi fázemi: nejprve je to paměť krátkodobá (nejvýše 20 sekund) jakožto děj bioelektrického rázu; za pomoci záchytných asociací se informace dostane do fáze paměti střednědobé, v níž probíhají děje biochemické v jádrech nervových buněk. Za pomoci doprovodných asociací přejde informace v podobě řetězců RNA z jádra buňky do jejího těla a uloží se v buněčném plazmatu jako tzv. informační klubičko, pamětní stopa. To je pak už proces paměti dlouhodobé.“³⁷ Jelikož v genomu pohlavní buňky slouží pro přenos informací důležitých pro stavbu těla pouze 1-2 % celkových informací v buňce obsažených, předpokládá se, že ve zbytku jsou uloženy důležité informace tvořící právě nevědomý základ psychiky nazývaný fylogenetická paměť (reflexy, pudy, vrozené schopnosti, mezi které patří například i vyjadřování emocí), které se zároveň s každou generací lehce upravují. Proto by měli být výtvarné výrazy emocí rozpoznávány po celém světě přibližně stejně. Při dalším zamyšlení dojdeme k závěru, že v podstatě by měli být nejčitelnější výrazy nejmladších dětí, které nejsou zaneseny vlivem prostředí. Bohužel zde se vlivem zákonitostí vývoje psychiky nedostává zručnosti (–techné) ve vyjadřování a tudíž zde můžeme pozorovat vliv rozporu techné a arété na výtvarný výraz.

5.2 Komunikace

Komunikace je základní proces, v kterém se uskutečňují úkoly žáků zadané během výzkumu.

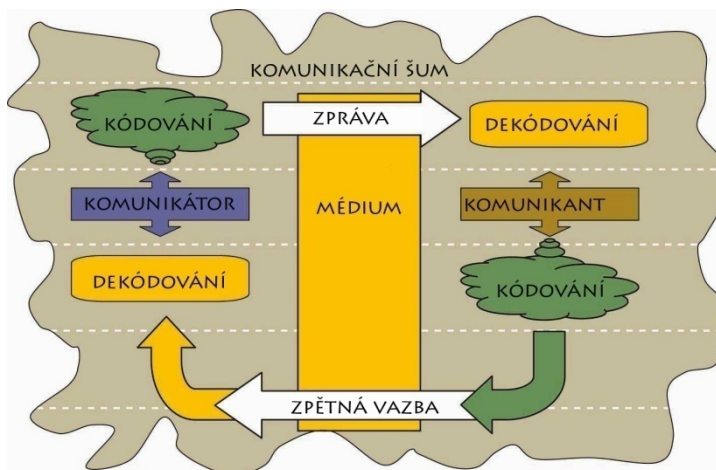
Základem komunikace je informace, která se stává středem zájmu a existuje potřeba tuto informaci předat. Vznikají tak dvě strany komunikačního procesu. Nositel informace nazývaný komunikant (kreslící – znázorňující) kóduje informaci do kódu (verbálního, obrazového, písemného,...), který pak příjemce informace zvaný recipient díky znalosti stejného klíče analyzuje a dochází k porozumění a tedy přijetí informace.

³⁶ in Sovák 1990, str. 39 -54

³⁷ Sovák 1990, str. 45-6

S absolutním kódováním se setkáváme především ve světě počítačového programování a digitalizace. Kde jsou pravidla komunikace jasně stanovena a jejich porušení vede k absolutnímu neúspěchu. Takovýto soubor pravidel se jmenuje kodek, čili Kódování a DEKódování. Například obraz poslaný elektronickou poštou existuje v nějakém kódu, pro jehož čtení je v počítači obsažen software, který obsahuje klíč k převedení tohoto kódu na obrazovou informaci. Na straně příjemce jsou tato data přijata (kód nul a jedniček) a pokud je uživatel vybaven příslušným dekodérem obsahující algoritmus řešení (kodek). Tudiž jakákoliv informace může být zobrazena na jakémkoliv zařízení s příslušným softwarem. V porovnání s tím je lidská komunikace v mnoha oblastech řízena velice volnými pravidly, která dovolují širší interpretaci. Tento interpretační rozptyl je však vyvážen tolerancí chyb a velkou obsažností dat, kterou někdy nazýváme koncept.

Komunikace probíhá v komunikačním kanále, který je tvořen prostředím a situací, v kterých se uskutečňuje, komunikátorem, který vysílá určitou informaci, komunikantem, který se tuto informaci přijímá. Obsah sdělení se nazývá komuniké, které je ovlivňováno komunikačním šumem, který je více méně identický s vlastnostmi komunikačního kanálu. (pro názornost Obrázek 5 Schéma komunikace) Vše probíhá na základě kódu, který vychází ze zvoleného média a jeho specifické třídy (řeč - jazyk, psaná forma, mluvená forma; umění – abstraktní, konkrétní, obraz, socha, atd)



Obrázek 5 Schéma komunikace

5.2 Kognitivní psychologie

Díličí poznatky kognitivní psychologie nám pomáhají při zkoumání jevů doprovázejících žákovskou tvorbu. Zároveň komparací s těmito poznatky můžeme získané produkty žákovské činnosti a analyzovat a interpretovat, čímž můžeme hledat cestu k řešení vytyčených problémů (např. krize DVP) Z tohoto důvodu je ve stručnosti představuji ve své práci.

Pozornost je zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na určitý objekt nebo děj. Pozornost představuje předpoklad pro smyslový vjem, který vstupuje do vědomí. Dělí se na bezděčnou a záměrnou. Pozornost má několik vlastností, mezi které patří rozsah pojmutých elementů (informací), k čemuž se váže i intenzita soustředění, která stoupá s klesajícím počtem zaměřených prvků. Oscilace, neboli přesouvání pozornosti probíhá na základě její stálosti. Ta je ovlivněna únavou, jednotvárností či novostí a výrazností. S pozorností je úzce spjatá percepce, která zachycuje v daný okamžik to co působí na smysly. Zakládá se na receptorech, které vytvářejí základní počitky, ale díky napojení na smyslová centra v mozku zpracovávající tyto informace vznikají vjemy. Vnímání je tak subjektivním odrazem skutečnosti, jelikož jak pozornost, tak vnímané informace jsou ovlivňovány zaměřeností organismu, individualitou osobnosti, zkušenostmi, atd. Vnímání je hlavním předmětem zkoumání gestaltismu, který definoval několik zákonů vnímání, přičemž mezi nejdůležitější patří zákon pregnančnosti, podle kterého směřuje gestalt (tvar) vždy k co nejjednoduššímu uspořádání prvků do jednoznačně definovaného celku.

O myšlení se říká, že je nejsložitějším a nejdůležitějším psychickým procesem. Jeho hlavním účelem je proces zpracování a využívání informací. Jedna z jeho hlavních funkcí je hojně využívána žáky v mém výzkum. Jedná se o řešení problémů, které zahrnuje formování pojmů, rozpoznávání a nacházení vztahů, usuzování a vytváření něčeho nového. Poznatek, který je výsledkem myšlení však nemusí být správný, či odpovídající dané situaci.

Základními druhy myšlení se vyvíjejí během života jedince a odráží schopnost pracovat s psychickými obsahy. Základní rozdělení popisuje manipulaci s vjemy jako myšlení konkrétní jež někteří autoři doplňují o myšlení názorné vyjadřující myšlenkové operace s názornými (nejčastěji vizuálními) představami. Výše je postavené myšlení abstraktní, kde probíhají operace se znaky a pojmy, propojenými s výroky a tvrzeními vyjadřující vztahy. K myšlení jsou využívány základní operce analýza a syntéza, z kterých vychází indukce, abdukce, dedukce, geberalizace, logické myšlení, heuristika apod.

Mezi hlavní problémy při řešení problému nacházíme mentální nastavení, zablokování a fixaci. *„Mentální nastavení je rámec myslí, který zahrnuje existující způsob reprezentace problému, souvislost, nebo postup řešení.“*³⁸ S tímto nastavením přístupu souvisí problém opuštění tohoto algoritmu a nalezení, nebo využití nového, tato neschopnost se nazývá zablokování. Při větší intenzitě tohoto nastavení dochází k fixaci a naprosté neschopnosti jej opustit, což je pozorovatelné v kapitole 9.1 Výtvarná hra.

5.2.1 Zrcadlíci buňky

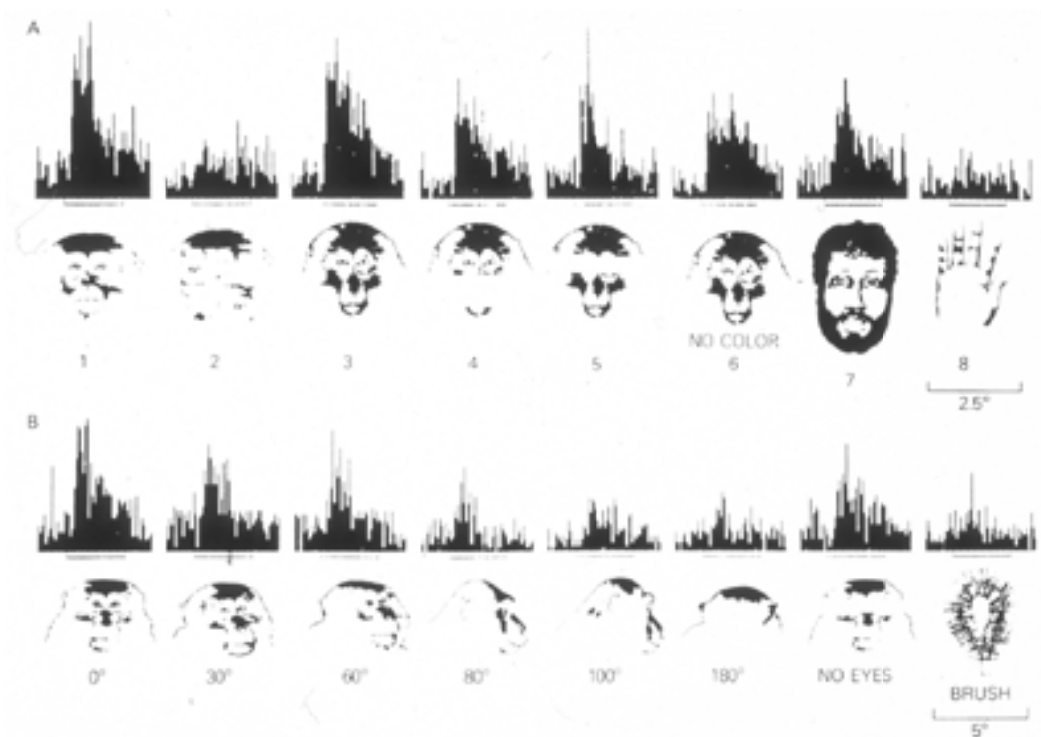
Výraz emocí má tedy jakýsi vrozený historicko-kulturní základ, avšak dalším důležitým prvkem pro čtení emocí a zároveň jejich učení je schopnost empatie, která je funkčně (neurologicky) stavěna na zrcadlových neuronech, u kterých v roce 2010 prokázal Itzhak Fried se svým týmem na University of California jejich fungování ve dvou separátních systémech (pozorování i vykonávání akce). Díky těmto buňkám dokážeme reflektovat a opakovat dění vnějšího světa (své a především okolí) a to především pozorovat a „přečíst“ pocity jiných lidí, případně je zopakovat, díky čemuž jsme schopni empatie. S tím souvisí i psychosomatické propojení emocí, které umožňuje empatické vcítění skrze zopakování výrazu a postoje druhého člověka, čímž si navodíme jeho pocity.

Postupně se dostáváme k jednomu významu výzkumu, rozumět vizuální kultuře kolem nás a dokázat s ní komunikovat – schopnost vizuální výmluvnosti, percepční senzitivity

³⁸ • STERNBRG, R., J., Kognitivní psychologie, Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4

s přesahem do kulturního habitu jsou části vizuální gramotnosti, které jsou zasaženy oblastí tohoto (a předcházejícího) výzkumu.

Vrozená schopnost rozpoznávání tváří je umocňována specifickou částí orientačně pátracího reflexu. Preferovaným subjektem je neustále vyhledávaná lidská tvář, jež nám přináší nejdůležitější informace potřebné k našemu sociálnímu životu, díky své významové obsažnosti. Rozpoznání obličeje probíhá spíše jako proces proniknutí do konfigurace tváře než postupná detekce jednotlivých znaků³⁹. Činnost mozku při vyhledávání a reakce na rozpoznání je jasně viditelná v následujícím obrázku.



Obrázek 6 reakce mozku při rozpoznávání obličeje (Psychologický ústav AVČR)

Popis reakcí při výzkumu rozpoznávání lidské tváře

Opičí tvář: silná reakce. Vybílení očí a úst: slabší reakce. Náhodné namíchání znaků: minimální reakce. Změna úhlu obličeje: oslabování vznětu směrem k profilu. Lidská tvář: silná reakce.⁴⁰

³⁹ Psychologický ústav AVČR

⁴⁰ Psychologický ústav AVČR

Dítě je schopno díky vrozené antecepci vyhledat v množství vizuálních podnětů tvar obličeje a po této selekci prostředí je vyhodnocuje a dle vrozených vzorců přiřazuje význam, který spojuje se svým chováním. Emoce jsou totiž napojeny na zkušenosti díky amygdale – párovému orgánu spánkového laloku mozku. *Amygdala hraje hlavní roli ve formování a uchování paměťových stop spojených s emočními prožitky s emocionálním zabarvením. Významně ovlivňuje chování při strachu, radosti.*⁴¹ Zde se mimo jiné vytváří základ principu tvorby žáků, jež jsou cílovou skupinou našeho výzkumu. Jejich způsob kódování významu se proměňuje v reflexivní způsob vyjádření pojmu, při kterém žák spojuje svůj vlastní prožitek a zkušenost s daným pojmem a prostřednictvím dané situace, jevu je vyjadřuje. Zatímco dříve (již kolem 3. roku prostřednictvím hlavonožců, u kterých v poslední fázi vývoje tohoto zobrazení vyvíjí dítě snahu o zachycení emočního stavu pomocí obličeje, zároveň klade pomocí disproporce důraz na významné části, díky čemuž umocňuje a zjasňuje význam – lze porovnat s hierarchickou perspektivou) odkazuje dítě právě na znakovost obličeje – zvláště v případě smutku a radosti. Ve všeobecném významu se dají použít samostatně, avšak pro specifické určení konkrétního aktuálního pocitu (pojmu pocitu) je potřeba kontextu, který je zpravidla tvořen textem, či dalším obrazem. Zde se dostávám k problematice P. Ricoerova principu polarity znaku a symbolu.⁴²

Při propojení předchozích informací s tématem mimeze se dostáváme k problematice **konkrétního a abstraktního**.

Tyto dva pojmy jsou vnímány velice různorodě v mnoha oblastech lidské činnosti.

V jazykové rovině vnímáme rozdíl mezi slovy konkrétními, které jsou hmatatelné a abstraktními, kterých se dotknout nemůžeme.

V umělecké rovině se hovoří o konkrétním a abstraktním umění, které se v naší (západní) kultuře vymezilo v 19. století. V podstatě s tím začal již Cezanne svou myšlenkou, že malířství se nemůže omezovat na pouhé napodobování světa

⁴¹ Trojan, S. 2003

⁴² Slavík 2005

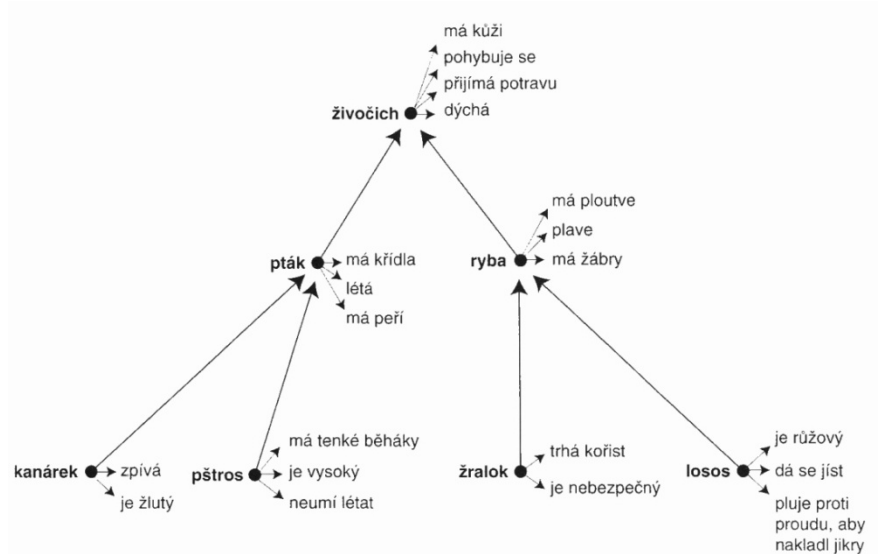
5.3 Používání pojmů

Používání pojmů je specifická forma myšlení, která se vyvíjí na základě zrání mozku a vnímání a uchovávání informací. Pojem zastupuje objekt na vyšší úrovni, než je tento objekt vnímán. U batolete je však myšlení ještě předpojmové, což znamená, že dítě chápe pojmy velice konkrétně (máma je pro něj pouze jedna – ta moje, jiná ne). Každý pojem má svého úzce konkrétního representanta vycházejícího z reálné zkušenosti. Tento stav se mění kolem čtvrtého roku v předškolním a školním věku (cca do 10 let), kdy dochází k obecnějšímu chápání pojmů a daný pojem distributivně denotuje celou skupinu vlastností, jež přísluší danému pojmu. Tyto pojmy jsou tedy založeny na procesu abstrakce, při kterém byly srovnávány zkušenosti zařazené pod stejné pojmy, z kterých se abstrahovali důležité znaky, vlastnosti a vztahy. Mohli bychom tuto fázi považovat již za využívající abstraktní myšlení, avšak soudy (analýza vztahů objektů) a úsudky (analýza vztahů mezi soudy) se zakládají pouze na předmětné (konkrétní) zkušenosti, která je získána přímým pozorováním věmů bez nutnosti použít řeč (nebo jiný znakový systém). Až kolem deseti let nastupuje abstraktní myšlení, které využívá právě řeč (tedy pojmů) za pomoci myšlenkových operací, které jsou známé jako analýza, syntéza, zobecňování, třídění, konkretizace, abstrakce, dedukce a indukce. Rozpoznávání pojmů a jejich opětovné vybavování, na základě kterého dochází k reprodukci (kreativnímu produktivnímu ztvárnění verbálního pojmu) se uskutečňuje především na základě paměti – procedurální a deklarativní.⁴³

Pojmy, jakožto jednotky symbolického poznání, jsou včleňovány do kategorií (pojem organizující jiné pojmy) a schémat (mentální rámec obsahující smysluplně uspořádané vzájemné vztahy mezi velkým množstvím pojmů). V této oblasti byly od roku 1969

⁴³SOVÁK, M. Učení nemusí být mučení, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.

uveřejněny sémantické sítě skládající se z uzlů reprezentujících pojmy a ukazující



Allen Collins a Ross Quillian vytvořili model reprezentace sémantické informace jako hierarchické sítě zdůrazňující kognitivní úspornost. Jejich model se zpočátku zdál slibný, později se zjistilo, že neplatí, byl však důležitou inspirací následujících modelů, které zjištěné informace o fungování paměti vysvětlují lépe.

vztahy mezi nimi.

Obrázek 7 sémantická síť (Sternberg, R., 2009, str.293)

Ve vztahu ke kategoriím se ve výzkumu B. Maltové a E. Smitha ukázalo, že existuje rozdílná míra typičnosti, již lidé přiřazují pojmům zařazených do určité kategorie.⁴⁴ V tomto světle předpokládám, že existuje takováto typičnost i při tvorbě jednotlivých pojmů a tudíž i následné identifikaci tohoto obrazu. Při psychologickém rozboru emocí zjišťujeme, že neexistují jasné hranice mezi jednotlivými emocemi, naopak se více či méně prolínají. Je tudíž jasné, že musí docházet k určitému rozptylu při identifikaci hledaného pojmu. Mohlo by se zdát, že omezené množství výběrů by mělo tento rozptyl zmenšovat, ale zadáním pojmů, které člověk hledá v ukazovaných obrazech, začne recipient porovnávat výraz objektu se svým prekonceptem daného pojmu a dochází tak k předjímání (antecepci) a efektu slovní nálepky (ztížená schopnost alternativního pohledu přiřazením pojmenování)

























⁴⁴ Sternberg 2009, str. 289

Oba tyto principy jsou vidět na obrázcích z Glucksbergova pokusu z roku 1968 a výzkumu Carmichaela, Waltra a Hogana z roku 1932.

| reprodukováný obrázek | slovní označení | původní označení | seznam slovních označení | reprodukováný obrázek |
|---|-----------------|---|--------------------------|---|
|  | láhev |  | třímen |  |
|  | srpek měsíce |  | písmeno C |  |
|  | brýle |  | činka |  |

Jsou-li původní obrázky (v prostředním sloupci) nakresleny podle paměti, podobají se nové obrázky spíše slovním označením obrázků (Glucksberg, 1988)

Obrázek 8 slovního označení na paměť (Glucksberg in Sternberg, J. 2009, str. 255)

| reprodukováný obrázek | slovní označení | obrázky užité jako podnět | slovní označení | reprodukováný obrázek |
|---|------------------|---|-------------------------|---|
|  | záclony v okně |  | kosočtverec v obdélníku |  |
|  | sedm |  | čtyři |  |
|  | kormidlo |  | slunce |  |
|  | přesýpací hodiny |  | stůl |  |
|  | fazole |  | kanoe |  |
|  | borovice |  | zahradnická lopatka |  |
|  | puška |  | koště |  |
|  | dvě |  | osmička |  |

Sémantická označení jasně ovlivňují mentální obrazy, což ukazují odlišné kresby založené na představách předmětů, jimž byla udělena odlišná sémantická (slovní) označení. (Carmichael, Hogan, Walter, 1932)

Obrázek 9 Vliv označení na mentální reprezentaci (Sternberg, J. 2009, str. 254)

5.4 Kódování

Jako příklad k porovnání předkládám hrubou analogii, kde arabské a římské číslice představují figurativní a abstraktní zobrazení.

$$\begin{array}{r} \text{CMLIX} \quad 959 \\ \times \text{LVIII} \quad \times 58 \\ \hline \end{array}$$

Obrázek 10 vliv používání znakového systému na řešení problému (Sternerg 2009, str. 287)

Sami si můžeme vyzkoušet, že přemýšlení v kódu, na který nejsme zvyklí (není na něj kladen důraz při učení), je obtížnější jak vidět význam, tak přemýšlet nad výsledkem. Tento princip je jasně zřetelný i v průběhu výzkumu a zvláště v porovnání s výzkumem původním. Vyjadřování konkrétní kresbou se dá přirovnat k arabským číslicím. Její frekventovanost, tradice v užívání zaběhlého a neustálý důraz společnosti na vyjadřování v reflektivním zobrazovacím systému v propojení se systémem znakovým, vytváří pro žáky prostředí, v kterém je jasná a úspěšná komunikace jednoduchá, rychlá a postupně se stává automatizovanou. Tím pádem se dostává z úrovně vyjadřování individuality do roviny stereotypních uznávaných symbolů, nebo nápodoby vzorů, kterými se stávají pro děti kreslené seriály, hry či jiné výsledky komerčního působení. Toto líbivé zobrazení dotažené k dokonalému tvaru je zároveň jednoduché pro nápodobu, jelikož je určeno k snadné masové produkci. Děti jej mohou tedy snadno napodobovat jak díky pozorování již utvořené formy, do které se snaží dostat svůj výraz, ale mohou i využít i tutoriálů, které vedou dítě od spontaneity k direktivnímu preciznímu zobrazení právě pouze v rovině techné s opomenutím, nebo spíše s potlačením jakékoliv kreativity, tedy roviny arété.⁴⁵

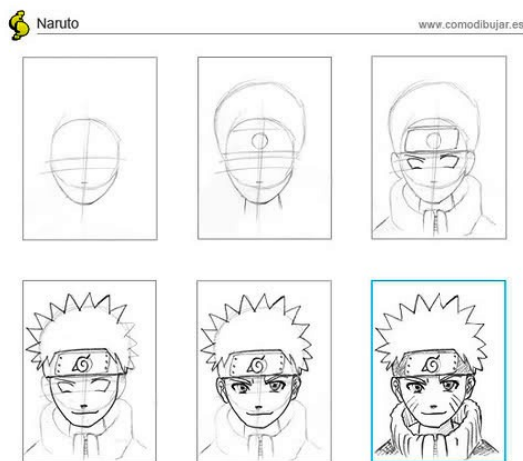
Tento vliv není nic nového. Například před nástupem současných vzorů by bylo ojedinělé děvče, které by při vstupu do školy nakreslilo princeznu jinak, než postupem: hlava jako U, na které jsou napojené vlasy, trojúhelníkové šaty a špičaté střevíčky trčící do stran. Tento proces se objevuje ještě dříve (nakreslí sluníčko, mráček, domeček) a co hůře, zůstává mnohdy až do dospělého věku (nakreslete člověka). Zdá se tak, jakoby

⁴⁵ viz. <http://www.drawingnow.com/how-to-draw-naruto.html>

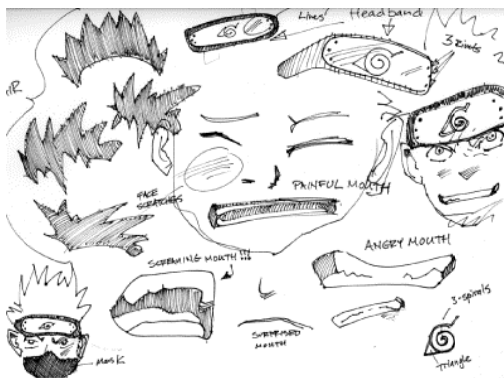
ztrácela kresba ve vývoji žáka-umělce schopnost rozvíjet kreativitu, která je potlačena tlakem kultury vybízením k napodobování vzorů.



Obrázek 11 Dětská kresba princezny (Elisabeth, 6let)



Obrázek 12 Tutoriál „Naruto“ (www.comodibujar.es)



Obrázek 13 vzory pro vyjádření emocí Naruta (www.comodibujar.es)

Naruto, postava z populární mangy (japonské obdoba komiksu) a anime (animovaný film vycházející ze stylu manga), je nabízen pro další reprodukování na základě tutoriálu (návod k použití prezentovaný „krok za krokem“) a je nabízena škála

připravených možností úprav při zachování identity. Pomocí této postavy ztvárnil Vojta (10let) radost.



Obrázek 14 Radost – Naruto (Vojta, 10 let)

V důsledku způsobu využití této části (populární) vizuální kultury se stává výraz kopírující a na základě toho se vyjadřující pouhým znakem. A jako takový ztrácí svou uměleckou hodnotu.

„Umělecké dílo, je-li chápáno jen jako znak, je ochuzováno o své přímé včlenění do skutečnosti. Není jen znakem, ale je i věcí bezprostředně působící na duševní život člověka, vyvolávající přímé a živelné zaujetí a pronikající svým působením až do nejspodnějších vrstev vnímatelovy osobnosti. Právě jakožto věc je dílo schopno působit na to, co je v člověku obecně lidského, kdežto ve svém aspektu znakovém apeluje dílo vždy konec konců na to, co je v člověku sociálně a dobově podmíněno.“⁴⁶

⁴⁶ Mukařovský 1966, původně 1943, in SLAVÍK, J., 2006

6 Vztah k výtvarnému umění

Abychom dokázali vnímat význam výzkumu v jeho plné síle, je důležité vztáhnout jej k současné situaci ve světě umění. Obor výtvarné výchovy, který je s výzkumem nejvíce spjatý, je Hermeneutika. Ta využívá principy odhalované tímto výzkumem, ale zároveň na jejích principech se výzkum realizuje. Kruh je uzavřen.

6.1 Současný stav světa umění

Ve vztahu k současné situaci výtvarného umění se dnes často hovoří o stavu krize, která vyplývá z toho, že není jasné, jaká díla a jakým způsobem mohou vyjádřit onu radikální proměnu situace.⁴⁷

Nové výtvořiny nabývají spíše povahy kombinatoriky již používaných stále opakovaných znaků, což je situace podobná užívání písemných znaků při sestavování textů. Pocit z umění, coby objevitele nových principů světa, kterým bylo doposud, vyprchává a vede až ke skepsi nad smyslem jeho dosavadního pokračování.⁴⁸

I v jasném a exaktně formulovaném znakovém jazyku matematiky nemůže existovat smysl (výsledek) bez třetí strany, které je prostředníkem mezi zadáním a výsledkem. Člověk může být nahrazen počítačem, který je abstraktem jeho mysli a řídí se zadanými pravidly komunikace a řešení. Mohli bychom nahradit člověka počítačem i v rovině rozpoznávání pojmů v dané skupině obrazů například vytvořením určitého zásobníku obrazů vyjadřujících danou emoci, čímž by byl vytvořen koncept, ke kterému by byly vztahovány ostatní prekoncepty. Tato jednoduchá avšak přiléhavá analogie k lidskému rozpoznávání postrádá však jednu rovinu. Hodnocení kvality díla není možné hledat na základě nějakého programu. Je tedy možné, že hlavním úkolem výtvarného umění je nést kulturní kvalitu, předávat ji, hodnotit a zároveň ji takto posouvat přijímáním nových možností. V oblasti počítačové technologie však nacházíme program se jménem „Painting Fool“⁴⁹ kterému jeho autor Simon Colton z Imperial College London naprogramoval kreativitu tak, že podle jeho slov dokáže vycítit a rozeznat lidské emoce a sám je ztvárňovat v nových obrazech. Stačí mu zadat téma a program vytvoří novou

⁴⁷ Kulka, T.: Umění a kýč. Praha 1994. s. 20 či Brož, J. 1997: Ateliér, roč. 10, č. 14, s. 8

⁴⁸ Vančát 2000, str. 20

⁴⁹ <http://www.thepaintingfool.com/index.html>

realitu, která vypadá „jako“ něco, ale nezakládá se na již existujících obrazech. Program dokáže dokonce komentovat, proč něco udělal a odůvodnit výběr jednotlivých prvků.⁵⁰

Krise současného umění (Vančát, J., Kapitola 2: Současná situace výtvarného umění, str. 20) je pouhým neuvědoměním důležitosti umění, bez kterého by došlo k zhroucení hodnot a absolutní ztrátě úrovně vizuální interakce. Umění se již neposouvá v revolučních krocích. K takovýmto revolucím dochází každý den několikrát, a díky principům postprodukce⁵¹ a otevřenosti a globalizace komunikace a vizuální kultury dochází k neustálému posunu výtvarného umění.

6.2 Hermeneutika

V oblasti filozofie, psychologie a gnozeologie je abstrakce pojata jako myšlenkový proces (nebo jeho výsledek), v kterém dochází k zobecňování na základě analýzy a pozorování znaků, vztahů a vlastností objektu a vyvození nových vlastností, znaků a vztahů, výslednicí čehož jsou pojmy. Pojmy se stávají předmětem soudů a úsudků, na základě kterých se tyto pojmy znovu přetvářejí a doplňují. Tento princip je základem pro **hermeneutiku**, kdy se v hermeneutickém kruhu tento proces opakuje v rovině vyšších kognitivních funkcí.

S tímto souvisí Gadamerův pojem hermeneutická identita, jež *znamená jednotu, svébytnost a specifickou určenost uměleckého díla jako něčeho, co má být předmětem spoluúčasti, zájmu, přemýšlení, interpretování a hodnocení. Dílo prokazuje hermeneutickou identitu, jestliže vyzývá své vnímatele k tomu, aby je učinili ústředním bodem svého diskursu, místem, k němuž je možné se navracet, vykládat je a posuzovat. To znamená, jestliže je podněcuje, aby se snažili mu rozumět, aby je hodnotili a zamýšleli se nad ním.*⁵²

Deleuze spatřuje cestu ke krajnímu vyhocení tvůrčí obraznosti vzhledem k pozorovateli jejího díla. Divák je do ní zahrnut, musí do ní sám vstoupit svou

⁵⁰ <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10095523948-prizma/212411058100026/video/>

⁵¹ Bouriaud, N. 2004

⁵² In Slavík http://casopis.eduart.cz/articles_print.asp?idk=84&ida=63

interpretací, a tak se stát nutnou součástí mentálního obrazu takto stvořeného: teprve poté se dílo stává dílem.⁵³

Důležitou součástí hermeneutické identity díla i hermeneutického kruhu je právě divákova dovednost rozpoznávat zobrazené a stejně tak autorova dovednost zaznamenat a vyjádřit myšlenku, což je ovlivněno jak jeho zvládnutím techniky a principu zobrazení (zde konkrétní - realistické nebo abstraktní), ale zároveň to je porozumění socio-kulturnímu kontextu s kterým zachází. Tento princip je součástí tohoto výzkumu a je zde jasně zřetelný v rozdílnosti úspěšnosti rozpoznání, a zároveň je zahrnut v původním výzkumu při hodnocení kvality prací.

6.3 Dětská kresba

Dlouhodobý zájem o dětskou kresbu je značný i dnes, mnoho let po prvních obrazech ve stylu Art Brut. Existují mnohé umělecké projekty, které se jí inspiřují, parafrázují ji, nebo na ni nějakým způsobem reagují.

U některých obrázků z výzkumu (např. M12) vidíme, že žák má velice rozvinutou arété, avšak jeho schopnost vyjádření není na takové úrovni, aby dokázal posunout dílo na vyšší úroveň. Můžeme se ptát, jak by mohla taková kresba vypadat, kdyby žákova schopnost vyjadřování byla na vysoké úrovni. Jako demonstraci tohoto příkladu uvádím projekt „The Monster Engine“ od umělce Dave Devriese. Tento autor sbírá od dětí ve věku kolem 5 let kresby, které se mu zalíbí svým nápadem a originálním vyjádřením světa (občas zadá dětem konkrétní téma, na které tvoří, což jsou většinou superhrdinové, nebo různá monstra). Tyto dětské kresby zpracovává na základě myšlenky: Jak by vypadaly dětské kresby, kdyby byly namalovány realisticky. (What would a child's drawing look like if it were painted realistically?) Malbu zpracovává kombinovanou technikou na plátno a hotová díla vystavuje vedle původních kreseb.

⁵³ Deluze 2000 in Slavík 2003



Obrázek 15 Monsters7, (Dave Devries, www.themonsterengine.com)

Zajímavý je také projekt korejského umělce Yeondoo Jung, který převádí dětské kresby do reality zachycené na fotografii. Ukazuje tak realitu z pohledu dětské mysli. Snaží se zachytit svět tak, aby vypadal stejně jako na dětské kresbě.



Obrázek 16 Kouzelník, který proměnil velrybu v květinu (Yeondoo Jung, 고래가 꽃으로 변해요, The Magician Turned the Whale into a Flower, 2004, <http://www.yeondoojung.com>)

7 Teoretický rozbor vybraných pojmů

Následující rozbor jednotlivých pojmů umožňuje vnímat výzkum a jeho předmět v širších teoretických souvislostech. Tím je nepřímo poukázáno na možnosti výkladu získaných informací a zároveň je tyto poznatky možné v této oblasti aplikovat.

Problematiku zobrazování zkoumali v rovině teorie i praxe výtvarného umění již v počátcích dvacátého století R. Magrite (viz. „Toto není dýmka“) a Duchamp, který říká, že divák nemá ani možnost, aby jeho interpretace byla totožná s interpretací umělce. Umělec nemá z podstaty žádnou možnost označit obsah svého vědomí ani lépe, ani hlouběji, než jeho divák. Pouze ví, jak manipulovat strukturou znaku, aby vědomí mělo příležitost vyhledávat nečekané obsahy.

7.1 Expresivita

Základem expresivity je exprese (výraz) a kní doplňková a podmiňující imprese (dojem).

Tyto dva pojmy a na ně navazující teoretické oblasti blíže rozebírají Dyrťová, Lukavský a Slavík v příspěvku „Vidět, tvořit a vědět, aneb, Jak se dělá význam ve výtvarné výchově, o komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu, který je součástí práce na výzkumném záměru Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání (MSM 0021620862).

Expresie je první krok k snížení estetické distance diváka, jelikož svou exemplifikací vtáhne diváka a donutí jej k impresi, na kterou navazuje prožitek z díla, který nám zpětně pomáhá expresi pochopit. To že dokážou umělecká díla vzbuzovat emoce (Dyrťová, Slavík, Lukavský 2009, str. 9) je jedním ze základních důkazů jejich schopnosti komunikovat, čehož principiálně využívá tento i vzorový výzkum. Zároveň je imprese záležitostí jedinečného asociačního řetězce diváka, je imprese „*vysvětlením faktu rozdílných interpretací a postojů diváků vůči jednomu a témuž výtvarnému dílu*“.⁵⁴

⁵⁴ Dyrťová, Lukavský, Slavík 2009, str. 7

„Ve výrazu se tedy setkává obraz-akce a obraz-vjem. Svorníkem jejich spojení je ovšem obraz-afekce: afekce ustavuje vztah mezi pohybem přijatým (obraz-vjem) a pohybem vykonaným (obraz-akce); „avšak přesněji řečeno, pohyb přestává být v afekci přenosem a stává se pohybem výrazu, to znamená kvality, prostou tendencí podněcující [dříve] nehybný prvek.“ Souhrnně vzato, výraz je něčím, co se děje v mezeře či v intervalu mezi vnější aktivitou a percepcí. Nebo ještě jinak, výraz pro člověka vyvstává na stále unikavé linii horizontu rozhraničujícího bezděčné aktivní bytí, intuici a reflektující vědomí. Výraz se v tomto uchopení jeví jako složitá kvalita, v níž se soustřeďují nejzávažnější stránky lidského životního pohybu: tvorba, vnímání, myšlení a citové prožívání.“⁵⁵

Na tuto myšlenku je jasně odkazováno i dokazováno v předchozím výzkumu. V rozhovoru s tvůrcem obrazu (příloha) je jasně čitelné odkazování na konkrétní jevy vztahující se k danému pocitu. Kombinací těchto jevů vzniká konkrétní výraz dané emoce. Odhalujeme zde opět hermeneutický kruh, který se tentokrát zjevuje v rovině pohřeb (hlína, pláč) – smutek – exprese (hnědá, modrá). Čímž bychom mohli zpochybňovat samou podstatu vnímání abstraktního zobrazování jako nekonkrétního, neobjektového, nefigurativního zobrazení. Ve vztahu k záměru výzkumu se tážu, zda je mezi figurativním a abstraktním zobrazením vůbec nějaký jiný rozdíl, než je preference jednoho modelu zobrazování, tudíž i jeho úspěšnější komunikativnosti.⁵⁶

7.1.1 Kontext a ko-text

Tyto pojmy, jež pojmenoval U. Eco, rozvíjejí Dyrťová, Slavík a Lukavský v návaznosti na N. Goodmana⁵⁷ a torii gestalt psychologie a její reverzibilní figury. Jedná se o problematiku proměny divákova vidění směřujícího k vědění,⁵⁸ kde se proměnou určení okolnosti (ko-textu) dochází k proměně kontextu a tím pádem i možnosti odlišného porozumění. Tyto časté proměny ko-textu můžeme dobře sledovat u fantazií nadaných lidí, kteří dokážou proměňovat svět kolem sebe proměnou svého vnímání-

⁵⁵ Ruyer 1994, s. 204, 205 in Slavík, J.

⁵⁶ viz. Vančát, J. str. 21

⁵⁷ Goodman, J., Jazyk umění, 2007

⁵⁸ Dyrťová, slavík, Lukavský 2009, str. 4

změnou ko-textu a následně kontextu (viz fáze výtvarná hra, Obrázek 19 M8 - běhat). Tímto efektem se zaobírá i J. Slavík ve své teorii PROPŮ a fikčních světů.⁵⁹

7.4 Znak

Znak je základním způsobem vyjadřování, prostřednictvím kterého se děje můj výzkum. Je potřeba hlubšího rozboru pro odstranění chápání znaku jako nálepky spojující označující a označované.⁶⁰

Oporu k důležitosti zkoumání tohoto fenoménu nacházím u J. Slavíka:

„Žádné umění a v širším ohledu ani žádná duchovní kultura nemůže existovat bez nějakého způsobu odkazovací reference, tj. přiřazování „čehosi“, co právě vnímám, k „něčemu jinému“, co se k danému jevu tak či onak vztahuje prostřednictvím mé vlastní myslí.“⁶¹

Sémiotika Znak je něco, co něco jiného zastupuje, není přirozenou vlastností dané věci, nýbrž jeho representantem.

Ferdinand de Saussure- Znak je složen z označujícího a označovaného. Ty nemohou být pojaty jako oddělené veličiny. Vztah mezi znakem a jeho denotací je arbitrární (znak nemůže být libovolný, musí být zakotven v konvenci, aby mu bylo rozumět)

Charles Sanders Peirce- Znakem je cokoliv, co vztahuje něco jiného (jeho interpretana) k nějakému objektu, k němuž se samo vztahuje (svému objektu) tímž způsobem, přičemž interpretana se stává postupně znakem, a tak se opakuje ad infinitum. Popisuje je tak triadické znaky obsahující tři složky – objekt, representant a interpretant

objekt - cokoli, co může být myšleno; ať už je to jen představa věci, pokud je schopna být zakódována ve znaku;

representant - znak, který popisuje objekt

⁵⁹ Slavík, 2001, s. 130

⁶⁰ Dyrťová, Lukavský, Slavík 2009, str. 2

⁶¹ Slavík, 2004

interpretant - význam získaný dekodováním či interpretací znaku.

Tento význam může být:

bezprostřední - tj. znázorňující (denotativní) význam, vyjadřuje podobu znaku

dynamický - tj. význam přímo vytvářený znakem

finální - tj. význam, který by měl být vytvořen, pokud je znaku dobře porozuměno.

Jean Baudrillard a jeho čtyři dějinné vývojové fáze vztahů mezi realitou a jejím zobrazením:

obraz (znak) je odrazem základní reality

obraz (znak) maskuje a deformuje základní realitu

obraz (znak) vyjadřuje absenci základní reality

obraz (znak) se nevztahuje k žádné realitě, je jakoby čistým obrazem, který je generovaný kulturním anebo společenským kódem - SIMULAKRUM

Peirce a Slavík

Podle **Peirce** jsou znaky propojeny s faneronem, což je souhrn všeho co je obsaženo v mysli. Vzhledem k tomu se dostávají znaky do tří rovin: „firstness“, „secondness“ a „thirdness“

Tyto kategorie jsou pak definovány ve výkladu D. Slukové takto:

„"prvosti" (věci "tak jak jsou") explicitní, resp. explikované kvality, tj. univerzálie; a neexplikované znalosti (implicitní) - dojmy kvalit jako výsledky čítí

"druhosti" (bipolární vztahy) explicitní, resp. explikovaná fakta" - zážitky, zkušenosti, jako výsledky percepce (např. za jakých okolností jsme pociťovali bolest, mrazení, "nepříjemno" apod.)

"třetosti" (tripolární vztahy, zákonitosti). Ve faneronu se projeví jako explicitní, resp. explikované znalosti, tj. vědomosti, explicitní, resp. explikované zákony, a výsledky podvědomého kvaziracionálního zpracování zvané um (např. jak udržet balanc). Zatímco vědomosti jako explikované subsistují v rozvinutých znakových podobách (většinou složených ze symbolů a ikonů), implicitní (tacitní) znalosti pouze jako indexy, eventuálně na jejich základě utvořené ikony. Přechod v řadě index-ikon-symbol a zároveň v řadě "prvost"- "druhost" - "třetost" je také přechodem od implicitních znalostí v explicitní vědomosti."⁶²

Slavík Piercovo rozlišení vztahuje k afektivitě znaku:

prvost odpovídá afektu (pocitu), v němž panuje prvotní nerozlišenost „jednoho“

druhost odpovídá vazbě mezi akcí a reakcí, neboli působení „něčeho na něco“ bez účasti třetího

třetost je takový jev, v němž ke třetímu nutně patří druhé a první. Příkladem je znak jako produkt myšlení v souvislostech vzájemných poukazů.

Ustálený překlad Peirceových neologismů „firstness“, „secondness“, „thirdness“)⁶³

⁶² Slouková, D., Slovníček důležitých pojmů ke kurzu filosofie jazyka

⁶³ Slavík, J. 2003

7.5 Modely zobrazování dle J. Vančáta

Abstraktní formu zobrazování bychom mohli spíše vnímat v rovině pluralitního modelu zobrazování (figurativní vyjádření by příslušelo modelu lineárnímu), kdy abstrakce připadá modelu nelineárnímu.

Modely zobrazování

Lineární model podle Vančáta „*spočívá na mechanickém přenosu podoby vnímaného předmětu do podoby jeho vizuálního zobrazení, a to „podle linií tažených od předmětu do místa pozorování lidským okem.“*⁶⁴

Avšak Vančát zároveň upozorňuje na problematiku vnímání „iluze skutečnosti“ a skrze Flussera poukazuje na to, že každé zobrazení je již ve své podstatě ovlivněno programem, skrze který je objekt zaznamenáván. Fotoaparát je stvořen člověkem a zaznamenává vše za podmínek a v procesech, které jsou naprogramovány a tudíž přetvářejí „reálné“ v tomto způsobu nahlížení, stejný je tedy jakýkoliv další „program“ nahlížení. Ať se jedná o hierarchické zobrazení, perspektivu či Cezanneho přístup, na který navazují modernizmy, dochází k úpravě vnímání světa skrze naučené a zažité.

Triangulární (znakový): „*Triangulární model uvolňuje jednosměrnou pragmaticky vyvolanou determinaci od reality k zobrazení (a posléze k subjektu) k volnějším zkoumáním vztahu „realita - subjekt“. V rámci nelineárního chápání se lépe vyjevuje, že tento vztah existuje také z opačného směru s aktivním postojem člověka jako vztah „subjekt – realita“, stejně jako vztah „subjekt – znak.“*⁶⁵

„*Vztah mezi dílem a skutečností mimo ně je kauzální v tom smyslu, že je skutečností určován asi tak, jako odraz ve vodní hladině nebo v zrcadle. Proto lze dílo alespoň v některých jeho stránkách objektivně vyložit poukazem na shody mezi dílem a jemu odpovídající skutečností.“*⁶⁶

strukturální (pluralitní):

⁶⁴ Vančát 2000, str. 37, in Slavík 2003

⁶⁵ Vančát 2000, str. 45

⁶⁶ Vančát 2000 in Slavík 2003

„To, co ... bylo [dříve] přijímáno jako nadosobní sdělení, odhaluje v pluralitním dialogu mechanismus svého vzniku s aktivní možností každého jednotlivce brát v takovéto definici příštího konání podíl“. Toto pojetí Vančát charakterizuje jako strukturální (pluralitní) model, v němž tvorba vizuálního znaku hraje úlohu prostředku pro rozvoj vnímání dosud neuvědomělých si dokonce dosud neviděných kvalit reality.“⁶⁷

7.6 Ikon, index a symbol

ikon je znak, jenž má rys, který ho činí signifikantním i tehdy, když jeho objekt nemá žádnou existenci. Je druh znaku, kde vztah mezi znakem a zastupovanou skutečností je dán vnější podobností, objektivní shodou.

Index je znak neboli representace, vztahující se k svému objektu ani ne na základě nějaké podobnosti nebo analogie s ním, ani ne na základě asociace s obecnými rysy, které tento objekt náhodou má, jako proto, že je v dynamickém spojení s individuálním objektem na jedné straně a tak se smysly nebo paměťí osoby, které slouží jako znak na straně druhé. Základem indexu je tedy exemplifikace (exemplifikaci Goodman vysvětluje jako „... vlastnění vlastností plus reference.“⁶⁸)

Symbol je druh znaku, kde vztah mezi znakem a zastupovanou skutečností je dán arbitrárně (na základě rozhodnutí). Na základě konvenční dohody je vybrán objekt, který zastupuje nějaký význam. S tím také souvisí pojem vizuální metafora⁶⁹, jež vzbuzuje asociační řadu na základě symbolů vedoucí k interpretaci uměleckého díla.

7.7 Simulakrum

Wolfgang Welsch říká, že samotná realita se stává obrazem a je nahrazena simulakry (Baudrillard) - virtuálním prostředím. Vilém Flusser tvrdí, že se ocitáme v období posthistorie, které je obdobím simulaker, obdobím útržkovitých obrazů, znaků bez

⁶⁷ Vančát 2000, str. 51 a 83 in Slavík 2003

⁶⁸ GOODMAN, N. 2007. s. 47

⁶⁹ Dyrťová, Lukavský, Slavík 2009, str. 9

ukotvení v čase a prostoru. Podle Flusserovy teorie jde o ztrátu linearity, kde virtuální obrazy nahrazují klasický, běžný psaný text. Hovoří o stavu bezhraničnosti, bezrozměrnosti, prostřednictvím kterého dochází k ztrátě reality a tím pádem i k ztrátě naší historie. Znaková simulace se stává tak reálnou, že je schopná překryt realitu, což má za následek dezorientaci a ztrátu schopnosti rozlišovat fikci od skutečnosti.⁷⁰

7.8 Koncept a prekoncept

Ve (výtvarné) komunikaci se setkáváme se třemi pojmy, které blíže rozebírá Slavík a Škaloudová. Pojmy prekoncept, a koncept jsou v práci odkazovány, proto se je pokusím ukázat ve vztahu k mému výzkumu.

Prekoncept je souborem jedinečností, s nímž každý žák pojímá různé obsahy lidského bytí. Oproti tomu stojí koncept, který je nadřazen souhrnu shod ve vnímání společných prekonceptů. Je tedy jádrem, kolem kterého se dané prekoncepty sdružují. Koncept však není součtem všech vlastností daného objektu, které by se mohly objevit v prekonceptu. Je vnitřně uspořádán podle významnosti jednotlivých vlastností a podle stupně a kvality abstrakce jednotlivých znaků. Komunikační rozpor (neporozumění) mezi prekoncepty komunikujících stran a konceptu utvářeného socio-kulturním prostředím se nazývá sociokognitivním konfliktem.⁷¹

Pro ukázkou překrývání prekonceptů smutku jsem vytvořil obrázek 16, který vznikl překrytím dvanácti obrazů smutku (Obrázek 17 "prekoncepty" smutku), čímž utvořil „mikro-koncept“ v ohraničené situaci. Při pohledu na tento obrázek s vědomím, že „toto je smutek“ začínají divákovi na povrch vyplouvat znaky, které vyplývají z osobního prekonceptu a odpovídají tedy jeho pojetí smutku

⁷⁰ Flusser, V. (2001) Do univerza technických obrazů. Praha: OSVU, 2002, ISBN: 80-238-7569-8

⁷¹ Slavík, Škaloudová 2005-2006



Obrázek 17 "konceptuální" znázornění smutku



Obrázek 18 "prekoncepty" smutku

8 Výzkum

Vizuální forma komunikace se ve zadání výzkumu setkává s jiným znakovým kódováním, které je pro komunikaci pojato velice exaktně a ukázalo se v části o komunikaci. Proces komunikace na základě jazyka je složitý a musí se řídit přísnými pravidly pro úspěšný výsledek celého procesu. Jazyk je souhrnem symbolických pojmů, jež se stávají zástupci jiných znaků v nich obsažených.

V návaznosti na práci Slavíka a Lukavského by bylo možné zkoumat, zda je **realistická tvorba stejně komunikativní jako abstraktní**. Existuje možnost, že díky neověřování stabilní situace společenského dogma, zakládáním na předpokladech a stereotypnímu přístupu se uvažování o těchto dvou tvůrčích principech pohybuje v zajetém modelu vnímání: abstraktní=nečitelné, realistické=čitelné(transparentní). Ve vztahu k Flusserovo výkladu světa postprodukce⁷² by se dala považovat figurální tvorba za stejně abstraktní jako nefigurální. Je možné takto uvažovat vztahem k modernímu umění ve vztahu k vyčlenění abstrakce ze světa akademického umění. Nebo již kresba (a jakékoliv znázornění reality) takovou byla vždy, již od doby prvních jeskynních kreseb, kdy se kresby spíše než zobrazením viděného zajímali o zobrazení touženého, ve smyslu totemizmu?

Ztrácí divák schopnost vidět v realistické malbě i něco víc, jelikož předpokládá, že je zde obsaženo to, co vidí a nic více? V pracích žáků mohu nalézt ukázky, že již v elementární rovině tomu tak není. Pes není jen pes, ale také věrností, močál může být vyjádřen v rámci umělci satiry expresivně přes slovo močit jako záměna metafory za metonymii. V abstraktní tvorbě se děje to samé, když chlapec vyjadřuje pomocí hnědé smutek, jelikož se k této barvě váží vzpomínky na smrt babičky a zároveň se jakou u psa stává otiskem socio-kulturního prostředí, kde jsou barvy již tradičně provázány s určitými rituály, zvyky a i emocemi (pohřeb=černá, svatba = bílá)

⁷² Flusser, V. (2001) Do univerza technických obrazů. Praha: OSVU, 2002, ISBN: 80-238-7569-8

8.1 výzkumné otázky

Abych si ujasnil, jak má vypadat můj výzkum a jakou cestou se mám ubírat, bylo potřeba vytyčit si cílové výzkumné otázky, vůči kterým se vztahuje veškerá práce jak v oblasti teoretického zkoumání, tak ve výzkumné praxi.

Výsledky analýzy nefigurativního znázornění emocí poukazují na principy kódování myšlenek do vizuálního výrazu a zároveň nám ukazují rozdílnost vývoje hodnocení rozpoznávaného díla. Vliv emocionálně kognitivní distance na přístup k danému artefaktu způsobuje, že původní rovina hodnocení obrazů žáky se zakládá především na libosti či nelibosti pocitu z obrazu. Způsob hodnocení se proměňuje v erudovaném pohled učitelů zakládajícím se na analýze díla a vztáhnutí jeho působení k autorskému záměru (tématu, zadání, kritériím).⁷³

Práce navazuje sice na výzkum „Didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí“, ale zároveň zkoumá hranice, v kterých se toto zkoumání pohybuje. Základními otázkami se zde stává samotná podstata předmětů zkoumání (arété, techné, vizuální gramotnost), přičemž nejde o snahu rozpitvávat je do podrobností, ale analyzovat je a nalézt samotném jádro procesu vizuální komunikace s principy jeho úspěšné funkčnosti a podhalit možnosti pro praxi výtvarné teorie.

V práci jsem se zaměřil především na rozdílnost abstraktního a konkrétního znázornění neseného kresbou a malbou a na úspěšnost rozpoznávání pojmů v různých situačních vztazích. Tudíž jsem se dotknul možnosti hodnocení a tedy i růstu uměleckého výrazu pouze letmo. Tento bod (hodnocení) vnímám však jako nesmírně důležitý v praktickém využití tohoto zkoumání. Pouze samostatná tvorba bez zpětné kritiky by vedla k účelnosti a ztrátě uměleckého výrazu do roviny pouhých unifikovaných znaků. Je otázkou, zda by se dalo uvažovat o možném využití výsledků výzkumu pro aplikaci například v rovině určitého “testování”, kdy by se u žáka mohl pozorovat jak růst a vývoj vizuálních schopností (vnímání, rozpoznávání, ztvárňování), tak v rovině sociometrie. A to jak úroveň funkčnosti skupiny, tak i úroveň začlenění daného jedince v skupině a jeho znalost klimatu a mikro-kulturního prostředí jakožto tréninkového

⁷³ viz Slavík, Lukavský 2006, str. 6

prostoru pro celospolečenské včlenění umělce. Tento prostor umožňuje naučit žáky rozpoznávat a orientovat se ve vizuální kultuře. Na což se zaměřují i autoři původního výzkumu: *Zaměřujeme se na obecné analogie mezi sociálním fungováním výtvarného projevu ve „velké kultuře“ a v malém kulturním prostoru školní třídy.*⁷⁴

Jelikož se však výzkum pohybuje v prostoru přísně ohraničeném a striktně daném (7 pojmů, z kterých žáci vybírají při znázornění i v rozpoznávání), objevuje se zde značný prostor, který nabízí možnosti další interpretace a detailnější analýzu dané problematiky. Na tento fenomén jsem se reagoval výzkumnými otázkami (pro přehlednost řadím pod sebe):

- Jak budou žáci rozpoznávat obrazy, aniž by věděli, co mají hledat? Bude při absolutní volnosti výběru přiřazení pojmu z celého univerza šance, že odhalí konkrétní význam?
- Jak se rozpoznávání a kódování liší u jiných pojmů a kdy nastává moment rozpoznání?
- Jak a zda se liší schopnost ztvárňovat a rozpoznat zadaný pojem u mladších respondentů vůči starším, například kvůli vývoji myšlení a individualizaci pojmů nabalováním zkušenosti.
- Jakých principů kódování tedy využívají respondenti v různém věku v konkrétní kresbě a jak se to liší od utváření abstraktní malby se stejně cíleným významem?

Odpovědi na tyto otázky jsem hledal v několika fázích výzkumu, které se nejprve vzdálily od původního zadání, ale postupem vývoje zadávání prací se přibližovaly k původnímu zadání ve výzkumu Slavíka a Lukavského až téměř identicky. Důvodem je porovnávání rozdílů ve výzkumech (figurativní kresba proti nefigurativní malbě) a zároveň zasazení poznatků do celku výzkumného rámce započatého výzkumem Slavíka a Lukavského a rozvíjeného dalšími výzkumy.⁷⁵

⁷⁴ Slavík, Lukavský 2006

⁷⁵ např. Zuzanou Proksovou 2008 a Janou Tolarovou 2012

8.2 Průběh výzkumu

Jelikož navazuji na výzkum Slavík – Fulková – Lukavský, zabývající se studiem recepce a vytváření pojmů s různou mírou abstrakce v abstraktní malbě, snažil jsem se nalézt pojmy pro stejný záměr v kresbě. K účelu nalezení nejlepších pojmů jsem využil výtvarnou hru, při které žáci sami vytvářeli pojmy, které psali na lístečky. Žáci nejprve vytvořili náhodný soubor pojmů dle kritérií, kterými byla podstatná jména konkrétní a abstraktní (konkrétní (obecná)- označují názvy osob, zvířat a věcí - např. novinář, pes, země, řeka, město, auto. A abstraktní - vyjadřují názvy vlastností, dějů, činností a stav, např. čin, zvědavost, láska, krása, mytí)⁷⁶ a v analogii k tomu abstraktní a konkrétní slovesa. Po této fázi jsem přešel ze zcela obecného výběru na využití nejfrekventovanějších slov v českém jazyce, mezi které jsem zařadil pojmy sedmi emocí, které jsou hlavní oblastí zkoumání. Tato jazyková označení odkazují jak na hmotný reálný svět (konkrétní pojmy), tak na procesy v něm skryté a probíhající mezi jednotlivými objekty (abstraktní pojmy). Poté ve dvojicích řešili zadání tak, že se střídali v kresbě a hádání, přičemž byl zaznamenáván jak čas, tak úspěšnost řešení. Základním pravidlem bylo vyjadřování vybraných pojmů pouze pomocí kresby bez písma a barev (žádné zvuky či pantomima). Při řešení byly zaznamenány všechny neúspěšně vyřčené pokusy, jelikož recipient mohl říkat neomezené množství tipů během určeného času, v kterém jeho kolega zároveň kreslil. Čas byl omezen na jednu minutu na rozmyšlenou a na dvě minuty pro společné řešení. U nejmladších žáků se zaznamenávala pouze úspěšnost řešení a nikoli čas a průběh, jelikož většina ještě neuměla psát. Starší žáci však měli potřebné dovednost a tak vypisovali čas i všechny tipy.

Poté jsem si vymezil jednu třídu, v které byli žáci ve věku 10 let, a tudíž se další rok stanou referenční skupinou, na které bude prováděna hlavní část výzkumu. Nejprve jsem zadal úkol jedné žákyni ve věku 13 let, aby vytvořila soubor jeden a dvaceti obrazů vyjadřujících dvacet jedna pojmů (viz dále). Tyto obrazy byly očíslovány a předloženy před první skupinu žáků ve věku třináct až patnáct let. Ti přiřazovali čísla obrazů k pojmům vypsáním ve formuláři. Tato fáze dostala název „fáze A“.

⁷⁶ (http://cs.wikipedia.org/wiki/Podstatné_jméno)

Požádal jsem také žáky v ostatních třídách, aby vytvořili zásobník kreseb znázorňujících zadaných sedm pojmů označujících emoce. V následující fázi (nazývám ji „fáze B“) vytvořili samostatnou práci nejmladší žáci (5-6let) jednoduchý zásobník kreseb, ve kterém se snažili o co nejuvýstižnější kresebné vyjádření pojmu pomocí tužky. Obsahem se stalo 14 nejfrekventovanějších slov dle F. Čermáka a L. Kochánka a sedm pojmů emocí na které se zaměřuje náš výzkum. Následovalo rozšíření zásobníku těchto pojmů tentokrát i staršími žáky do věku 14 let, přičemž bylo získáno 126 obrazů, jež vytvářeli jiní lidé, než respondenti. Tyto obrazy byly očíslovány a byly rozloženy před respondenty ve věku 13-15 let, kteří měli během dvaceti minut přiřadit slovům ve formuláři číslo obrazu, o kterém si mysleli, že nejlépe vystihují daný pojem. Věk řešitelů se tentokrát pohyboval od deseti do patnácti let (z jiných skupin, než z cílové skupiny), přičemž žáci opět zapisovali hodnoty očíslovaných obrazů k pojmům ve formuláři podle významu (ve smyslu denotace), který danému obrazu přiřadali. Úkolem tedy bylo, že každý žák znázornil všech sedm emocí, přičemž aby dbal na co nejpriléhavější vyjádření ve vztahu k zadanému tématu tak, aby bylo zároveň dobře rozpoznatelné. Využívají pouze monochromatické lineární znázornění bez využití psaného textu. Z těchto kreseb jsem vyřadil ty, které nerespektovali zadání a neobsahovali pojmy emocí (ostatní pojmy byly vyřazeny), čímž vznikl zásobník, který obsahoval cca sto kreseb, v kterých bylo, ne zcela početně vyváženě, obsaženo sedm emocí. Ty byly rozděleny přibližně po padesáti kusech a využity v prvních dvou fázích finální části výzkumu. V první fázi dostala skupina jedenáctiletých žáků formuláře, v kterých byly pouze čísla, ke kterým mají přiřazovat vždy pouze jedno slovo, které podle nich daný obraz vystihuje. Při řešení bylo zakázáno mluvit či nahlížet do papíru druhému. Obrazy jsem jim předkládal vždy na dobu přibližně tři čtvrtě minuty, přičemž jsem kontroloval dodržování pravidel.

V druhé fázi byla pravidla stejná, ale změnilo se to, že žáci-řešitelé se dozvěděli, kterých sedm pojmů je obsaženo. Pro upřesnění a zajištění porozumění pojmům u žáků jsem využil ústního výkladu rozboru emocí z hlediska psychologie.

V závěrečné fázi druhé části výzkumu dostala tato třída, kterou tvoří 12 žáků ve věku 11-12 let za úkol, aby každý z nich vytvořil soubor všech sedmi pojmů emocí tak, aby byly co nejpriléhavější, a zároveň co nejlépe rozpoznatelné. Na tuto práci bylo vymezeno devadesát minut, přičemž každý žák pracoval izolovaně od ostatních pro

zachování co největší validity. Na zadní stranu stejně jako u všech předchozích výzkumů napsal žák věk a jméno pro další zpracování dat. Před koncem hodiny jsem na žáky apeloval, aby o své práci s nikým nemluvíli a nekazili tak naši výtvarnou hru a zároveň by tak snižovali validitu tohoto výzkumu. Daných šedesát šest obrazů (ne každý žák stihl vytvořit všechny zadané emoce) se stalo předmětem receptivní analýzy v další výuce. Každý žák měl svůj formulář s čísly a zapisoval k ukazovaným dílům vždy jeden ze sedmi vymezených pojmů. Tato práce zabrala přibližně 60 minut. Po zpracování dat z této fáze výzkumu jsem vybral 5 nejúspěšnějších a 5 nejméně úspěšných prací z hlediska jejich rozpoznatelnosti ostatními žáky. Každý žák dostal poté malý formulář s deseti čísly, ke kterým přiřazoval hodnocení „jako ve škole“ od jedničky do pětky.

Využil jsem tedy již používané pojmy v odlišném zadání vůči výzkumu v malbě. Rychlost kresby dovoluje každému účastníkovi vytvořit všech sedm pojmů, čímž se výzkum stává kvalitativně kvalitativní a zároveň longitudinální díky ověřování výsledků v jiných podmínkách s podobnými daty a stejnými respondenty.

8.3 Předmět výzkumu

Předmětem zkoumání jsou tyto stránky činnosti žáka ZUŠ:

vyjadřovací schopnost, používané prostředky a způsoby pro vyjádření, úspěšnost vyjádření v kresbě, úspěšnost správného rozkódování znázorněného pojmu, porovnání úspěšnosti komunikace přímé a distanční (vztah autora a diváka), možnosti interpretace získaných z výzkumu a propojení poznatků s původním výzkumem.

Respondenti

Základní soubor tvoří žáci základní umělecké školy ve věku pět až patnáct let

Výběrovým souborem jsou žáci ve věku 10 -12 let

Metoda

Metodu tvoří kvantitativní a kvalitativní analýza obrázků a dotazníků s rozpoznávanými pojmy vypracovaných na základě zadání tohoto výzkumu. V kvantitativní rovině jde o

statistické vyhodnocení míry rozpoznatelnosti výrazů pojmů v různých situačních kontextech ve vztahu k původnímu výzkumu.

Role učitele v úloze

Učitel jakožto zadavatel práce musí přesně interpretovat zadání práce tak, aby každý žák zadání pochopil, což si ověřuje pomocí dotazů.

9 Praktická část

Výzkum jsem prováděl 2 roky s žáky mých tříd na Základní umělecké škole Ostrov, Masarykova 717, 36301, v okrese Karlovy Vary. Data žáků jsou anonymní a s použitím prací ústně souhlasili jak žáci, tak jejich zákonní zástupci. Žáci byli seznámeni s využitím výzkumu.

Během 2 let jsem s žáky prošel všechny fáze mého zkoumání. Zároveň jsem měl dostatek času, abych díky individuálně kolektivnímu principu výuky výtvarné výchovy a dostatečné časové dotaci žáky detailně poznal. Díky souběžnému studiu učitelství výtvarné výchovy a psychologie, jsem mohl žáky poznat jak po stránce osobnosti a psychiky, tak v rovině sociálních interakcí mezi žáky.

Postup mého výzkumu se odvíjí od výzkumu:

Didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí

Hlavní změnou je nahrazení abstraktní malby konkrétní (figurální) kresbou

Objektem výzkumu je výtvarný projev (kresba tužkou) jedenáctiletých dětí na vnitřně diferencované téma City. Konkrétně se jedná o sedm citů nebo nálad: smutek, úzkost, zoufalství, zlost, naděje, štěstí, radost. S rozdílem k původní podobě výzkumu, že žáci si nevybírají pouze jeden pojem, ale většina z nich kreslí všechny pojmy. Žáci vyplňují do záznamového listu údaje o předpokládaném námětu práce (tj. jaký cit ze sedmi možných je asi zobrazen)

Výzkum probíhal s žáky základní umělecké školy, kde je již předpoklad minimální výtvarné zkušenosti a obratnosti ve výtvarném vyjádření. Věk žáků je 10-12 let z důvodu rozvoje abstraktního myšlení, jež se dle psychologických výzkumů odehrává právě v tomto věku. Z důvodu porovnání a ověření proběhne sekundární testování ve skupině mladších a starších žáků, než je testovaný vzorek (věk 5-10 let, 13-15let).

Během výzkumu jsem analyzoval 270 obrazů vytvořených v rámci zadání tohoto výzkumu a zároveň jsem katalogizoval 1922 odpovědí vážících se k těmto obrazům (rozpoznávání pojmů).

9.1 Výtvarná hra

K úvodní fázi výzkumu mne inspirovala populární desková hra „aktivita“ (PIATNIK PRAHA s.r.o.), kde jednou z částí hry je kresba pojmů různé obtížnosti v čase jedné minuty, během které se spoluhráč snaží uhádnout znázorňované slovo z kartičky. Hra si klade za úkol rozvoj dětského myšlení a představivosti (<http://www.piatnik.cz/>), což je cíl, který je blízký každému učiteli výtvarné výchovy. V zadání hry jsem provedl změny, které popisuji v další části. Abych zachytil dynamiku myšlení, moment rozpoznání a důležitá statistická data, vytvořil jsem formulář, do kterého žáci zapisovali potřebná data. Problém se vyskytl u nejmladších respondentů, kteří neuměli psát, tudíž bylo nemožné zaznamenat průběh tipování. Alespoň se mi podařilo zaznamenat statistické údaje.

| | |
|----------------------------|---------------------------------------|
| Vybrané slovo: | Kreslící: věk: Řešitel: věk: |
| Typ slova | čas řešení |
| Tipy před správným řešením | |
| | |
| Řešení: (ano / ne) | |

Obrázek 19 Hlavička formuláře pro výtvarnou hru

9.1.2 Zadání a průběh práce

Žáci sedí po dvou u stolu.

Pro potřebu hry má každá dvojice tužky, papíry A4, formulář pro zapisování výsledků.

Učitel dává vybrat z neprůhledného pytlíku slova na začátku každého kola.

Po vylosování papírku se slovem, nesmí losující papírek nikomu ukazovat a má minutu na rozmyšlenou jak daný výraz ztvárnit. Lektor měří čas (2 minuty) a žáci nesmí během měření času spolu hovořit ani gestikulovat. Informaci mohou předávat pouze kresebným projevem bez jakýchkoliv doprovodných gest nebo zvuků. Během vymezeného času se spoluhráč pokouší uhádnout, co je znázorňováno. Dodržování pravidel kontroluje lektor. Papírky jsou rozdělené na červené a modré, přičemž červené ukazují na slovesa a na modrých jsou napsána podstatná jména. S touto informací musí být všichni seznámeni. V průběhu hry se zároveň zaznamenávají tipy, které řešitel vyřknul před koncem kola. Kolo končí v momentě, kdy je pojem správně rozpoznán (výraz se stal rozpoznatelným) nebo po vypršení časového limitu. Nakonec žáci vyplní všechny údaje a doplní, zda bylo dle jejich názoru slovo konkrétního typu, či abstraktního.

Slova pro mladší žáky jsou vybrána učitelem, starší žáci si vytvářejí slova sami. Každý žák napíše na jednotlivé papírky po třech konkrétních a abstraktních slovesech a podstatných jménech. Pojmy a tudíž i formuláře žáků starších deseti let jsou označené písmenem „S“ a pořadovým číslem. U mladších žáků je přiřazeno označující písmeno „M“ s pořadovým číslem.

Průběh:

- 1) Příprava věcí
- 2) Vysvětlení hry
- 3) Vytvoření dvojic
- 4) Výběr papírku s pojmem

- 5) Stopování 1 minuty na rozmyšlenou
- 6) 2 minuty na kreslení a uhádnutí
- 7) Zapsání výsledků, odevzdání papírků učiteli
- 8) Další kolo

po skončení hry analýza výsledků a vyhlášení nejúspěšnějších řešitelů

Výzkum probíhal s žáky základní umělecké školy, kde je již předpoklad minimální výtvarné zkušenosti a obratnosti ve výtvarném vyjádření. Ve výzkumu je stanoven cílový věk žáků na 10-11 let z důvodu rozvoje abstraktního myšlení, jež se dle psychologických výzkumů odehrává právě v tomto věku. Z důvodu porovnání a ověření proběhne sekundární testování ve skupině mladších a starších žáků, než je cílová skupina. V této fázi výzkumu se jedná o žáky ve věku 5-8 let a 11-18let.

Zásobník použitých pojmů

Podstatná jména

Slova, jež vyjadřují věci či tvory vnímané pomocí smyslů.

Konkrétní: pes, oko, hospoda, nemocnice, pařát, tempera, květina, sníh, sněhulák, kůň, netopýr, polibek, hroch, kořen, náramek, dveře, míč, měsíc,

Slova, jež označují věci, či tvory, jež lze zaznamenat pouze psychickými procesy introspekce a myšlení.

Abstraktní: láska, vzduch, piknik, smutek, zima, hudba, věk, vzduch, jaro, lež, básnička, smích, pravda, nůž (kapesní), smrt

Slovesa

Slova, jež označují činnosti či jevy, jež se váží na určité prostředí či prostředky.(v práci jsou uváděna v infinitivu)

Konkrétní: běh, plavání, zalévání, koupání, lyžování, mytí, spát,

Slova, jež označují činnosti, jejichž podstata je pouze v činnosti samotné, neměnné za žádných podmínek.

Abstraktní milovat (mít rád), bát se, pracovat,

. Po vylosování papírku se slovem, nesmí losující papírek nikomu ukazovat a má minutu na rozmyšlenou jak daný výraz ztvárnit.

9.1.3 Kvantitativní analýza

Po vyhodnocení kvantitativní analýzy prací vyšlo najevo, že komunikace pojmů prostřednictvím kresby byla neúspěšná především v oblasti abstraktních slov. (úspěšné řešení konkrétní vs. abstraktní 24:13; neúspěšné řešení konkrétní vs. abstraktní 3:13)

Celková procentuální úspěšnost řešení je 70%, dílčí úspěšnost u abstraktních slov je 50% a 89% u konkrétních slov. Jen u jednoho pojmu („citace“ - S06) došlo k úplnému neporozumění pojmu autorem. Zároveň vznikla podobná situace, když autor pojmu rozuměl, ale recipient pojem neznal („pařát“- M4).

9.1.4 Kvalitativní analýza

U kvalitativní analýzy jsem vycházel jak z pozorování žáků při práci, tak analýzou formulářů z výtvarné hry. Poznatky jsem si ověřoval pozorováním žáků v hodině. Rozhovory s žáky a v některých případech i s rodiči. Nebylo možné pořídit z takovýchto rozhovorů záznam, ale ve velké míře poznatky z rozboru hotových prací souhlasily s praxí. V textu pracuji s pojmem rozptyl. Vycházím z textu příspěvku Dyrťové, Lukavského a Slavíka kde se je tento pojem blíže zkoumán: „*Intrpretační rozptyl je míra rozdílnosti (variability) individuálních výkladů díla*“ (Dyrťová, Lukavský, Slavík 2009, str. 9)

9.1.4.1 Kategorie kódování

Po kvalitativní analýze výtvarné hry jsem ve způsobu kódování pojmu do obrazu rozpoznal 4 kategorie, kterými by se dané principy kódování daly označit.

Jedná se o principy: 1. reflektující realitu 2. využívání socio-kulturně uznávaných symbolů 3. využívání vztahů mezi objekty pro vyjádření odkazu na další pojem 4. propojení zvukové podoby slova vyjadřující pojem s jiným pojmem

Zařazení jednotlivých obrazů do kategorií

- 1 .S37 S36 S34 S27 26 S25 S24 S22 S21 S19 S17 S16 S13 S10 S3
M15 M7 M1 M2 M3 M4 M5 M6 M8 M10 M11 M2 M13 M14
2. M9 S40 S38 S29 S20 S18 S15 S12 S8 S5 S2
- 3 .S42 S41 S39 S35 S33 S32 S31 S30 S28 S23 S14 S11 S9
4. S4 S1

Vidíme, že až na jedinou výjimku všichni žáci do věku 8 let využívají ke ztvárnění pojmů odkaz na vizuální podobu reálného světa, v čemž jsou zároveň úspěšní v 85% případů. Obraz M9 – znázornění hudby využívající symbol not byl také úspěšný.

Čtvrtá kategorie je zvláštní v tom, že došlo v podstatě k porušení zadání. Autor se zde nesoustředí na význam pojmu, ale vybere s jinou arbitrární (ve smyslu konvencí přiřazená) vlastnost pojmu a to jeho zvukovou podobu. Tento zvukový tvar je zaměnitelný za jiný zvukový výraz jiného pojmu, ale významy těchto dvou pojmů jsou naprosto odlišné. U obrazu S4 je to močál, který je sice znázorněn vlnkami, ale je překryt močícím postavou. U slova lež (lži, lhát) o kterém autor věděl, že je podstatným jménem, došlo k úplnému posunu významu a záměně za rozkazovací způsob slova ležet. Zůstalo pouze u zvukové podoby vyřčené řešitelem s původním zadáním, které zakódoval autor. Ve vztahu k následující typologii H. Reada bychom tyto dva žáky mohli zařadit k imaginativnímu typu, který se projevuje spojením invence, představivosti a fantazie pro účinnou výpověď.



Obrázek 20 S4 močál

9.1.4.2 Výtvarně projevové typy žáků

U starších žáků nastává rozptyl způsobu řešení, který je v prvních třech kategoriích přibližně stejně četný. Otázkou se stává, proč někteří žáci využívají ten či onen způsob vyjádření. Odpovědí by mohlo být rozlišení na jednotlivé výtvarně projevové typy žáků podle typologie Herberta Reada.⁷⁷

K první kategorii můžeme přiřadit typ organický, jež popisuje skutečnost a vyjadřuje vztahy mezi jednotlivými prvky. Zároveň se takovýto žák pohybuje blízko typu dekorativnímu, jelikož dokáže vytvářet působivé kompozice množím a hromaděním prvků. Rozpoznání tohoto stylu u mladších žáků, či čerstvě příchozích žáků starších je dobrou zprávou, jelikož tento typ má velký potenciál k rozvoji.

U druhé kategorie nacházíme analogii k typu enumerativnímu, který sice zaznamenává prvky skutečnosti, ale klade je vedle sebe bez jiné koncepce. Do komunikace nevkládá svou invenci, využívá k vyjádření znaky (symboly) v jednoduché skladebné kompozici na základě kontextu. U tohoto typu jsou horší předpoklady k dalšímu rozvoji.

Třetí kategorii spojuji s výtvarným projevem založeným na čítí. Ten se podle extroverze a introverze žáka dělí na vciťovací a haptický typ. Spojuje je silná potřeba komunikace prostřednictvím silného výrazového náboje. Využívají nadsázky, vystižení charakteristického detailu a lyrické pojetí, pro vyjádření vztahů a jiných smyslových vjemů. Tito žáci mají největší předpoklady pro svůj růst v oblasti vizuální gramotnosti.

Rozlišují se ještě další dva projevové typy, které se v hranicích zadání výtvarné hry neměli šanci projevit. Jde o typ dekorativní vyjadřující se především pomocí barev a s typem intuitivním směřuje k rytmizaci, opakování a strukturálním formám.

9.1.4.3 Způsoby řešení problému

Záznam tipů žáků před správným řešením ukazují na dynamiku i způsob myšlení. Je vidět dráha, kterou se mozek ubíral při řešení problému. Časté je skládání podobných pojmů vedle sebe a většinou na základě indukce (obecný závěr z dílčích předpokladů)

⁷⁷ in Roeselová, V 1991, str. 69 – 79

nebo dedukce (od obecných předpokladů k závěru z nich vyplívajícího)⁷⁸ dochází k nalezení řešení.

Lze vypořádat několik základních způsobů řešení zadaného problému, kterým se zde stalo odhalení pojmu z vybrané skupiny slov.

1) Řešitel skládá pojmy za sebe podle toho, čeho si na obrázku všiml. K řešení většinou dospěje, když se mu informace, které tvoří význam pojmů, spojí a on nalezne společnou kategorii, která všechny tyto významy spojuje. Využívá tak induktivní řešení na základě abstrakce a generalizace.⁷⁹ Např. u obrázku M12 se pomocí cesty obchodnosti- čaj- květiny do vázy – dospělo k řešení, kterým bylo „hospoda“.



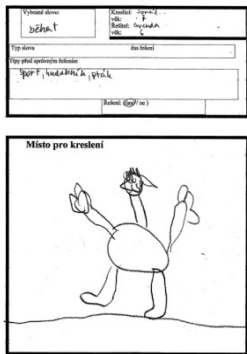
Obrázek 21 M12 - hospoda

2) Žák s uvolněnou a bohatou fantazií se dokáže odpoutat od prvotního pohledu a při neúspěšnosti vyřčeného tipu, změní pohled a další řešení jek tak nezávislé na těch předchozích. Tyto řešení jsou často originální a překvapivé, jelikož otevírají zcela nový pohled na dané dílo. Například u obrazu M8 „běhat“ dokážeme nalézt všechny pojmy, které žákyně tipovala. Sport, hudebník, pták jsou navzájem zcela nesouvisející, ale

⁷⁸ Plháková 2011, str. 273 - 279

⁷⁹ Plháková 2011, str. 273 - 274

přesto dokážeme rychle nalézt formy, které tento význam denotují.



Obrázek 22 M8 - běhat

3) U kreseb využívajících ke komunikaci symboly je vidět jednoduchá linearita řešení zakládající se na přímém odkazování obrazu k pojmu. Jasným příkladem je obraz S20 – „láska“, řešený dívkami ve věku 14 a 15 let. Na řešení stačilo 20 sekund, přičemž průběh vypadal takto: 1. Autorka nakreslila srdce 2. Řešitelka: „srdce“ 3. Autorka přikreslila další dvě, ale menší srdce 4, Ř: Láska

VÝRAK: LÁSKA
 T. SLOVO: ABSTRAKTNÍ
 TIPY PŘED SPRÁVNÝM Ř: SRDCE, LÁSKA
 ČAS: 20 sekund



Obrázek 23 S20 - láska

4) U introvertních žáků dochází i u složitých abstraktních pojmů k interní analýze problému. Řešitel dlouho přemýšlí a pozoruje a až potom vyřkne řešení. Problém však nastává, když je vyřčený pojem špatně. U žáka dochází k takzvané funkční fixaci,⁸⁰ která znemožňuje nový pohled na daný objekt. Právě silné uvolnění z funkční fixace můžeme nalézt u žáků se silnou fantazií.

⁸⁰ Sternberg 2009, str.406

5) Dalším způsobem řešení je indukce. U obrazu S3 - vlasy si jej můžeme ukázat v praxi. Žák tipoval „vlasáč“ a poté „holka“ – když zjistil, že ani jeden tip nebyl správně, porovnal, co mají společného a našel „vlasy“



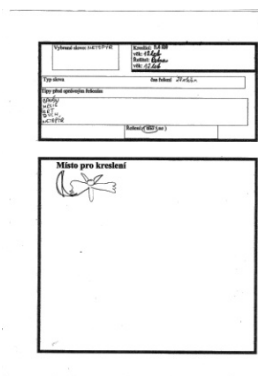
Obrázek 24 S3 - vlasy

6) U konkrétních slov, speciálně pro straší žáky, bylo otázkou pár vteřin dospět ke správnému řešení. Například u obrazu S21 je kůň rozpoznán ve fázi značné rozpracovanosti, přesto je tak blízko konceptu tohoto pojmu, že je rozpoznatelný. Žáci totiž na základě paměťové zkušenosti a analýzy pojmu vyabstrahují nejdůležitější detaily vystihující podstatu pojmu, přičemž se snaží co nejlépe přiblížit ke konceptu (poznávací jádro, kolem něž se prekoncepty sdružují⁸¹) daného pojmu a oddaluje se od prekonceptuálního přístupu (prekoncept - jedinečnost, s níž každý žák pojímá různé obsahy lidského bytí⁸²), který je v obrazech výraznější u žáků předškolního věku.

⁸¹ SLAVÍK, ŠKALOUDOVÁ 2005-2006

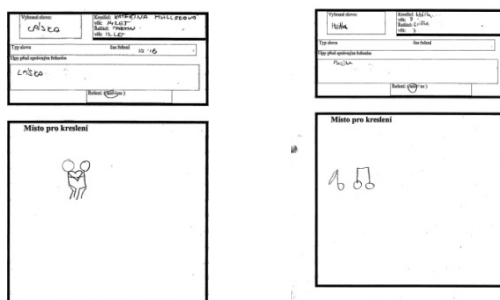
⁸² SLAVÍK, ŠKALOUDOVÁ 2005-2006

Důležitou stránkou řešení tohoto úkolu je zpětná vazba (viz. kapitola 6). Na základě odezvy spoluhráče upravuje kreslící žák svůj obraz tak, aby byla komunikace úspěšná. Můžeme si efekt zpětné vazby ukázat na řešení obrazu S22. Žák začne kreslit a řešitel rozpoznává banán, protáhnutím v dolní části se promění na měsíc. Vedle se objeví čert, který po přidělení spodní části se tak spojením klastrů změní na ducha. Nakonec se v myslí prolnou plány (Kokolia 2006) ducha a měsíce a vzniká netopýr, tudíž správné řešení.



Obrázek 25 S22 – netopýr

Vyšší neúspěšnost rozpoznávání abstraktních pojmů proti konkrétním je zřejmá z kvalitativní analýzy. Znázornění abstraktních pojmů, které byly úspěšné, bylo založeno především na využití symbolů (např. „láska“-S12 a „hudba“- M9).



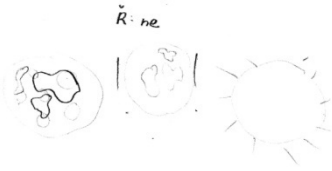
Obrázek 26 S12 – láska Obrázek 27 M9 – hudba

Zajímavým příkladem je řešení pojmu „práce“ řazeného žáky do abstraktní třídy slov. Jsou zde dva obrazy tvořené a rozpoznávané dívkami ve věku 14 – 15 let, které řeší

V s. měsíc

K. Andrea Běčanová
V. M.
R. Eva Zajíčková
V. J.

Typ s. země, slunce



Obrázek 30 S39 - měsíc

| | |
|-------------------------------------|---|
| Výběr slova: Tábor | Kontext: Evropa slovo: ne Rozhodnutí: Adina |
| Typ slova Jan Fikol | |
| Typ příklad správně složen Měsíc | |
| DRÁVCE | Rozhodnutí: ano |

Místo pro kreslení

Hand-drawn illustration of a landscape with a bird, a tree, and a person.

Obrázek 31 M4 - pařát - (neporozumění)

| | |
|----------------------------|---|
| Výběr slova: CITÁT | Kontext: SLOVNÍK slovo: citát Rozhodnutí: ano |
| Typ slova Jan Fikol | |
| Typ příklad správně složen | |
| | Rozhodnutí: ano |

Místo pro kreslení

PROBLÉM NA POROZUMĚNÍ ZPŮSOB

Obrázek 32 S6 - citát - neporozumění

9.1.4.3 Závěr fáze výtvarné hry

Všechna zjištění obsažená v této fázi jsou díky analogickému zadání úkolu aplikovatelné na práce vzniklé ve všech dalších fázích výzkumu.

Z prací můžeme tedy na jisté úrovni úspěšnosti interpretovat způsob myšlení, kódování a řešení problémů, výtvarně projevovalé typy žáků, užití empatie a zpětné vazby a v návaznosti nato nahlížet do sociálních vztahů mezi žáky. Zároveň zde můžeme pozorovat problematiku techné a arété při srovnávání totožného námětu u žáků stejného věku.

Z podstaty úkolu vyplývá, že žáci se pod časovým tlakem budou snažit o co nevyštižnější a nejrozpoznatelnější vyjádření pojmu. Nejen že musí sami abstrahovat nejdůležitější znaky denotující význam pojmu, ale zároveň jsou nuceni k empatickému vcítění do přemýšlení diváka. Jako učitel jsem u svých žáků mohl rozbořem obrázků a pozorováním při činnosti ověřovat to co bylo vidět v sociální interakci ve třídě. U žáků, kteří se spolu přátelili, byla komunikace mnohem plynulejší, rychlejší, uvolněnější a úspěšnější, než u žáků, mezi kterými byl pouze formální vztah.

Abstrahování důležitých a výstižných znaků je pěkně vidět u obrázku S21. Pro řešení stačilo 6 sekund, přičemž první byl rozpoznán ocas psa (pes), ale po přikreslení ohonu koně byl rozpoznán kůň. Při ověřování rozpoznatelnosti pojmu v této formě vyjádření nedocházelo k rozpoznání příliš často. Z toho bych mohl vyvozovat, že zde hrála velkou roli právě empatie a vzájemné „naladění“ mysli kamarádek.

U/B. SCÉNÁŘ:
R010
T. SLOVA:
KONARÉTNÍ!
TIPY:
Pes, kůň
ČAS: 6 sekund

R. CELINA
V. 15
K. ANETA
V. 14



Obrázek 33 S21 - kůň

9.2 Upravená verze zadání výzkumu

Úkol navazuje na výtvarnou hru využitím stejného způsobu řešení znázornění a rozpoznání. Díky tomu je možné propojit poznatky z předchozího úkolu se všemi dalšími fázemi výzkumu počínajíc touto. Nejdůležitější proměnou je oproštění se od přímé interakce mezi tvůrcem a divákem ve výtvarné hře a přiblížení se reálnému světu výtvarného umění, kde mezi divákem a autorem existuje časoprostorová mezera, kladoucí větší nároky na umělce schopnost empatie, komunikace a originality umožňující mu vymezit se proti okolí a stát se výraznějším, komunikovanějším. Tudíž klade, mimo jiné, důraz na jeho hermeneutickou identitu.⁸³

9.2.1 Fáze A a B

Žák má na výběr 21 pojmů vybraných lektorem na základě frekvence slova (14 slov) a připojení sedmi slov označujících emoce stejné jako v původním výzkumu). Žák musí ztvárnit všech 7 emocí a k tomu si vybere další 3 pojmy podle vlastní volby. Každý pojem ztvárňuje samostatně bez toho, aby ostatní věděli, které pojmy si vybral. Po každém vyhotovení kresby ji odnese učitel, který na zadní stranu papíru připíše jméno, věk a vybraný pojem. Takto tomu bylo u obrazů B, z kterých jsem čerpal v dalších fázích výzkumu (fáze B a fáze 1 a 2). Kdežto ve fázi A jsem využil obrazů A, které všechny byly tvořeny jednou autorkou ve věku 13 let (obrazy A byly také použity spolu s obrazy B v ostatních fázích výzkumu).

9.2.1.1 Zadání práce fáze A

Všech jednadvacet pojmů bylo zadáno jediné autorce ve věku 13 let. Dívka je žákyní ZUŠ Ostrov a její výtvarné schopnosti jsou ve výuce hodnoceny jako nadprůměrné. Jednadvacet vzniklých obrázků bylo předloženo a řešeno 8 žáky a učitelem. Přičemž respondenti měli k dispozici formulář s pojmy znázorňovanými v souboru kreseb. Úkolem tedy bylo přiřadit čísla obrázků ke slovům ve formuláři.

⁸³ Slavík 2003

9.2.1.2 Výběr pojmů:

Český jazyk obsahuje přibližně 48 – 340 tisíc slov, z čehož jsem se rozhodl vybrat podle nejfrekventovanějších slov.⁸⁴

Mezi podstatnými jmény jsou na předních místech frekventovanosti použít tato slova:

pán, život, člověk, práce, ruka, den, země, lidé, doba, hlava, rok, léto, firma, cena, země

U sloves jsou to:

být, mít, moct, muset, chtít, jít, říci, vidět, stát, dát, vědět, uvést,

V porovnání například se španělštinou:

Být, jít, mít, dělat, říci, chtít, vědět, jíst, myslet, dát, vdávat/ženit se, sedět, šít, pracovat,

a mluvenou češtinou⁸⁵

dítě, lidi, práce, člověk, žena, škola, rodina, život, léto, muž, rodiče, problém, peníze

Po selekci bylo připojeno ještě sedm pojmů zkoumaných emocí a vznikla tak nabídka jednadvaceti slov:

zoufalství, chtít, moci, člověk, den, muset, být, naděje, zlost, radost, jít, úzkost, stát, štěstí, pán, říci, pracovat, doba, smutek, země, lidé

Učitel sebraný soubor prací v další skupině vyskládá na zem vedle sebe podle čísel a žáci si beze slov prohlédnou obrázky a u toho vyplní formuláře, do kterých píšou čísla obrazů k pojmům, které jim přijdou jako nejvýstižnější k dané kresbě.

⁸⁴ Kochánek 1983, str. 84

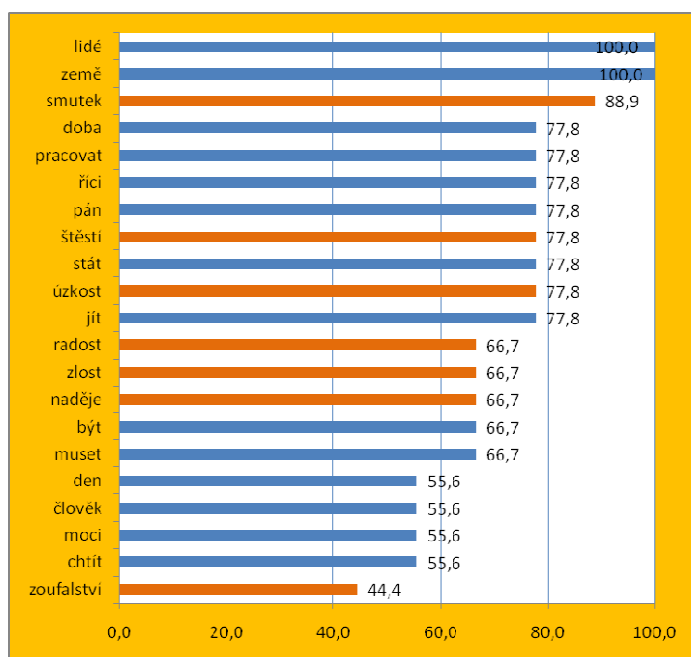
⁸⁵ F. Čermák 2004

| POJEM | ČÍSLO |
|------------|-------|
| CHTÍT | |
| MUSET | |
| JÍT | |
| BÝT | |
| MOCI | |
| ÚZKOST | |
| NADĚJE | |
| ZLOST | |
| STÁT | |
| ZOUFALSTVÍ | |
| ŠTĚSTÍ | |
| PÁN | |
| ČLOVĚK | |
| RADOST | |
| ŘÍCI | |
| SMUTEK | |
| PRACOVAT | |
| DEN | |
| DOBA | |
| ZEMĚ | |
| LIDÉ | |

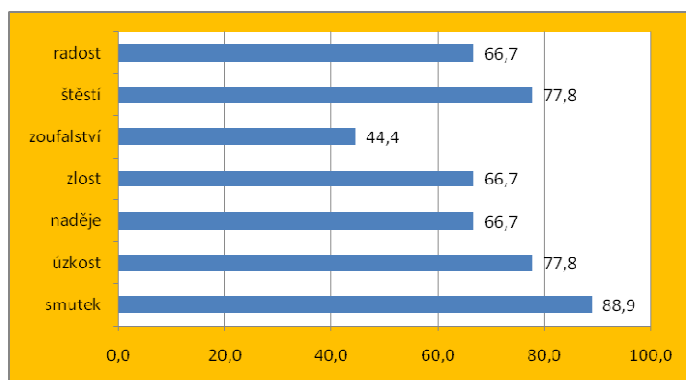
Tabulka 2 formulář s vymezenými pojmy pro fázi A a B

9.2.1.3 Kvantitativní analýza fáze A

Průměrná procentuální úspěšnost řešení žen byla o 3% vyšší vůči 70% úspěšnosti mužů. Procentuální úspěšnost řešení emocí je proti ostatním 14 pojmům v pěti procentním pásmu průměru (77 – 67 %), přičemž úspěšnější je smutek (89%) a nejméně úspěšné (ze všech pojmů) je zoufalství (44%). Celkově je procentuální úspěšnost rozpoznávání velice vysoká (72%).



Tabulka 3 Fáze A - procentuální úspěšnost řešení 7 obrazů emocí vůči dalším 14 jiným pojmům z 21 obrazů. Jediná autorka ve věku 13 let, osm respondentů ve věku 13 – 15 let (a jeden učitel 24let)



Tabulka 4 Fáze A - procentuální úspěšnost řešení pojmů emocí (seřazeno)

9.2.1.4 Kvalitativní analýza fáze A

Jelikož oblast zkoumání je vymezena pouze na 21 pojmů a 21 obrázků, je tak tento soubor dostatečně malý na to, aby mohly být obrázky porovnávány mezi sebou. Zároveň je obrázku dostatečné množství na to, aby se úkol nestal triviálním. Jelikož existuje vždy pouze jedna správná odpověď ke každému pojmu, je rozpoznávajícím umožněno jednotlivé obrázky cíleně porovnávat mezi sebou a analyzovat význam znaků ve vztahu k hledaným pojmům.

Jak jsme se dozvěděli dříve (viz. Kapitola 6 – emoce), některé pojmy se překrývají, což má za následek, že tyto pojmy mohou být často zaměňovány. To se může projevit vyšší úspěšností rozpoznávání jednoho pojmu na úkor druhého. Ve fázi B se takovýmto pojmem stal smutek, jenž zdatelně převyšuje s 71% úspěšností ostatní emoce – následuje radost s 48%, nebo dojde k rozptylu (pro označení takovýchto pojmů budu používat pojmenování „rozptýlené pojmy“) a úspěšnost obou pojmů se sníží. Zaměnitelná úzkost a zoufalství mají pouze 21% a 11%, štěstí a naděje dosáhli 19% a 14%. Nejvyšší takový rozptyl vykazuje pravděpodobně zoufalství, jelikož se ve všech 5ti fázích výzkumu pohybuje s relativně extrémně nízkými hodnotami na posledním místě rozpoznatelnosti. Když se podíváme na rozbor emocí, zjistíme, že zoufalství je opravdu těžko identifikovatelné, jelikož je obsaženo pod více kategoriemi a zároveň zahrnuje mnoho dalších pojmů, jejich význam má větší sílu (např. smutek hodnotíme jako pojem se silnější expresivitou). Kapitola 4.2.1.2: *...Smutek se může měnit od lehkého pocitu sklíčenosti až po úplné zoufalství. Zoufalství... Má úzký vztah k naději. Obě tyto emoce se týkají příjemných věcí, které vyhledáváme, a které jsme dosud nezískali. Když nás něco bezprostředně zasahuje jako to, co je příjemné, avšak jako obtížné až nemožné dosáhnout, pak jsme zasaženi emocí zoufalství - desperatio.* Vidíme, pojem zasahuje i do pozitivní sféry emocí blízkostí k naději a touze po příjemných věcech. Tento funkční princip lze ověřit i u pojmů lidé – člověk – pán. Dozvěděli jsme se u výtvarné hry, že některé pojmy jsou „moc abstraktní“ svým pojmutím a zároveň „moc konkrétní“ svým pojmenováním (identifikací), takovým pojmem se zde stal „člověk“ s pouhou 55% úspěšností. Stoprocentní úspěšnost u pojmu „lidé“ ukazuje, že nebyl problém rozpoznat humanoidní postavu a vyvodit z množství těchto postav, že se jedná o lidi.

Avšak blízkost pojmů „pán“ s pojmem „člověk“ zapříčinila právě ten rozptýl způsobený blízkostí významu pojmů, o kterém zde hovořím.

Obrázky emocí z fáze A:



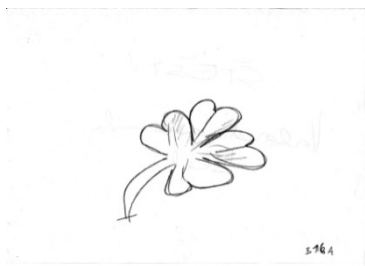
Obrázek 34 A 14 – zlost



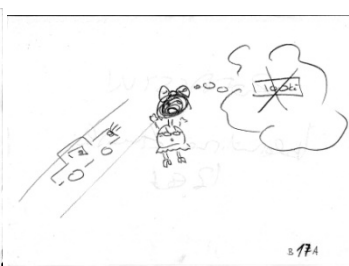
Obrázek 35 A13 - smutek



Obrázek 36 A15 - radost



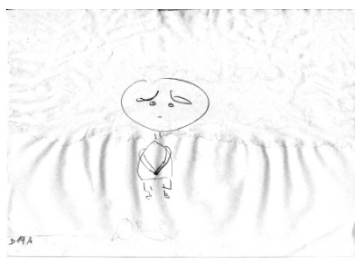
Obrázek 37 A16 - štěstí



Obrázek 38 A17 - zoufalství



Obrázek 39 A18 - naděje



Obrázek 40 A19 - úzkost

9.2.2 Fáze B

Ve fázi B jsem navázal na předchozí práci a začlenil jsem obrázky A k obrázkům vzniklým dle tohoto zadání:

Žák má na výběr 21 pojmů, z kterých musí ztvárnit všech 7 emocí a k tomu si vybere další 3 pojmy podle vlastní volby. Každý pojem ztvárňuje samostatně bez toho, aby ostatní věděli, které pojmy si vybral. Po každém vyhotovení kresby ji odnese učiteli, který na zadní stranu papíru připíše jméno, věk a vybraný pojem. Z obrazů A a B jsem čerpal v dalších fázích výzkumu (fáze 1 a 2).

Deset tvůrců obrázků nebyli zároveň řešiteli, přičemž šest řešitelů byli jiní žáci než ve fázi A.

Zajímalo mne, jaký bude mít zvýšený počet obrazů, různorodost autorů a vyšší počet možností řešení na úspěšnost řešení jednotlivých emocí. Také jsem se rozhodl prozkoumat, jak úspěšné budou obrázky A v úkolu B.

9.2.2.1 Kvantitativní a kvalitativní analýza

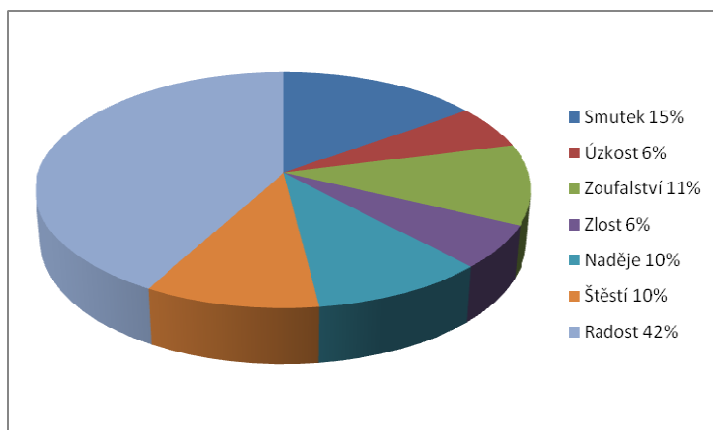
Na základě analýzy statistických dat bychom mohli vyvodit závěr, že vliv úprav ve fázi B na úspěšnost řešení, byl vůči fázi A negativní. Vidíme, že úspěšnost řešení významně klesla (oproti fázi A) především u rozptýlených pojmů. Dostávám se zde k pojmu zlost, jehož emocionální výraz se pohybuje na stejně čisté úrovni jako smutek a radost, jelikož jeho původ v agresi je málo zaměnitelný a tak by měl být dobře rozpoznatelný vůči ostatním šesti pojmům emocí, z kterých obsahuje hněv v podstatě pouze zoufalství a úzkost, jelikož afektivní agresivní reakce se může stát mechanismem jejich uvolnění. Rozpoznatelnost agrese není sice nejvyšší ze všech, což může být způsobeno preferencí pojmů smutek a radost (což je vidět u původního výzkumu)⁸⁶, ale pohybuje se ve všech statistických fázích výzkumu v nadprůměrných hodnotách vůči ostatním pojmům. Oproti stabilitě pojmu zlost stojí neúspěšnost pojmu zoufalství.

Při přezkoumání obou tabulek z fáze B proti fázi A zjistíme, že s větším množstvím obrazů a zároveň více možnostmi řešení problému, se procentuální úspěšnost

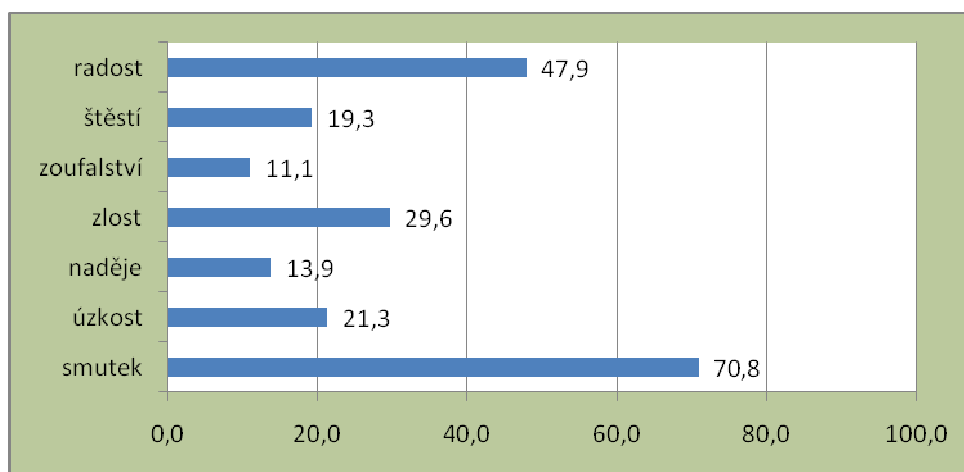
⁸⁶ SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J. Didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí. In Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006. s. 1-17. ISBN: 80-7043-483-X

rozpoznání jednotlivých pojmů znatelně posouvá směrem dolů. Tento princip je vidět i v praxi školního testování, kde testy s jednou odpovědí kladou na žáky mnohem menší nároky na porozumění a myšlení, než testy s větším množstvím možných řešení, či s otevřeným řešením.

Při porovnání úspěšnosti obrazů emocí z fáze A mezi dalšími 126 obrázky se stejným námětem můžeme pozorovat, že v této nové konkurenci se některé obrázky se staly méně úspěšnými, což je výrazné hlavně u zoufalství (0%), tudíž je v této oblasti žák neúspěšný. Oproti tomu stojí pojmy štěstí, naděje a smutek, které si v celkovém souboru udržely úspěšnost v poznatelnosti, a u pojmu zlost došlo dokonce ke zvýšení rozpoznatelnosti. Můžeme tak usuzovat minimálně dvě věci. Žák sám o sobě je v izolované situaci nadprůměrně úspěšný, tudíž vyvozují, že kvalita jeho komunikace s divákem je na dobré úrovni, což by mohlo vypovídat o úrovni jeho schopnosti vizuální výmluvnosti. Na druhou stranu, je vidět, že jeho výkon není ve všech znázorněných pojmech úplně stejný, což je ještě umocněno v zasazení do konkurenčního prostředí ve fázi B, kde jsou obrazy porovnávány s ostatními pracemi, které je zároveň ovlivňují. Vliv okolních obrazů vytváří nový kontext, jenž simuluje svět vizuální kultury kde je pro autora velice důležitá schopnost empatie, kritického myšlení a znalost kulturního habitu, jež je umělecky přetvářen či reflektován. Zároveň se dotýká problému techné, která pomáhá zvýraznit myšlenku vůči okolí po vizuální stránce a zároveň zásadně pracuje s arété. Díky originalitě, schopnosti vyčnívat zajímavý přístupem, zaujmout novým viděním (zde vystižením nečekaného, ale výrazně denotujícího znaku) se zvyšuje úroveň jeho rozpoznatelnosti díky schopnosti zaujetí diváka. Na tomto základě se nabízí možnost pozorování úspěšnosti žakových prací ve větším souboru s průměrnou úspěšností v jednotlivých kategoriích pojmů. Přičemž při vhodně zvoleném typu pojmů bychom mohli být schopni rozpoznat jeho výtvarně vizuální typ, podle toho, v které kategorii by byl jak úspěšný (viz analýza výtvarné hry) a okrajově nahlížet na schopnost jeho empatie, techné, arété (vliv kvality a originality díla na jeho vnímání – rozpoznatelnost) a při dlouhodobějším sledování pozorovat růst úrovně vizuální gramotnosti (hlavně kritické myšlení, kulturní habitus, a vizuální výmluvnost).



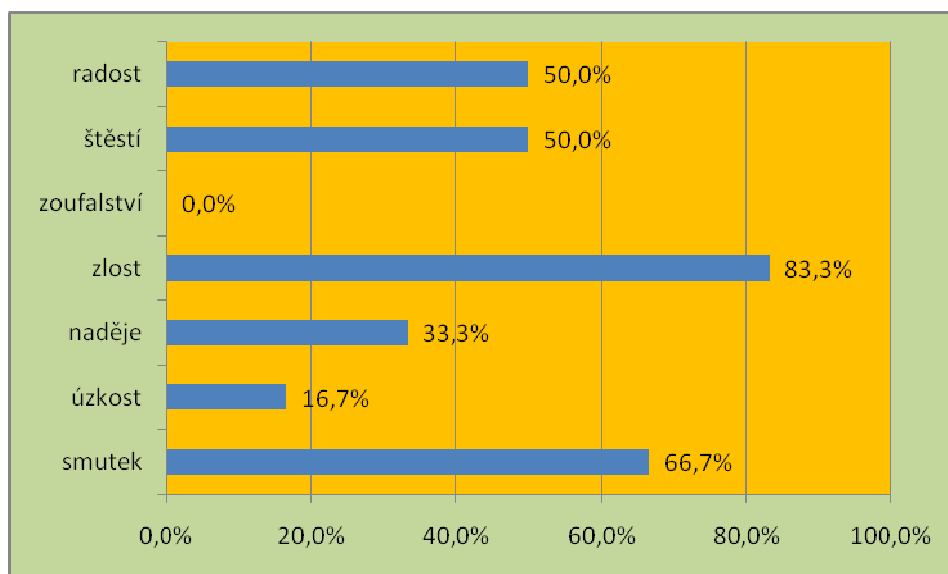
Graf 1 Rozložení četností autorského výběru námětů (aktuální fáze výzkumu) (Slavík, Lukavský 2006)⁸⁷



Tabulka 5 Fáze B - procentuální úspěšnost řešení 7 obrazů emocí mezi dalšími 14. pojmy při znalosti všech 21 znázorněných pojmů ze 147 kreseb tvořených různými autory ve věku 5 – 15 let

(Pro srovnání tabulka 3 z fáze A)

⁸⁷ tamtéž jako 4



Tabulka 6 fáze B - procentuální úspěšnost obrázků emocí z Fáze A mezi 147 obrazy ve fázi B

9.2.3 Fáze 1, 2 a 3

Cílem výzkumu není pouze zjištění možných interpretací ze získaných dat, ale zkoumání funkčnosti původního výzkumu a validity získaných poznatků. Rozvržením práce referenční skupiny na jednotlivé kroky s dílčími změnami zadání se snažím analogicky ověřovat poznatky o probíhajících procesech, principech a tendencích získaných na základě dat vyplývajících z práce žáků ve výzkumu didaktické analýzy nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí. Rozbor zadání zkoumá v jednotlivých krocích východisko práce žáků. Hledáním možných problémů či nedostatků v zadání výzkumu Slavíka a Lukavského, se snažím odhalit možné problémy při interpretaci či negativní vlivy na validitu získaných dat.

Všechny tři fáze jsou řešeny pouze jednou skupinou žáků ve věku deset až jedenáct let navštěvujících pátou třídu základní školy. Počet respondentů není stálý, kvůli občasné absenci ve výuce. Výzkum jsem neopakoval s jedinci, kteří chyběli při provádění výzkumu kvůli snížení možnému následovnému snížení validity výsledků (žáci této se stýkají i mimo ZUŠ, jelikož většinou jsou zároveň žáky jediné ZŠ). Tito respondenti nebyly zahrnuti do předchozích fází výzkumu a nehrozilo, že by se seznámili s výsledky prací dříve než bylo potřeba díky „izolovanosti“ této třídy od ostatních. V ostatních

třídách zapojených do výzkumu se vyskytovali buďto žáci osmiletého gymnázia, žáci vyšších ročníků ZŠ, nebo žáci mateřské školy či prvních tří tříd základní školy. S těmito žáky, co mi bylo známo, nebyla cílová skupina v kontaktu.

9.2.3.1 Kvantitativní a kvalitativní Analýza dat v porovnání mezi všemi fázemi a původním výzkumem.

Při porovnání tabulek (tabulky 8 – 11) s procentuální úspěšností řešení jednotlivých emocí ve všech fázích a v předchozím výzkumu vidíme jasnou tendenci stoupaní této úspěšnosti ve fázích 1, 2 a 3. Vidíme, že úspěšnost kresby při stejném zadání není radikálně vyšší než úspěšnost abstraktní malby. Dokonce ani v jedné z těchto fází nepřekonal konkrétní kresba úspěch abstraktní malby v rozpoznávání pojmu Radost.

Komunikativnost kresby při divákovo neznalosti sdělovaného obsahu, neexistuje žádná limitace výběru či vnik synonymie⁸⁸, není tak účinná, aby přesáhla úspěch abstraktní malby v tabulce 11. Avšak i přes absolutní volnost výběru dokázali být některé obrazy tak denotativními, že se zde ukazují (Tabulka 7 a Tabulka 8) silné pojmy radosti, smutku a zlosti, jež tvoří nerozptýlené (Tabulka 7 Graf 2, Graf 3) pilíře emocí (jak jsem o tom hovořil výše) jako relativně úspěšné k dalším fázím výzkumu i výsledkům vzorového výzkumu.

Při porovnání tabulek 8 až 10 zjistíme, že ve druhé fázi sice došlo k celkovému navýšení úspěšnosti především u rozptýlených pojmů (viz kapitola výtvarná hra), ale zároveň došlo k poklesu úspěchu zlosti a relativně malému navýšení vůči očekávání pramenícímu z úspěšnosti řešení pojmů ve fázi B i fázi A.

Tento malý nárůst bychom mohli vysvětlit několika možnými příčinami, jež vyplývají z poznatků získaných v předchozí analýze dat výtvarné hry i fází A aB a v teoretické části diplomové práce. Ve fázi B byli řešiteli starší žáci, tudíž jejich vyšší úspěch by mohl být podmíněn nárůstem jejich schopnosti abstraktního myšlení (i ostatních kognitivních procesů), empatie a vizuální gramotnosti - bylo by zajímavé porovnat, jak by se lišili žáci ZUŠ a ZŠ v úspěšnosti řešení tohoto úkolu. Zároveň je vidět díky pojmu zlost, u kterého došlo k poklesu o polovinu, že díky získání nové informace došlo

⁸⁸ Slavík, Lukavský 2005, str. 10

k zesílení soustředění, na tyto pojmy, což mohlo mít za následek paradoxní rozptyl pozornosti. Neustálým vztahováním obrazů k pojmům mohlo totiž dojít k odklonění pozornosti od výrazu zobrazovaného a od denotace obsahu. Pro žáky je nejspíše také ve fázi 1 a 2 přitěžující rozdílnost stylů jednotlivých obrazů, způsobené množstvím a různým věkem autorů kreseb viz porovnání výsledků fáze A a B. Důkazem by mohlo být i zvýšení úspěšnosti rozpoznávání ve třetí fázi, kde došlo k určitému sjednocení výrazu celkového souboru díky tvorbě obrazů žáky stejného věku, kteří jsou zároveň členy stejné skupiny, tudíž je vysoce pravděpodobný vliv vzájemného poznání mezi tvůrci/řešiteli.

Nepřekonatelnost úspěšnosti abstraktní malbě mne vrací k úvaze o tom, zda je opravdu figurální kresba schopná lépe komunikovat než abstraktní malba (viz. 4.3 Abstraktní vs. konkrétní). V původním výzkumu je sice vidět jasná tvůrčí preference pojmu Radost (viz. Obrázek 38), což se samozřejmě muselo promítnout i do preference rozpoznávání (haló efekt), ale tato preference (úspěšnost) musela být v konkurenci dalších pojmů podložena ještě něčím dalším. Jednou z možností je pozitivní transfer. Je vysoce pravděpodobné, že se žák musel zamýšlet nad ztvárněním tohoto pojmu, tudíž ho analyzoval do hloubky a své poznání v tvorbě mohl využít při řešení tohoto problému (pozitivní transfer) což je nejspíše také jedním z důvodů gradace úspěšnosti ve třetí fázi výzkumu.

S postupnými úpravami zadání docházelo v rozpoznávání konkrétní kresby čím dál menšímu rozptylu u všech pojmů, což můžeme pozorovat jak v tabulkách Tabulka 8, Tabulka 9 a Tabulka 10 a na příkladu pojmů zlost a radost vybraných na základě původního výzkumu kde Slavík a Lukavský rozebírali tyto dva pojmy na základě jejich celkové relativní úspěšnosti (Obrázek 38, Obrázek 39), k nimž vztahují úspěšnost těchto pojmů v jednotlivých fázích Graf 2, Graf 3, Graf 4, Graf 5, Graf 6, Graf 7. Zvýšená schopnost konkrétní kresby koncentrovat divákovu interpretaci na jeden význam je nejspíše založena právě na konkretizaci jazyka kresby, který díky detailnějšímu rozlišování a častějšímu i čtenějšímu užívání umožňuje divákovi/autorovi lépe rozlišovat při čtení/znázornění pojmu. Jazykový systém abstraktní malby založený především na barevných tónech a jejich odstínech by byl v komunikaci pravděpodobně mnohem úspěšnější, kdyby stejná referenční skupina z poslední fáze výzkumu Slavíka a

Lukavského zvyšovala nějakou dobu svou schopnost percepční senzitivity v oblasti barev a poté by znovu absolvovala rozpoznávání nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí.

| | Smutek | úzkost | zoufalství | zlost | naděje | šťěstí | radost | |
|------------|----------|--------|------------|----------|--------|----------|----------|-----|
| Smutek | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 |
| úzkost | 33,33333 | 0 | 0 | 66,66667 | 0 | 0 | 0 | 100 |
| zoufalství | 62,5 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 25 | 100 |
| zlost | 10 | 0 | 0 | 90 | 0 | 0 | 0 | 100 |
| naděje | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 |
| šťěstí | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 100 |
| radost | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 71,42857 | 28,57143 | 100 |

Tabulka 7 Tabulka ukazující procentuální rozptyl úspěšnosti řešení pojmů při absolutní neznalosti zamýšleného konceptu rozpoznávajícími. Data jsou vztažena pouze k nalezeným pojmům emocí. (v řádcích je vyjádřen autorský záměr, ve sloupcích rozložení četností jeho rozpoznávání diváky)

| procentuální úspěšnost č. 1 rozpoznávání pojmu | | | | | | | |
|--|--------|--------|------------|-------|--------|--------|--------|
| | Smutek | úzkost | zoufalství | zlost | naděje | šťěstí | radost |
| Smutek | 2,6 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| úzkost | 0,4 | 0,0 | 0,0 | 0,9 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| zoufalství | 2,1 | 0,0 | 0,0 | 0,4 | 0,0 | 0,0 | 0,9 |
| zlost | 0,4 | 0,0 | 0,0 | 3,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| naděje | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,4 | 0,0 |
| šťěstí | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,4 |
| radost | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 2,1 | 0,9 |

Tabulka 8 Fáze 1 - Tabulka ukazující rozptyl průměrné úspěšnosti řešení pojmů při absolutní neznalosti zamýšleného konceptu rozpoznávajícími. Data jsou vztažena k celkovému množství odhadů (v řádcích je vyjádřen autorský záměr, ve sloupcích rozložení četností jeho rozpoznávání diváky).

| procentuální úspěšnost č. 2 | | | | | | | | |
|-----------------------------|----------|----------|------------|----------|----------|-------------|----------|-----|
| | Smutek | úzkost | zoufalství | zlost | naděje | šťěstí | radost | |
| Smutek | 67,14286 | 0 | 7,142857 | 0 | 0 | 8,571428571 | 17,14286 | 100 |
| úzkost | 13,75 | 25 | 7,5 | 47,5 | 3,75 | 1,25 | 1,25 | 100 |
| zoufalství | 6,666667 | 10 | 10 | 36,66667 | 6,666667 | 6,666666667 | 23,33333 | 100 |
| zlost | 37,83784 | 8,108108 | 13,51351 | 29,72973 | 0 | 0 | 10,81081 | 100 |
| naděje | 5,714286 | 12,85714 | 14,28571 | 4,285714 | 18,57143 | 15,71428571 | 28,57143 | 100 |
| šťěstí | 1,428571 | 4,285714 | 1,428571 | 4,285714 | 5,714286 | 17,14285714 | 65,71429 | 100 |
| radost | 50 | 2,857143 | 4,285714 | 14,28571 | 0 | 2,857142857 | 25,71429 | 100 |

Tabulka 9 Fáze 2 - Tabulka rozptylu procentuální úspěšnosti řešení pojmů při znalosti sedmi ztvárněných pojmů ze 43 obrázků (v řádcích je vyjádřen autorský záměr, ve sloupcích rozložení četností jeho rozpoznávání diváky)

procentuální úspěšnost č. 3

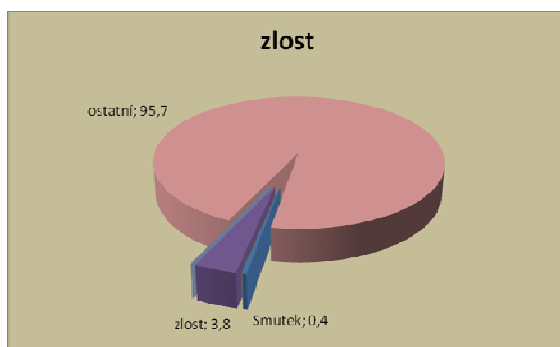
| | Smutek | úzkost | zoufalství | zlost | naděje | šťěstí | radost | |
|------------|----------|----------|------------|----------|----------|----------|----------|-----|
| Smutek | 75 | 5 | 2,5 | 1,25 | 3,75 | 1,25 | 11,25 | 100 |
| úzkost | 26,5625 | 29,6875 | 6,25 | 25 | 4,6875 | 0 | 7,8125 | 100 |
| zoufalství | 20,3125 | 9,375 | 28,125 | 12,5 | 20,3125 | 4,6875 | 4,6875 | 100 |
| zlost | 12,5 | 15,90909 | 1,136364 | 67,04545 | 1,136364 | 0 | 2,272727 | 100 |
| naděje | 9,722222 | 2,777778 | 8,333333 | 15,27778 | 37,5 | 11,11111 | 15,27778 | 100 |
| šťěstí | 2,5 | 0 | 5 | 12,5 | 13,75 | 40 | 26,25 | 100 |
| radost | 1,25 | 3,75 | 1,25 | 5 | 6,25 | 7,5 | 75 | 100 |

Tabulka 10 Fáze 3 - Tabulka rozptylu procentuální úspěšnosti řešení pojmů při znalosti sedmi ztvárněných pojmů z 66 obrázků které byly vytvořeny a řešeny jednou skupinou (v řádcích je vyjádřen autorský záměr, ve sloupcích rozložení četností jeho rozpoznávání diváky)

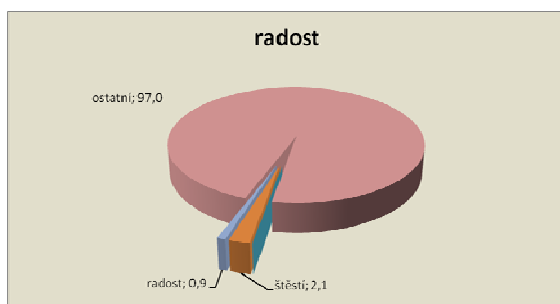
původní výzkum

| | Smutek | úzkost | zoufalství | zlost | naděje | šťěstí | radost | |
|------------|----------|----------|------------|----------|----------|----------|----------|-----|
| Smutek | 7,722008 | 11,58301 | 10,42471 | 11,96911 | 12,35521 | 16,60232 | 29,34363 | 100 |
| úzkost | 11,42857 | 8,571429 | 10,47619 | 15,2381 | 19,04762 | 13,33333 | 21,90476 | 100 |
| zoufalství | 12,14953 | 9,813084 | 6,542056 | 9,345794 | 18,2243 | 15,88785 | 28,03738 | 100 |
| zlost | 10,57692 | 6,730769 | 7,692308 | 21,15385 | 14,42308 | 14,42308 | 25 | 100 |
| naděje | 12,5 | 9,375 | 6,770833 | 11,97917 | 18,75 | 17,70833 | 22,91667 | 100 |
| šťěstí | 10,52632 | 5,847953 | 6,432749 | 10,52632 | 24,5614 | 18,71345 | 23,39181 | 100 |
| radost | 10,51402 | 6,775701 | 7,593458 | 8,528037 | 14,25234 | 17,52336 | 34,81308 | 100 |

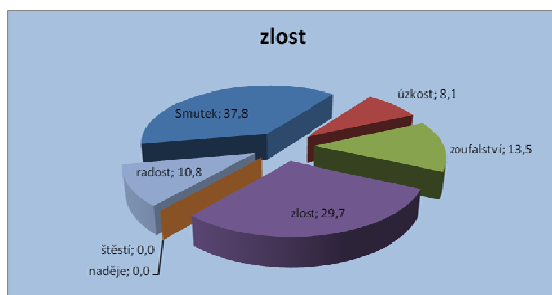
Tabulka 11 Původní výzkum – rozptyl procentuální úspěšnosti řešení pojmů v poslední fázi výzkumu abstraktní malby emocí (Slavík, Lukavský 2006) Tabulka vychází z kontingenční tabulky z poslední fáze původního výzkumu (obr. 16)



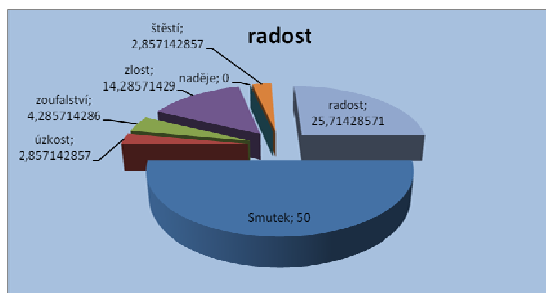
Graf 2 Fáze 1 - četností úspěšného diváckého rozpoznávání námětu zlost ve fázi 1



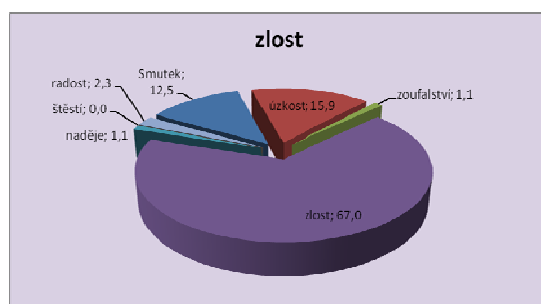
Graf 3 Fáze 1 - četností úspěšného diváckého rozpoznávání námětu radost ve fázi 1



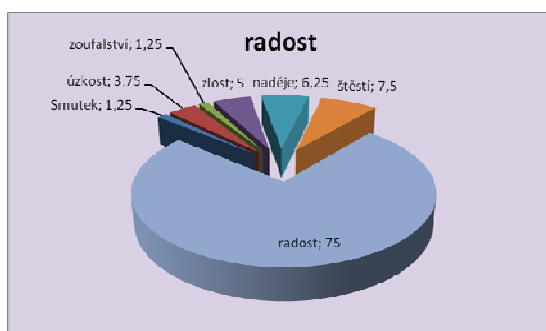
Graf 4 Fáze 2 - úspěšného diváckého rozpoznávání námětu zlost ve fázi 2



Graf 5 Fáze 2 - četností úspěšného diváckého rozpoznávání námětu radost ve fázi 2



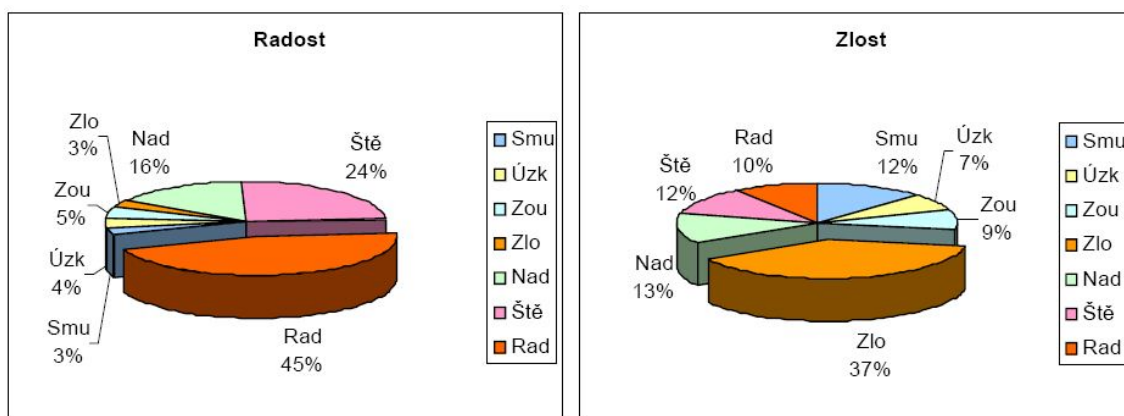
Graf 6 Fáze 3 - rozptyl úspěšného diváckého rozpoznávání námětu zlost ve fázi 3



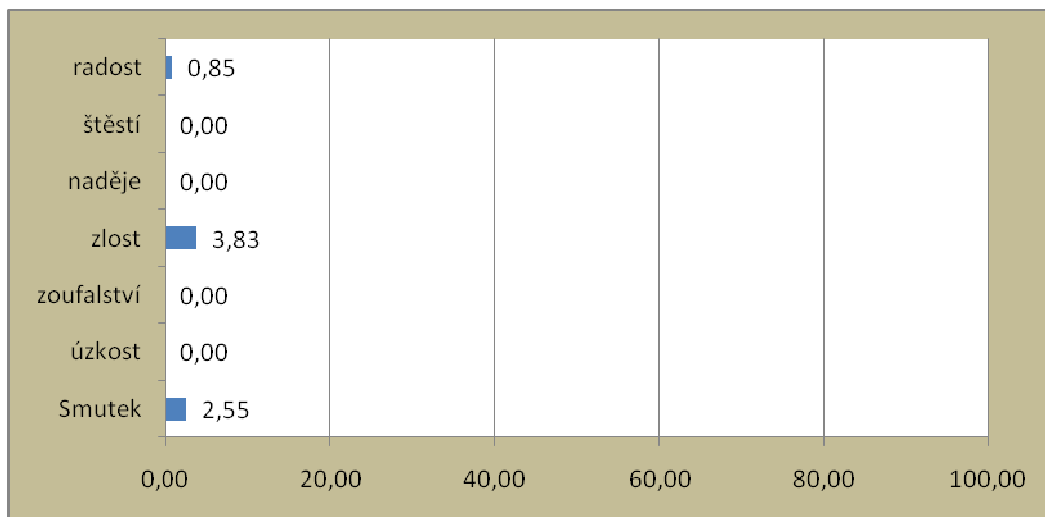
Graf 7 Fáze 3 - rozložení četností úspěšného diváckého rozpoznávání námětu radost ve fázi 3



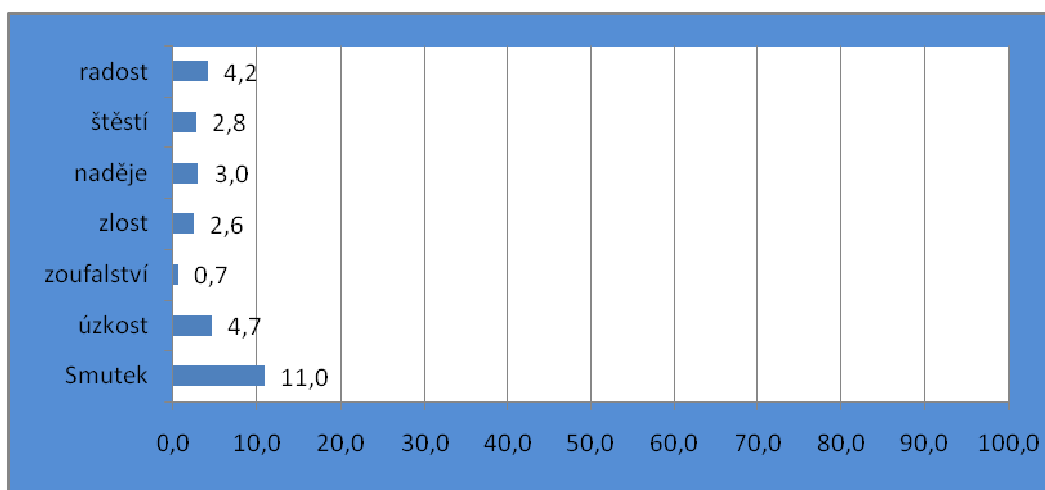
Obrázek 41 Graf rozložení četností autorského výběru námětů (aktuální fáze výzkumu Slavík, Lukavský 2005).



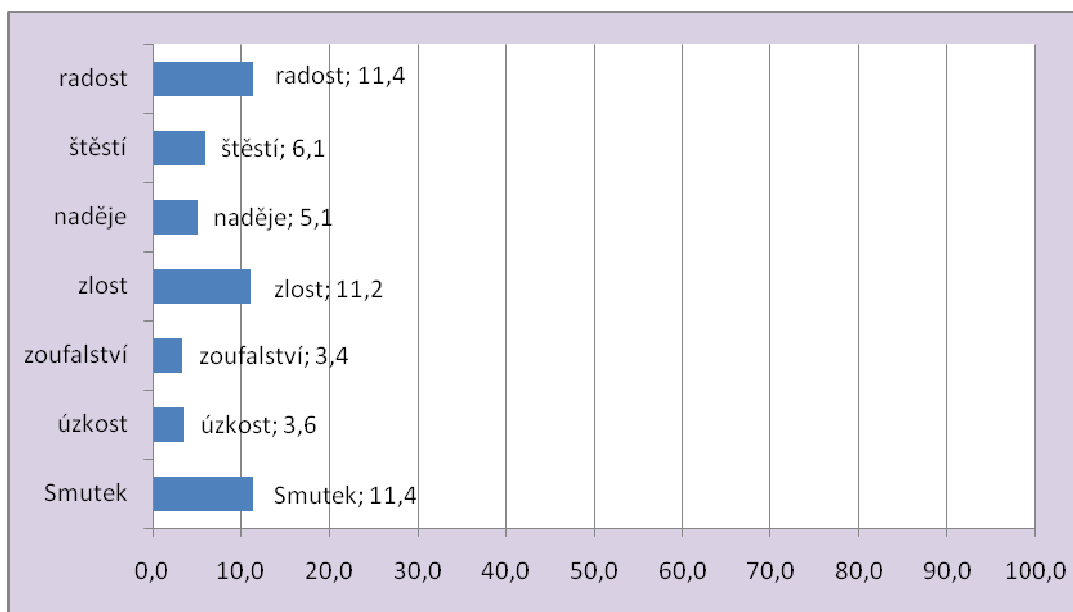
Obrázek 42 Graf rozložení četností úspěšného diváckého rozpoznávání námětů Radost a Zlost. (aktuální fáze výzkumu Slavík, Lukavský 2005)



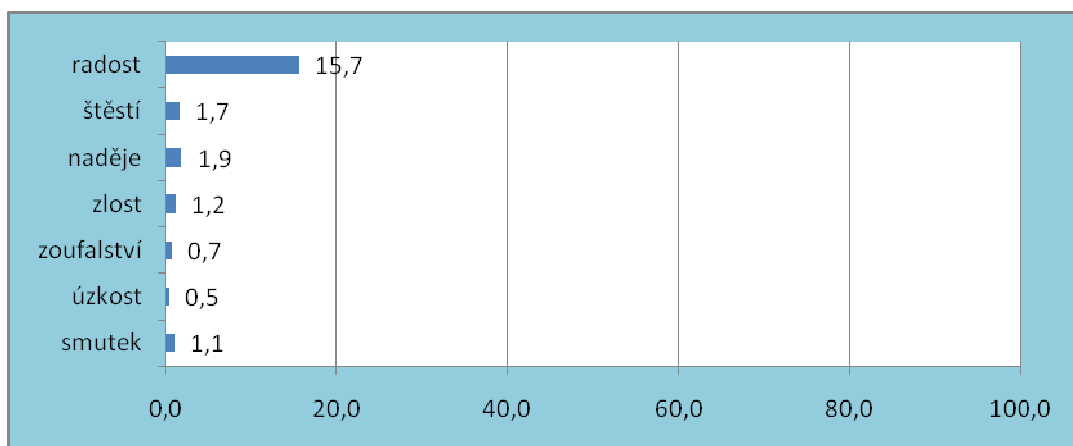
Graf 8 Procentuální úspěšnost nalezení 7 pojmů emocí při neznalosti obsažených pojmů z 51 kreseb z fáze B obsahujících pouze pojmy emocí v přibližně stejném zastoupení



Graf 9 Fáze 2 – Procentuální úspěšnost rozpoznávání 7 emocí v souboru 42 kreseb z fáze B obsahujících pouze těchto 7 pojmů. Obrazy jsou vytvořeny žáky různého věku z jiných skupin, než je rozpoznávající skupina. Recipient pojmy zná a při prezentaci je přiřazuje



Graf 10 Fáze 3 – Procentuální úspěšnost rozpoznávání 7 emocí v souboru 66 kreseb obsahujících pouze těchto 7 pojmů. Obrazy jsou vytvořeny žáky ve věku 11 – 12 let ze skupiny, jež je zároveň rozpoznávající skupinou. Recipient pojmy zná a při presentaci je přiřazuje



Graf 11 procentuální úspěšnost řešení pojmů v poslední fázi výzkumu Slavík, Lukavský 2006 vycházející z kontingenční tabulky (obr. 16)

| | Smutek | Úzkost | Zoufalství | Zlost | Naděje | Štěstí | Radost |
|------------|--------|--------|------------|-------|--------|--------|--------|
| Smutek | 20 | 30 | 27 | 31 | 32 | 43 | 76 |
| Úzkost | 12 | 9 | 11 | 16 | 20 | 14 | 23 |
| Zoufalství | 26 | 21 | 14 | 20 | 39 | 34 | 60 |
| Zlost | 11 | 7 | 8 | 22 | 15 | 15 | 26 |
| Naděje | 24 | 18 | 13 | 23 | 36 | 34 | 44 |
| Štěstí | 18 | 10 | 11 | 18 | 42 | 32 | 40 |
| Radost | 90 | 58 | 65 | 73 | 122 | 150 | 298 |

Obrázek 43 Kontingenční tabulka rozpoznávání malovaných emocí (v řádcích je vyjádřen autorský záměr, ve sloupcích rozložení četností jeho rozpoznávání diváky). (Slavík, Lukavský 2006)

Závěr

Práce pro mne byla obrovským přínosem a hluboce mne ovlivnila v profesionální sféře. Díky hloubkovému zamyšlení nad elementárními procesy výtvarné výchovy, syntéza poznatků zkoumaných podpůrných teorií a analýza výsledných dat, u mne způsobili proměnu vnímání didaktiky výtvarné výchovy a světa vizuální kultury. Celá práce se pro mne stala zároveň velikou inspirací pro mou práci pedagoga na základní umělecké škole. Poznatky z výzkumu jsou sice širokospektrální, ale bohužel jsou zatím mělké a vyžadují dalšího ověřování.

Většina původních cílů a výzkumného záměru se mi podařila potvrdit, bohužel velkou mezeru mi utvořila absence hodnocení prací žáky, která by umožňovala obohatit získaná data o další rovinu a těsněji své poznatky napojit na výzkum Slavíka a Lukavského.

V práci je několikrát poukazováno na důležitost vizuální gramotnosti. Zvláště při její špatné úrovni je pravděpodobnost komunikačního neúspěchu mnohem pravděpodobnější. Čímž je potvrzen jeden z cílů původního výzkumu – „*Výzkum se věnuje výtvarnému zobrazování ve vzdělávacím kontextu, tzn. jako prostředku a jako cíli učení v souvislostech socio-kulturní interakce a komunikace.*“⁸⁹

Komunikace na úrovni skupiny je v analýze mého výzkumu zkoumatelná, z čehož vychází dílčí poznatky, které naznačují, jak je znalost socio-kulturního prostředí pro žáka-tvůrce i žáka-diváka pro úspěšnou komunikaci a umělecké vyjádření důležitá.⁹⁰

Jak se během analýzy praktické i teoretické části výzkumu ukázalo, výzkum založený na zkoumání didaktické analýzy nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí lze v praxi bohatě a mnohostranně využít. Pro toto využití je však potřeba více dílčích výzkumů zaměřujících se na jednotlivé elementy, které vyplývají z rozborů dosavadních výzkumů. Nabízím v jednotlivých kapitolách buď nepřímo možnosti, kde by se dala práce rozvíjet a cíle, které z objevených souvislostí vyplývají, nebo navrhuji přímou možnost ověření podkrytého principu v konkrétním námětu.

⁸⁹ Slavík, Lukavský 2006, str. 2

⁹⁰ viz. Slavík, Lukavský 2006, str. 11

Pro tato zkoumání navrhuji změny původního výzkumu, které by odfiltrovali některé rušivé efekty, jakým je například nadměrný interpretační rozptyl způsobený podstatou zadaných pojmů emocí. O čemž se mluví sami autoři původního výzkumu, když se vyjadřují o synonymních výrazových strukturách⁹¹, tuto tezi jsem ověřil ve fázi A a B, kde jsem blíže zkoumal rozptylová slova.

Zvolené pojmy možno upravit, nejen za účelem zmenšení interpretačního šumu, ale zároveň se nabízí možnost specifické změny pojmů za účelem zkoumání konkrétních faktorů vypovídajících o žákových schopnostech a dovednostech. V analýze se totiž ukazuje, že z žákova přístupu a výsledku řešení zadaného úkolu je možné nahlížet na různé aspekty jeho umělecké úrovně (arété, techné, vizuální gramotnost – speciálně vizuální výmluvnost, znalost kulturního habitu a percepční sensitivita) a zároveň na jeho psychosociální stránky (úroveň myšlení a způsob komunikace, schopnost empatie, znalost prostředí a celková semknutost skupiny). Otevírá se zde možnost rozvoje žáka ve vztahu ke krizi DVP, rozvoji jeho vizuální gramotnosti a schopnosti komunikovat a rozumět.

Jelikož mým vytyčeným cílem bylo nalézt možnosti interpretace, jsou všechny zmíněné stránky v tomto výzkumu pouze lehce podkryty a spíše poukazují na možnost a potenciál využití. Možnosti interpretace vyvěrající z kvantitativní a kvalitativní analýzy jsem shrnul do několika stručných bodů.

1. Výtvarně vizuální typ žáka dle V. Roeselové na základě využitých prvků výtvarného znázornění při znázornění pojmu.
2. Úroveň abstrakce myšlení, rozpoznatelnou jak z úspěšnosti pojmu ve vztahu k průměrné úspěšnosti tvůrců stejného věku, tak z analýzy vizuální podoby práce a porovnání s pracemi na stejné téma ve srovnatelném věku
3. Při porovnání procentuální úspěšnosti žákových prací v izolované situaci (stejně jako ve fázi A) s úspěšností v souboru většího množství prací dalších žáků různého věku, které tak vytvářejí konkurenci simulující mikro-kulturní prostředí, můžeme

⁹¹ Slavík, Lukavský 2006, str. 10 a 11

vyvozovat základní předpoklady o celkové úrovni techné a arété žákova uměleckého výrazu.

4. Z procentuální úspěšnosti žakových prací vyvozujeme schopnost a způsob kódování a zároveň ze zjištění jeho úspěšnosti rozpoznávání vyvozujeme jak jeho schopnost vnímat, analyzovat a vcítit se do druhého. Tudíž dokážeme vyvozovat závěry o celkové úrovni schopnosti komunikovat.

5. Díky záznamu procesu poznávání u fáze výtvarná hra můžeme rozpoznávat žákovu cestu k řešení, tedy druh myšlení, který využívá.

Tyto možnosti interpretace mimo jiné souhlasí s poznáním ve výzkumu Slavíka a Lukavského, kteří rozlišují deduktivní a induktivní stránku rozpoznatelnosti, které se zakládají na empatii a využití kognitivních procesů.

Při porovnání úspěchu rozpoznávání konkrétní kresby s výsledky v analýze abstraktní malby⁹² zjišťuji, že míra komunikativnosti není za stejných podmínek u kresby výrazněji vyšší, dokonce (pravděpodobně) vlivem zaměřenosti tvůrců abstraktní malby (Radost se pro děti-autory ...stala námětem ve 42%)⁹³, kteří jsou zároveň rozpoznávajícími, na pojem radost došlo k nepřekonání úspěšnosti tohoto pojmu kresbou, což ukazuje možnost, že může být abstraktní malba srovnatelně komunikativní jako figurální kresba. Což může být vykládáno jako poukázání na chybné vnímání rozdílnosti abstraktního a konkrétního znázornění. V porovnání východisek tvůrců abstraktní malby a konkrétní kresby docházíme k tomu, že způsob kódování probíhá na stejných principech, pouze v rozdílném jazyce výtvarného vyjadřování. Tímto se odlišuji od poznání Slavíka a Lukavského, kteří píšou o tom, že „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.“⁹⁴ (viz. 4.2 Abstraktní vs. konkrétní)

⁹² Slavík, Lukavský 2006

⁹³ Slavík, Lukavský 2006, str. 8

⁹⁴ Slavík, Lukavský 2006, str. 3

Zároveň se ukázalo, že figurální kresba (a její schopnost denotace) má takovou sílu komunikativnosti, že dokáže být rozpoznávána i při téměř nekonečném množství možností výkladu divákem. Tím spíše je to podivující, že se potvrdil velký vliv osobních prožitků (tedy prekonceptů) na tvorbu, což je odkazováno i ve vzorovém výzkumu – „...východiskem (žáků) je autentická tvůrčí mobilizace osobní zkušenosti dítěte.“⁹⁵

Nepodařilo se mi jasně interpretovat, kdy nastává moment rozpoznání pojmu. Sice je to naznačené a pozorovatelné díky principu fáze výtvarná hra, bohužel je však tato stránka ovlivněna mnoha faktory a vzorek je příliš malý, aby bylo možné vytvořit alespoň předběžnou premisu. Můžeme však říci, že je pro rozpoznání důležitá schopnost empatie autora i diváka (tedy obrát dovnitř) a zároveň myšlenková analýza (tedy obrát k vnějšku). Což je potvrzeno rychlým a správným rozpoznáváním u žáků, kteří jsou si blízcí, tudíž je empatie silná a u žáků kteří vykazují vyšší úroveň duševních schopností. Moment rozpoznání zde není jasně definovatelný na žádné úrovni.

Z prací bylo možné interpretovat, že vůči konkrétním pojmům jsou abstraktní pojmy pro žáky obtížně kódovatelné i rozpoznávané. Zároveň je možné pozorovat proměnu způsobu kódování vzhledem k věku i vizuální gramotnosti, což výrazně koreluje se zákonitostmi vývoje myšlení, individualizací pojmů na základě zkušeností a naopak zvnitřnění symbolu na základě učení. Tyto rozdíly vyjadřovací schopnosti mezi staršími a mladšími jsou však ovlivněny i růstem úrovně vizuální gramotnosti, která je jedním z vlivů vytvářejících rozdíly mezi žáky stejného věku. Také se zde opět ukazuje se důležitost vizuální gramotnosti při překonání krize DVP. U vizuální komunikace je ve výtvarné výchově důležité zabránit žákovo uchýlení k pouhému využívání symbolů, které vede k potlačení fantazie, abstraktního myšlení, zjednodušení vnímání světa a dalším negativním jevům, které byly v práci jmenovány.

⁹⁵ Slavík, Lukavský 2006, str. 11

Seznam použité literatury a pramenů

Monografie

- ČERMÁK, František – KŘEN Michal a kol. Frekvenční slovník češtiny, Praha: Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-676-1
- Dyrťová, K., Lukavský, J., Slavík, J. Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. Výtvarná výchova, 2009, roč. 49, č. 1, s. 11-17. ISSN: 1210-3691
- Flusser, V. (2001) Do univerza technických obrazů. Praha: OSVU, 2002, ISBN: 80-238-7569-8
- FORESI, P., Krize umění - Výňatek z knihy "Conversazioni di filosofia" Roma: Città Nuova Editrice, 2001. ISBN 8831151002 - Z italského originálu přeložil Marek Trizuljak, publikováno na festivalu Forfest a v časopisu Ateliér v r. 2004
- FULKOVÁ, M. Kresba jako komunikace: sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. Výtvarná výchova, 2004, roč. 44, mimořádné číslo, s.16-24.
- GOODMAN, Nelson. Jazyky umění. 1. vyd. Praha: Academia, 2007. ISBN: 978-80-200-1519-8
- GROF, S. Za hranice mozku. Praha: Gemma89, 1992. ISBN 80-85206-12-9
- KOCHÁNEK, Ladislav, 1000 československých nej.... Praha: Albatros, 1983. ISBN: 80-00-00446-1
- LUKAVSKÝ, J. Didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí. In Kolokvium doktorandů oboru Výtvarná výchova. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, katedra výtvarné kultury FPE, 2006. ISBN 80-7043-506-2.
- MCCABE, H. emoce a sklony, 8. kapitola knihy, *On Aquinas*, London: Continuum 2008. ISBN 08-6012-461-4
- NAKONEČNÝ, M. Lidské emoce, Praha. Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6

- NAKONEČNÝ, M. Základy psychologie, Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3
- PEIRCE, C., S., Lingvistická čítanka I. Sémiotika. Vyd. B. Palek a D. Short. Praha 1972.
- PÍŠOVÁ, M.; KOSTKOVÁ, K.; JANÍK, T.; DOULÍK, P.; HAJDUŠKOVÁ, L.; KNECHT, P.; LUKAVSKÝ, J.; NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V.; MAŇÁK, J.; PAVLAS, T.; SLAVÍK, J.; SPURNÁ, M.; STEHLÍKOVÁ, N.; ŠKODA, J.; VLČEK, P., Kurikulární reforma na gymnáziích: Případové studie tvorby kurikula, Praha, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, červen 2011, 1. vydání ISBN: 978-80-87000-81-6, str. 223 – 227
- PLHÁKOVÁ, A., Učebnice obecné psychologie, Praha: Academia, 2011. ISBN 978-80-200-1499-3
- PROKSOVÁ, Z. Srozumitelnost jako jedno z kritérií tvorby vizuálního vyjádření. In Veřejnost a kouzlo vizuality. Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání. Sborník Mezinárodní konference České sekce INSEA, Brno 2008. Ed. HORÁČEK, R.; ZÁLEŠÁK, J. Brno: PdF MU Brno, 2008. s.43 – 49. ISBN 978-80-210-4722-8.
- ROESELVÁ, V. Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 1997 ISBN 8090226728
- ROESELVÁ, V., Metodika výtvarné výchovy v základní umělecké škole I, Praha: Fortuna, 199. ISBN 176-95-92
- SLAVÍK, J.: Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). I. Díl, Praha: Universita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001, s. 282. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J.; FULKOVÁ, M., výzkum a teorie edukačního procesu – slepá skvrna výtvarné výchovy? In Veřejnost a kouzlo vizuality. Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání. Sborník Mezinárodní konference České sekce INSEA, Brno 2008. Ed. HORÁČEK, R.; ZÁLEŠÁK, J. Brno: PdF MU Brno, 2008. s.97 – 107. ISBN 978-80-210-4722-8.
- SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J. Didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí. In *Současné metodologické přístupy a*

strategie pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006. s. 1-17. ISBN: 80-7043-483-X

- STERNBRG, R., J., Kognitivní psychologie, Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4
- TROJAN, Stanislav, a kol. Lékařská fyziologie. 4. vyd. Praha: Nakladatelství Grada Publishing, a. s. 2003, 689 a 690 s. ISBN 80-247-0512-5
- Vančát, J., Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově, Praha: Karolinum, 2000, ISBN 8071849758
- VYSEKALOVÁ, J.; KOMÁRKOVÁ, R. Psychologie reklamy. Praha: Grada, 2000. ISBN: 80-247-9067-X

Elektronické zdroje

- CATTY, FUEHRER, AKTIVITY, Wien: PIATNIK, 1992. hra č. 756160, [online]
Dostupné z
<http://www.piatnik.cz/produkte/index.php/731921/cz/cz/activity/dospěli/Activity®+Original+2>
- COLTON, Simon Painting Fool [online] dostupné z
(<http://www.thepaintingfool.com/index.html>)
- Emotikony –wikipedia [online]. [cit. 2012-07-10] dostupné z
<http://cs.wikipedia.org/wiki/Emotikon>
- FIALA, J., Abstraktní a konkrétní - Publikováno: Vesmír 76, 358, 1997/6 [online].
[cit. 2012-07-10] dostupné z <http://www.vesmir.cz/clanek/abstraktni-a-konkretni>
- Jan Zálešák - Vizuální gramotnost, její předpoklady a cíle, Sympozium České sekce INSEA s mezinárodní účastí, Hradec Králové 18. - 20. listopadu 2010 [online]. [cit. 2012-07-10] dostupné z: <http://casopis.eduart.cz/kategorie.asp?idk=138>
- KOKOLIA, V., Pohled na kresbu, vyšlo k: Řízení ke jmenování profesorem, Praha: Akademie výtvarných umění v Praze, 2006. nepublikováno [online]. [cit. 2012-07-9] dostupné z:http://kokolia.cz/kokopedia/index.php/Hlavni_strana
- PAZDERA, J., První přímý záznam zrcadlových neuronů v lidském mozku [online]. [cit. 2012-07-1] dostupné z:
http://www.osel.cz/index.php?obsah=6&akce=showall&clanek=4990&id_c=108353#diskuze
- Prizma – [TV seriál české televize] [online] [cit. 2012-07-12] Dostupné z
<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10095523948-prizma/212411058100026/video/>
- SLAVÍK, J., Artefiletika: Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním, [online]. [cit. 2012-07-10] Praha: Artefiletika.cz, 2006 dostupné z:
<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=6>.

- SLAVÍK, Jan a ŠKALOUDOVÁ, Barbora. Artefiletika – reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním. In Škola a muzeum pod jednou střechou: studijní materiály. Praha, 2005 – 2006. [online]. [cit. 2012-07-10] dostupné z <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfiletika>
- SLAVÍK, Jan, Znak, symbol a výraz - stavební kameny řeči o výtvarné výchově, 2003 [online]. [cit. 2012-07-10] dostupné z <http://casopis.eduart.cz>
- SLOUKOVÁ, D., Slovníček důležitých pojmů ke kurzu filosofie jazyka [online]. [cit. 2012-07-15] dostupné z: <http://www.gsgpraha.cz/~sloukova/slovnicek/index.html>
- VANČÁT, Jaroslav, Výtvarný výraz, symbol - stavební kameny řeči o výtvarné výchově? 2005 [online]. [cit. 2012-07-10] dostupné z <http://casopis.eduart.cz>

Seznam doprovodných materiálů

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tabulka 1 Základní emoce | 25 |
| Tabulka 2 formulář s vymezenými pojmy pro fázi A a B..... | 86 |
| Tabulka 3 Fáze A - procentuální úspěšnost řešení 7 obrazů emocí vůči dalším 14 jiným pojům z 21 obrazů. Jediná autorka ve věku 13 let, osm respondentů ve věku 13 – 15 let (a jeden učitel 24let) | 87 |
| Tabulka 4 Fáze A - procentuální úspěšnost řešení pojmů emocí (seřazeno) | 87 |
| Tabulka 5 Fáze B - procentuální úspěšnost řešení 7 obrazů emocí mezi dalšími 14. pojmy při znalosti všech 21 znázorněných pojmů ze 147 kreseb tvořených různými autory ve věku 5 – 15 let | 92 |
| Tabulka 6 fáze B - procentuální úspěšnost obrázků emocí z Fáze A mezi 147 obrazy ve fázi B..... | 93 |
| Tabulka 7 Tabulka ukazující procentuální rozptyl úspěšnosti řešení pojmů při absolutní neznalosti zamýšleného konceptu rozpoznávajícími. Data jsou vztažena pouze k nalezeným pojmům emocí. (v řádcích je vyjádřen autorský záměr, ve sloupcích rozložení četností jeho rozpoznávání diváky)..... | 96 |
| Tabulka 8 Fáze 1 - Tabulka ukazující rozptyl průměrné úspěšnosti řešení pojmů při absolutní neznalosti zamýšleného konceptu rozpoznávajícími. Data jsou vztažena k celkovému množství odhadů (v řádcích je vyjádřen autorský záměr, ve sloupcích rozložení četností jeho rozpoznávání diváky)..... | 96 |
| Tabulka 9 Fáze 2 - Tabulka rozptylu procentuální úspěšnosti řešení pojmů při znalosti sedmi ztvárněných pojmů ze 43 obrázků (v řádcích je vyjádřen autorský záměr, ve sloupcích rozložení četností jeho rozpoznávání diváky)..... | 96 |
| Tabulka 10 Fáze 3 - Tabulka rozptylu procentuální úspěšnosti řešení pojmů při znalosti sedmi ztvárněných pojmů z 66 obrázků které byly vytvořeny a řešeny jednou skupinou (v řádcích je vyjádřen autorský záměr, ve sloupcích rozložení četností jeho rozpoznávání diváky) | 97 |

| | |
|--|----|
| Tabulka 11 Původní výzkum – rozptyl procentuální úspěšnosti řešení pojmů v poslední fázi výzkumu abstraktní malby emocí (Slavík, Lukavský 2006) Tabulka vychází z kontingenční tabulky z poslední fáze původního výzkumu (obr. 16) | 97 |
|--|----|

Seznam grafů

| | |
|--|-----|
| Graf 1 Rozložení četností autorského výběru námětů (aktuální fáze výzkumu) (Slavík, Lukavský 2006)..... | 92 |
| Graf 2 Fáze 1 - četností úspěšného diváckého rozpoznávání námětu zlost ve fázi 1..... | 97 |
| Graf 3 Fáze 1 - četností úspěšného diváckého rozpoznávání námětu radost ve fázi 1.. | 97 |
| Graf 4 Fáze 2 - úspěšného diváckého rozpoznávání námětu zlost ve fázi 2..... | 98 |
| Graf 5 Fáze 2 - četností úspěšného diváckého rozpoznávání námětu radost ve fázi 2.. | 98 |
| Graf 6 Fáze 3 - rozptyl úspěšného diváckého rozpoznávání námětu zlost ve fázi 3 | 98 |
| Graf 7 Fáze 3 - rozložení četností úspěšného diváckého rozpoznávání námětu radost ve fázi 3..... | 98 |
| Graf 8 Procentuální úspěšnost nalezení 7 pojmů emocí při neznalosti obsažených pojmů z 51 kreseb z fáze B obsahujících pouze pojmy emocí v přibližně stejném zastoupení..... | 100 |
| Graf 9 Fáze 2 – Procentuální úspěšnost rozpoznávání 7 emocí v souboru 42 kreseb z fáze B obsahujících pouze těchto 7 pojmů. Obrazy jsou vytvořeny žáky různého věku z jiných skupin, než je rozpoznávající skupina. Recipient pojmy zná a při presentaci je přiřazuje | 100 |
| Graf 10 Fáze 3 – Procentuální úspěšnost rozpoznávání 7 emocí v souboru 66 kreseb obsahujících pouze těchto 7 pojmů. Obrazy jsou vytvořeny žáky ve věku 11 – 12 let ze skupiny, jež je zároveň rozpoznávající skupinou. Recipient pojmy zná a při presentaci je přiřazuje | 101 |
| Graf 11 procentuální úspěšnost řešení pojmů v poslední fázi výzkumu Slavík, Lukavský 2006 vycházející z kontingenční tabulky (obr. 16)..... | 101 |

Seznam obrázků

| | |
|---|----|
| Obrázek 1 Schéma vnímání (Kesner, L, Muzeum umění v digitální době, Brno: Argo, 2000. str. 130) | 30 |
| Obrázek 2 Schéma vnímání 2 (Kesner, L, Muzeum umění v digitální době, Brno: Argo 2000, s. 131.)..... | 31 |
| Obrázek 3 vnímání tvaru (Vančát, J, Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech, MAC 2003, s. 22) | 31 |
| Obrázek 4 první emotikony (www.rouming.cz)..... | 33 |
| Obrázek 5 Schéma komunikace | 39 |
| Obrázek 6 reakce mozku při rozpoznávání obličeje (Psychologický ústav AVČR) | 42 |
| Obrázek 7 sémantická síť (Sternberg, R., 2009, str.293) | 45 |
| Obrázek 8 slovního označení na paměť (Glucksberg in Sternberg, J. 2009, str. 255) | 46 |
| Obrázek 9 Vliv označení na mentální reprezentaci (Sternberg, J. 2009, str. 254)..... | 46 |
| Obrázek 10 vliv používání znakového systému na řešení problému (Sternberg 2009, str. 287) | 47 |
| Obrázek 11 Dětská kresba princezny (Elisabeth, 6let) | 48 |
| Obrázek 12 Tutoriál „Naruto“ (www.comodibujar.es)..... | 48 |
| Obrázek 13 vzory pro vyjádření emocí Naruta (www.comodibujar.es) | 48 |
| Obrázek 14 Radost – Naruto (Vojta, 10 let)..... | 49 |
| Obrázek 15 Monsters7, (Dave Devries, www.themonsterengine.com) | 53 |
| Obrázek 16 Kouzelník, který proměnil velrybu v květinu (Yeondoo Jung, 고래가 꽃으로 변해요, The Magician Turned the Whale into a Flower, 2004, http://www.yeondoojung.com) | 53 |
| Obrázek 17 “konceptuální“ znázornění smutku | 62 |
| Obrázek 18 "prekoncepty" smutku | 62 |
| Obrázek 19 Hlavička formuláře pro výtvarnou hru | 71 |
| Obrázek 20 S4 močál..... | 75 |
| Obrázek 21 M12 - hospoda..... | 77 |
| Obrázek 22 M8 - běhat | 78 |
| Obrázek 23 S20 - láska | 78 |
| Obrázek 24 S3 - vlasy | 79 |

| | |
|---|-----|
| Obrázek 25 S22 – netopýr..... | 80 |
| Obrázek 26 S12 – láska Obrázek 27 M9 – hudba..... | 80 |
| Obrázek 28 S15 - práce (úspěšné) Obrázek 29 S28 - práce (neúspěšné) | 81 |
| Obrázek 30 S39 - měsíc..... | 82 |
| Obrázek 31 M4 - pařát - (neporozumění)..... | 82 |
| Obrázek 32 S6 - citát - neporozumění | 82 |
| Obrázek 33 S21 - kůň | 83 |
| Obrázek 34 A 14 – zlost Obrázek 35 A13 - smutek Obrázek 36 A15 - radost | 89 |
| Obrázek 37 A16 - štěstí Obrázek 38 A17 - zoufalství Obrázek 39 A18 - naděje..... | 89 |
| Obrázek 40 A19 - úzkost | 89 |
| Obrázek 41 Graf rozložení četností autorského výběru námětů (aktuální fáze výzkumu Slavík, Lukavský 2005)..... | 99 |
| Obrázek 42 Graf rozložení četností úspěšného diváckého rozpoznávání námětů Radost a Zlost. (aktuální fáze výzkumu Slavík, Lukavský 2005) | 99 |
| Obrázek 43 Kontingenční tabulka rozpoznávání malovaných emocí (v řádcích je vyjádřen autorský záměr, ve sloupcích rozložení četností jeho rozpoznávání diváky). (Slavík, Lukavský 2006) | 102 |

Summary

All the data is based on the facts gathered from the listed sources, researches carried out so far, and the results of analysis. The ideas, observations and author's feelings are expressed in the conclusion of the thesis, based on theory of psychology.

The changes following the research of didactic analysis non-figurative art expression of emotion concepts at eleven years old children, is the point of the theses carried out via qualitative and quantitative analysis. The subjects of the experimental tasks were seven notions of emotions (joy, sadness, anxiety, despair, hope, anger, happiness). The students depicted these emotions via figurative drawing. This process was followed by the identification of the author's intention (the subject). Thanks to the analysis of assigned task, the author had an opportunity to gain new knowledge about the possibility of interpreting of obtained data.